

La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
RÉAL BERGERON
GINETTE PLESSIS-BÉLAIR
LIZANNE LAFONTAINE



Presses
de l'Université
du Québec



La place
des savoirs oraux dans
le contexte scolaire
d'aujourd'hui

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
Téléphone : (450) 434-0306 / 1 800-363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers
CH-1211 Genève 3
Suisse



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 ».

La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui

Sous la direction de
RÉAL BERGERON
GINETTE PLESSIS-BÉLAIR
LIZANNE LAFONTAINE

2009



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

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

Vedette principale au titre:

La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui

(Collection Éducation-recherche ; 29)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2370-8

1. Français (Langue) - Français parlé - Étude et enseignement (Primaire).
2. Arts du langage. 3. Langage et culture. 4. Langue maternelle et éducation.
5. Communication orale. I. Bergeron, Réal, 1956- . II. Plessis-Bélair, Ginette.
III. Lafontaine, Lizanne, 1968- . IV. Collection : Collection Éducation-recherche ; 29.
LB1572.P52 2009 372.62'2 C2009-940056-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2008 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2009 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2009

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement?	1
	<i>Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair et Lizanne Lafontaine</i>	
	Bibliographie.....	8
Partie 1		
	Langue première et identité culturelle : quelles relations ?	9
<i>Chapitre 1</i>	Langue parlée et enseignement : quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné aux futurs enseignants	11
	<i>Julie Auger</i>	
	1. Le rôle de l'école	14
	2. Un cours de linguistique pour les futurs enseignants	16
	2.1. Quelques notions de sociolinguistique	16
	2.2. Pourquoi le français québécois est-il différent du français de référence ?	24
	2.3. Français d'ici, français d'ailleurs.....	27
	Conclusion.....	28
	Bibliographie.....	30
<i>Chapitre 2</i>	Ils seront modèles linguistiques à l'école primaire québécoise : que pensent-ils ? que ressentent-ils ?	33
	<i>Martine Mottet et Flore Gervais</i>	
	1. Problématique	35
	1.1. Questions de recherche.....	36

2.	Cadre conceptuel	37
2.1.	Modèle linguistique	37
2.2.	Français québécois oral standard en classe	38
2.3.	Représentations	38
2.4.	Valeur et intérêt	39
2.5.	Autoévaluation des compétences	39
2.6.	Attribution causale du succès et de l'échec	40
2.7.	Stratégies métacognitives	40
3.	Aspects méthodologiques	41
4.	Résultats	42
4.1.	Représentation comparable à celle de la population à l'égard du français québécois oral standard	43
4.2.	Représentation paradoxale de l'importance sociale du rôle de modèle linguistique	44
4.3.	Valeur et intérêt: équilibre fragile pour le français québécois	45
4.4.	Surestimation de leurs compétences	47
4.5.	Représentation partagée de la cause de leurs difficultés	49
4.6.	Faible bagage de stratégies métacognitives	49
	Conclusion	50
	Bibliographie	51
Chapitre 3	Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone . . .	55
	<i>Sylvie Blain et Anne S. Lowe</i>	
1.	Cadre conceptuel: vécu autonomisant et activités le favorisant	59
2.	Méthodologie	61
2.1.	Guide d'entrevue	62
2.2.	Participants et participantes	63
2.3.	Réalisation des entrevues	63
2.4.	Traitement et analyse des données	63
2.5.	Limites de la recherche	64
3.	Présentation et interprétation des résultats	64
3.1.	Les activités de français favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance	64

3.2. Les activités de communication orale favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance.	66
3.3. Discussion.	68
Conclusion.	71
Bibliographie.	72
Chapitre 4 Le comportement ethnolangagier engagé d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire	75
<i>Réal Allard, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau</i>	
1. Cadre conceptuel.	78
1.1. Le vécu enculturant	81
1.2. Le vécu autonomisant.	81
1.3. Le vécu conscientisant	81
1.4. Comportement ethnolangagier engagé	82
1.5. Hypothèse et questions de recherche	84
2. Méthodologie.	84
2.1. Échantillon	84
2.2. Instrument	85
2.3. Procédure	86
2.4. Analyses	86
3. Résultats	86
Discussion et conclusion	93
Bibliographie.	96
Chapitre 5 Vitalité ethnolinguistique, exogamie et ambiance langagière de l'école	99
<i>Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau</i>	
1. Cadre conceptuel.	102
2. Méthodologie.	107
2.1. Échantillon	107
2.2. Instruments.	107
2.3. Procédure	110
2.4. Analyses statistiques.	110
3. Résultats	111
Discussion et conclusion	118
Bibliographie.	121

Partie 2

Des savoirs oraux : pour qui, pour quoi ? 125

Chapitre 6 L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves 127

GINETTE PLESSIS-BÉLAIR, SUZANNE COMTOIS,

DOMINIQUE CARDIN ET JOCELYNE CAUCHON

1. La problématique et le cadre théorique	130
1.1. L'oral pour communiquer avec les autres et pour réfléchir pour soi-même	131
1.2. La formation des enseignants et l'oral réflexif	132
1.3. La prise de parole des élèves et la langue parlée au Québec	133
2. Les buts poursuivis par l'équipe de recherche	135
3. La collecte des données	135
3.1. Les thèmes abordés dans le protocole de questions posées aux enseignants	136
3.2. Les thèmes abordés dans le protocole de questions posées aux élèves	140
4. L'analyse des données	143
4.1. La perception des enseignants	144
4.2. La perception des élèves	144
Conclusion	145
Annexe 1 – Protocole des questions posées aux enseignants ..	149
Annexe 2 – Protocole des questions posées aux élèves	150
Bibliographie	151

Chapitre 7 Les commentaires métagraphiques pour mieux connaître les savoirs du lecteur-scripteur débutant..... 153

JENNIFER PARENT ET MARIE-FRANCE MORIN

1. L'entrée dans l'écrit	156
2. Le français écrit	156
3. Évaluer les connaissances et les stratégies en lecture et en écriture au regard des habiletés « méta »	158
4. Objectifs de recherche	160

5. Méthodologie.....	161
5.1. Population	161
5.2. Entretien métagraphique	162
6. L'analyse des données	163
6.1. Productions écrites	163
6.2. Lecture à voix haute	163
6.3. Compréhension en lecture	164
6.4. Commentaires métagraphiques	164
7. Présentation des résultats et analyse préliminaire.....	165
7.1. Analyse des traces écrites.....	165
7.2. Analyse des verbalisations.....	166
7.3. Quelques cas d'élèves.....	169
Conclusion.....	172
Bibliographie.....	172

Chapitre 8 Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français?..... 175

Roxane Gagnon

1. L'objet d'enseignement « argumentation orale » dans la recherche : un survol	179
1.1. La rhétorique : de l'art du bien parler au schéma de l'argumentation	179
1.2. La logique naturelle de l'argumentation	180
1.3. Les sciences du langage : l'argumentation dans la langue, le discours, le texte et la conversation.....	181
1.4. La psychologie : l'individu et ses conduites langagières argumentatives.....	181
1.5. La didactique : l'enseignement de l'argumentation	183
2. Progression et argumentation orale	184
2.1. Une progression pour l'argumentation orale	187
3. La progression en argumentation orale : le Plan d'études romand et la séquence didactique COROME	189
3.1. Le Plan d'études romand	190
3.2. La séquence didactique COROME sur le débat régulé.....	190
3.3. Quelles progressions se dégagent des deux documents?.....	191

Conclusion.....	192
Bibliographie.....	193
Chapitre 9 Enseigner ce que parler veut dire	199
<i>Catherine Le Cunff</i>	
1. Le partage inégal de la parole en classe :	
état des savoirs	202
1.1. Le marché inégal	202
1.2. Habitus	203
1.3. Transmission	203
1.4. Inégalité des compétences	204
2. Présentation de la recherche	204
2.1. Hypothèse.....	205
2.2. La composante métalangagière	206
2.3. Les épisodes de la classe comme « formats ».....	206
2.4. Le rôle de l'enseignant	207
2.5. Méthodologie.....	208
3. Le métalangagier : un objectif d'enseignement.....	208
3.1. Le métalangage	210
3.2. Clarifier la situation discursive et la tâche langagière.....	213
3.3. La discussion : entrer dans la tâche.....	213
3.4. L'exemple du débat : un objet neuf à enseigner	215
4. Les modalités du guidage métalangagier	216
4.1. Le questionnement	216
4.2. L'incitation à dire, à reformuler	217
4.3. La citation, dire à la place de, montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait.....	218
4.4. La reformulation	219
4.5. La confrontation entre plusieurs énoncés	220
Conclusion.....	221
Bibliographie.....	222

Chapitre 10 Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère	223
<i>Marion Tellier</i>	
1. Analyse d'une séquence de classe du programme Mini-Schools	226
1.1. Déroulement de la séquence	226
1.2. Le recours à la multimodalité pour faciliter l'accès au sens	228
1.3. Analyse de la parole de l'enfant	229
2. Perception de la multimodalité par les enfants : étude expérimentale	232
2.1. Hypothèses de recherche	232
2.2. Méthode	233
2.3. Résultats	235
Conclusion.	243
Bibliographie.	245
Chapitre 11 Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer : des expérimentations au préscolaire et au primaire.	247
<i>Marie-France Daniel</i>	
1. L'approche de <i>Philosophie pour enfants</i> (PPE)	251
1.1. La lecture	252
1.2. Le questionnement	252
1.3. Le dialogue philosophique en communauté de recherche	253
2. Une typologie des échanges : de l'anecdotique au dialogique critique.	255
2.1. Échange anecdotique	256
2.2. Échange monologique	258
2.3. Échange dialogique non critique.	259
2.4. Échange de type dialogique quasi critique	261
2.5. Échange dialogique critique	263
Discussion et conclusion	266
Bibliographie.	268
Notices biographiques	271

INTRODUCTION

Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement¹?

Réal Bergeron

*Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
real.bergeron@uqat.ca*

Ginette Plessis-Bélair

*Université du Québec à Trois-Rivières
ginette.plessis-belair@uqtr.ca*

Lizanne Lafontaine

*Université du Québec en Outaouais
lizanne.lafontaine@uqo.ca*

1. Nous remercions Pauline Provencher pour son professionnalisme dans la gestion du processus d'arbitrage des textes et la préparation de l'ouvrage pour le dépôt aux Presses de l'Université du Québec.

Il est connu que, pour fonctionner de manière adéquate dans la société actuelle, la majorité des citoyens doit avoir un niveau de scolarisation plus complexe qu'il y a à peine trente ans. La langue de travail s'actualise de manière plus complexe qu'avant, tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, dans de multiples contextes de communication (Statistique Canada et OCDE, 2000). Il s'agit d'une réalité du monde industrialisé dans lequel les besoins de communication se sont accrus, en particulier, comme on sait, depuis l'avènement des télécommunications.

Dans les plus récents programmes d'études de français, langue d'enseignement, tant au Québec qu'en France, en Belgique ou en Suisse romande, on retrouve des prescriptions plus précises quant à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. Un oral perçu, certes, comme objet d'enseignement, mais également et de manière affirmée comme médium d'enseignement et d'apprentissage. Une perspective dans laquelle on reconnaît l'utilisation de l'oral dans l'ensemble des actes de parole réalisés dans le cadre scolaire, quelles que soient les disciplines étudiées. Ainsi, c'est l'ensemble des disciplines scolaires qui est interpellé dans l'analyse des interactions verbales propres à leur contexte afin de contribuer à l'apprentissage et à la construction des savoirs oraux, tant linguistiques que pragmatiques, nécessaires à la progression adéquate de la scolarisation des nouvelles générations.

Dès lors, il devient judicieux de convier les différents spécialistes du langage et les spécialistes des disciplines scolaires à une réflexion commune sur la langue parlée, sans perdre de vue la langue française elle-même dans son expression identitaire à l'intérieur de la francophonie. Dans un monde en mouvance dans lequel la langue première n'est parfois pas la langue de travail, comme en milieu minoritaire francophone, dans un monde où les savoirs classiques de naguère sont remis en question au profit de connaissances plus immédiates et plus directement applicables, comment peut-on penser les savoirs oraux et leurs dispositifs didactiques, à qui s'adressent-ils et pour quelles raisons? Cet ouvrage est l'occasion de réunir des chercheurs de différents horizons afin de réfléchir ensemble sur la place des savoirs oraux en milieu scolaire.

La première partie de l'ouvrage, constituée des chapitres 1 à 5, s'intéresse aux relations particulières entre langue première et identité culturelle. En effet, la langue française, dynamique et bien vivante, n'échappe pas aux particularismes régionaux des différents pays dans lesquels elle est parlée. Cependant, dans des contextes où elle se trouve fragilisée, entre autres, par un environnement linguistique différent, utilisé par une majorité de locuteurs, il arrive que cette langue différente ait à la longue une influence sur la structure et le vocabulaire utilisés par les francophones de

ces communautés. La difficulté consiste alors à savoir bien reconnaître ce qui relève de la trop grande influence de l'autre langue et qui est à éviter ; ce qui relève du génie même de la langue française, de son histoire, de son étymologie et qui doit être retenu ; ce qui relève des particularismes régionaux qui font intimement partie de l'identité de ces locuteurs francophones et qui n'ont pas à être modifiés. Comment la langue première construit-elle l'identité culturelle ? Quels sont donc les paramètres en fonction desquels les enseignants dans les classes devraient intervenir quant à l'évaluation du français parlé ? Ces questions sont abordées dans la première partie de l'ouvrage.

Quel français parle-t-on au Québec ? Quel français devrait-on parler ? Quel français parlé devrait-on enseigner à l'école ? Le texte de **Julie Auger** répond à toutes ces questions et à d'autres encore. L'auteure y propose des idées essentielles qui sont susceptibles de contribuer à l'élaboration d'un cours de linguistique de la langue parlée destiné aux futurs enseignants québécois. Forts de ces nouvelles connaissances acquises, ces derniers permettraient ainsi aux élèves de se constituer des répertoires linguistiques variés et, par conséquent, de choisir les variétés langagières appropriées aux différents contextes de communication suggérés en classe. Dans le même ordre d'idées, **Martine Mottet** et **Flore Gervais** s'intéressent aux futurs enseignants de l'école québécoise dans leur rôle essentiel de modèle linguistique pour les élèves du primaire. Leur étude descriptive exploratoire menée auprès de 160 étudiants inscrits au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire a permis d'en savoir davantage sur les comportements de ces derniers ainsi que sur leurs connaissances, représentations et dispositions affectives par rapport au français québécois oral standard et à ses dimensions culturelles. Les résultats obtenus de cette étude donnent à réfléchir quant au choix de certains enjeux didactiques pour la formation à l'enseignement.

De leur côté, **Sylvie Blain** et **Anne S. Lowe** présentent les résultats d'une recherche descriptive exploratoire à valeur interprétative qu'elles ont menée auprès de deux enseignantes de français du Nouveau-Brunswick et de douze de leurs élèves qui parlent des pratiques pédagogiques motivantes en français oral. Ces pratiques peuvent-elles favoriser l'accroissement du sentiment identitaire francophone chez l'élève néo-brunswickois ? Quelles sont alors les composantes du modèle didactique de l'enseignement de l'oral susceptibles de l'accroître ? Telles sont les questions qui intéressent au premier chef les chercheuses. Ces dernières mettent en parallèle les résultats qu'elles ont obtenus à ces questions avec le modèle de l'enseignement du français en milieu minoritaire de Cazabon (2005) dans lequel langue, pensée et culture sont indissociables. **Réal Allard**, **Rodrigue Landry** et **Kenneth Deveau** réfléchissent, quant à eux, au comportement

ethnolangagier engagé d'élèves d'établissements francophones d'enseignement secondaire en contexte linguistique minoritaire. Au moyen d'analyses factorielles confirmant des données issues d'un échantillon d'élèves du deuxième cycle, les auteurs montrent, notamment, que la capacité de réflexion ou de conscience critique des élèves influence directement leur comportement ethnolangagier oral engagé au sein de leur communauté. Le défi des enseignants consistera alors à faire reconnaître aux élèves la nécessité d'un tel comportement ethnolangagier engagé pour le maintien et le développement de leur langue et de leur culture françaises en milieu linguistique minoritaire. Enfin, pour clore cette première partie de l'ouvrage, **Rodrigue Landry**, **Réal Allard** et **Kenneth Deveau** présentent les résultats d'une recherche expérimentale menée auprès d'élèves du secondaire d'établissements francophones des provinces de l'Atlantique. S'inspirant des conclusions de recherches antérieures au sujet de la relation entre l'usage, par les élèves, du français parlé à l'école à l'extérieur des cours et la vitalité de leur communauté francophone, les auteurs tentent ici de comprendre les déterminismes du vécu ethnolangagier susceptibles d'expliquer l'usage ou le non-usage du français à l'extérieur de la salle de classe. Des pistes d'intervention découlent de leur étude.

La deuxième partie de l'ouvrage met l'accent sur la place des savoirs oraux dans le contexte scolaire actuel (pour qui, pour quoi?), toutes disciplines confondues, ainsi que sur la nature et le rôle des dispositifs didactiques permettant de les développer en classe. Différents aspects de l'oral sont abordés dans les sept chapitres qui composent cette partie. Si l'on convient que les savoirs oraux concernent au premier chef les didacticiens du français, il n'en demeure pas moins que dans le cursus éducationnel l'enseignement et l'apprentissage des différentes disciplines scolaires se réalisent principalement à l'aide de la langue orale. Les textes écrits sont plus longs à rédiger et à corriger, et, même lorsqu'il est question de lecture et d'écriture, c'est encore essentiellement à l'oral que les consignes, les explications et les analyses sont fournies aux élèves. Comment s'articule ce rapport entre l'oral et l'écrit, ou encore entre la didactique de l'oral qui vise les interventions langagières et la didactique des sciences ou des mathématiques, pour ne prendre que ces exemples? Faire de la philosophie avec les plus jeunes peut-il favoriser, entre autres, une plus grande capacité chez ces derniers à approfondir leur pensée dans des prises de parole plus longues et plus étayées? Les compétences développées dans ce contexte peuvent-elles s'appliquer dans d'autres disciplines qui font également appel à l'esprit critique? De plus, si l'on convient que l'utilisation de l'oral est à prendre en compte dans les différentes disciplines scolaires, qu'est-ce qui peut être suggéré comme dispositifs didactiques de nature à favoriser

le développement des savoirs oraux dans ces divers contextes ? En quoi ces dispositifs favorisent-ils le développement du langage ? Les prochains chapitres de l'ouvrage traitent précisément de ces questions.

Cette seconde partie s'ouvre sur un texte de **Ginette Plessis-Bélair**, chercheure principale, et de **Suzanne Comtois**, **Dominique Cardin** et **Jocelyne Cauchon**, toutes trois conseillères pédagogiques. L'équipe de recherche s'intéresse à l'utilisation des savoirs oraux dans les classes du primaire. Dans le cadre d'une recherche collaborative, la chercheure s'est d'abord mise à l'écoute des conseillères au sujet de leurs questionnements sur l'oral et de son enseignement. Ensemble, elles ont ensuite voulu connaître la perception d'enseignants, puis d'élèves, par rapport à leurs pratiques langagières actuelles. Des entrevues semi-dirigées réalisées auprès d'enseignants et d'élèves venant principalement de quatre commissions scolaires de la région montréalaise et des Basses-Laurentides ont permis de dégager des attentes et des points de vue fort prometteurs pour l'élaboration d'une didactique de l'oral au primaire.

Dans la foulée des travaux portant sur l'acculturation des jeunes apprenants à l'écrit, **Jennifer Parent** et **Marie-France Morin** tentent de mieux comprendre l'évolution des stratégies de lecture-écriture utilisées et verbalisées par des élèves de première année considérés comme étant à risque sur le plan de l'apprentissage de l'écrit. Les commentaires métagraphiques recueillis au cours des entretiens semi-dirigés permettent non seulement d'éclairer les premiers moments de l'entrée dans l'écrit au regard des savoirs et des savoir-faire mobilisés par le lecteur-scripteur débutant dit à risque, mais aussi de fournir, dans une perspective globale du lire-écrire, des pistes didactiques utiles aux enseignants.

Roxane Gagnon s'intéresse, pour sa part, aux progressions dans l'enseignement de l'argumentation orale en classe de français. L'auteure part du principe qu'une non-progression des contenus d'enseignement liés à l'oral rend difficiles la détermination et la structuration des apprentissages des élèves. Comment se manifeste et se caractérise cette progression ? La chercheure met d'abord en évidence trois conceptions différentes de la progression d'un enseignement de l'argumentation orale. Ensuite, elle illustre deux de ces conceptions de la progression ainsi que leur logique didactique sous-jacente au regard du plan d'études genevois et d'un moyen d'enseignement suisse romand connu sous l'appellation COROME.

Dans le chapitre suivant, **Catherine Le Cuff** pose la question de l'enseignement du français parlé en classe dans une perspective sociologique. L'oral est certes considéré comme un objet d'enseignement à part entière

dans les programmes officiels en France ; il n'en demeure pas moins que l'oral de la classe, à travers ses genres et ses conduites langagières, n'est pas encore très bien défini. Comme le souligne l'auteure, « la classe est une communauté assemblée pour apprendre et, en tant que telle, elle a ses discours qu'elle construit ». Inspirée des travaux du sociologue Bourdieu (1982), elle tente ainsi de montrer, au moyen de l'observation de pratiques langagières scolaires, l'impact de la prise en compte des dimensions sociales de l'usage de la langue et de la dimension métalinguistique par rapport au partage plus équitable de la parole des élèves, notamment dans la construction de leurs représentations des situations discursives rattachées aux apprentissages à réaliser. Dans cette perspective, l'enseignant doit travailler au-delà de la langue ; il doit également faire comprendre aux élèves ce que parler veut dire...

Comment l'enfant a-t-il accès au sens en langue étrangère ? Quelles sont les diverses modalités lui permettant d'accéder à ce sens ? Quelles perceptions a-t-il de ces modalités ? Comment les interprète-t-il ? Quel est le rôle de l'enseignant dans ce travail d'appropriation et d'interprétation par les élèves ? C'est ce qui intéresse ici **Marion Tellier**. Concrètement, elle tente d'abord d'observer comment une enseignante de langue utilise les différentes modalités en classe, puis de cerner les perceptions d'enfants de maternelle âgés en moyenne de 5 ans et 9 mois au sujet des différents supports qu'ils utilisent pour construire le sens d'une langue étrangère en fonction des modalités utilisées (auditive, visuelle, kinesthésique).

Enfin, dans le contexte des approches fondées sur la philosophie pour enfants, **Marie-France Daniel** fait état d'expérimentations au préscolaire et au primaire d'une pratique pédagogique visant à stimuler le processus d'apprentissage du « dialoguer ». Qu'est-ce que dialoguer en classe ? Quel est le rôle de l'enseignant dans le développement de l'agir communicationnel des enfants de 5 à 12 ans ? L'auteure répond à ces questions dans sa recherche. Elle illustre cinq types d'échanges qui caractérisent le passage du « parler » au « dialoguer ». Les critères qui caractérisent ces types d'échanges peuvent, notamment, aider les enseignants dans l'évaluation des compétences communicationnelles de leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

Cazabon, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury, Éditions Prise de parole.

Gouvernement du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2000). *La littératie à l'ère de l'information*, Ottawa, Statistique Canada, Paris, OCDE.

P A R T I E

1

*LANGUE PREMIÈRE
ET IDENTITÉ CULTURELLE:
QUELLES RELATIONS?*

Langue parlée et enseignement

Quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné aux futurs enseignants¹

Julie Auger
Indiana University
jauger@indiana.edu

Plus qu'à taper sur une rondelle avec un bâton,
le véritable sport national des Québécois
consiste à parler de la langue.

M. Laforest (1997, p. 9)

-
1. Je remercie Lisa deMena Travis et Michel Usereau d'avoir partagé avec moi des documents qu'ils ont rédigés pour la prise en compte du français québécois parlé dans l'enseignement. Mes remerciements vont également à Flore Gervais qui a répondu à mes questions sur les connaissances linguistiques des futurs enseignants qu'elle côtoie.

RÉSUMÉ

La question de la qualité du français parlé et écrit au Québec préoccupe beaucoup les Québécois. Si une telle inquiétude n'est pas étonnante chez un peuple qui est, si l'on peut dire, doublement minoritaire (minoritaire au sein de la francophonie et baignant dans une mer anglophone en Amérique du Nord), il importe de donner aux enseignants québécois les connaissances qui leur permettront de développer chez leurs élèves des répertoires linguistiques variés et la capacité de choisir le registre approprié en fonction de la situation d'interaction. L'auteure propose les bases d'un cours de linguistique qu'elle souhaite voir offrir à tous les futurs enseignants. Ce cours introduit des concepts sociolinguistiques essentiels pour bien évaluer les productions linguistiques des élèves, situe le français québécois par rapport au français de référence, discute des exemples qui montrent la systématité et la complexité du français québécois familier et propose des exercices destinés à favoriser chez les élèves une prise de conscience de la valeur sociale des formes linguistiques qu'ils utilisent.

Il suffit de lire les journaux ou d'écouter la radio pour être convaincu de l'obsession des Québécois pour les questions linguistiques. D'une part, en dépit des progrès indéniables accomplis grâce aux politiques linguistiques adoptées par le gouvernement québécois, la question de la place que le français doit occuper dans le paysage politique et social du Québec demeure au centre de nombreux débats. D'autre part, la qualité de notre langue parlée et écrite constitue un souci constant. Selon Ouellon (1998, p. 31): « Il ne se passe pas une semaine sans que le sujet [de la qualité de la langue] ne soit traité dans une émission de télévision, dans un journal, dans une revue. » Si ce souci n'est pas nouveau, comme le montre Bouchard (1998), Desbiens (1960) lui a donné une visibilité qui ne s'est guère atténuée depuis la publication du livre *Les insolences du frère Untel*. Le décès de Desbiens en juillet 2006 a remis la question de la qualité du français parlé et écrit au Québec à l'honneur, comme en témoignent les nombreuses lettres publiées dans les courriers des lecteurs, les articles et les tribunes radiophoniques sur le sujet. Par exemple, Cliche (2006, p. 10) note: « *Le Soleil* [...] a reçu une trentaine de lettres d'opinion sur la langue en deux semaines, soit un nombre assez élevé. Pas moins de 22 soutiennent que le français parlé au Québec est de mauvaise qualité ou, pire, s'est dégradé depuis 1960. »

Desbiens (1960) n'a pas créé le terme *joual* pour désigner le français parlé dans les milieux ouvriers de Montréal, mais les dénonciations contenues dans son pamphlet ont certainement contribué à le faire connaître de tous les Québécois. De plus, Desbiens (1960) a attiré l'attention sur le fait que le joual contribue aux difficultés qu'éprouvent les élèves québécois:

Nos élèves parlent joual, écrivent joual et ne veulent pas parler ni écrire autrement. Le joual est leur langue. Les choses se sont détériorées à tel point qu'ils ne savent plus déceler une faute qu'on leur pointe du bout du crayon en circulant entre les bureaux. « L'homme que je parle » – « nous allons se déshabiller » –, etc., ne les hérisse pas (p. 24).

L'idée que la qualité du français parlé et écrit au Québec s'est détériorée avec le temps est défendue avec ardeur par une majorité des intervenants dans le courrier des lecteurs et les débats radiophoniques et télévisés. Pourtant, les recherches des linguistes et des pédagogues montrent qu'au contraire la qualité de la langue s'est considérablement améliorée. Une plus grande scolarisation de la population québécoise et une meilleure connaissance du français de référence ont contribué au remplacement de nombreux anglicismes par des termes français et à une diminution dans l'utilisation de plusieurs formes archaïques ou régionales propres à nous. Ainsi, Bouchard (1998, p. 7) observe une « désanglicisation » de la langue courante depuis une trentaine d'années. Cajolet-Laganière et Martel (1995), dans leur étude sur la qualité de la langue au Québec,

constatent pour leur part que le français de l'administration et des médias s'est « dédialectalisé ». De même, Ouellon (1998) note que la qualité du français s'est améliorée de façon globale chez les francophones du Québec. Enfin, Boivin (2006) observe que le vocabulaire des Québécois est à la fois plus riche et moins anglicisé qu'il ne l'était avant 1960, ce qui l'incite à soutenir, à l'instar de plusieurs linguistes, que la qualité du français s'est améliorée plutôt que détériorée au Québec. Si les linguistes ont raison, pourquoi continue-t-on de se plaindre de la qualité de la langue parlée et écrite par les Québécois ?

1. LE RÔLE DE L'ÉCOLE

Même si plusieurs linguistes s'entendent sur le fait que la qualité du français s'est améliorée au Québec, il faut reconnaître que cette qualité varie beaucoup d'un locuteur à l'autre. La responsabilité de l'école est d'assurer une plus grande maîtrise du français standard de la part de tous ses élèves (Corbeil 1993). Cet objectif, en apparence tout simple, est, en fait, fort complexe.

Une première difficulté concerne la définition du français standard. L'objectif du système scolaire québécois doit-il être de former des petits Québécois qui parlent comme des Français ou existe-t-il une façon de bien parler qui soit propre au Québec ? Même si le débat qui continue d'opposer ceux qui croient en l'existence d'un tel standard national (par exemple Cajole-Laganière et Martel, 1995 ; de Villers, 2005 ; Poirier, 1998) et ceux qui la nient (Barbaud, 1998 ; Nemni, 1998) révèle un désaccord profond sur la question, le fait est que les particularités lexicales et phonologiques qui nous caractérisent sont reconnues et embrassées par l'élite québécoise, qui ne cherche plus à troquer son accent québécois pour un accent européen. Le gouvernement québécois, à travers l'Office québécois de la langue française et le Conseil supérieur de la langue française, et les professeurs québécois de français reconnaissent l'existence d'une norme qui nous est propre. Ainsi, l'Association québécoise des professeurs de français a proposé la définition suivante en 1977 : « Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. » Comme nous le verrons, le fait que ce français québécois standard n'ait pas été décrit constitue une difficulté majeure pour les enseignants. Cependant, un consensus social émerge : l'école peut former des enfants qui parlent bien le français québécois.

Une deuxième difficulté, qui n'est pas propre au Québec ou à la langue française, touche la nécessité de concevoir des outils pédagogiques qui permettent à tous les enfants d'apprendre à s'exprimer de façon appropriée dans l'éventail de situations sociales qui caractérisent notre vie quotidienne, c'est-à-dire, selon Corbeil (1993, p. 28), « de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à l'autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite ». Nous verrons dans ce chapitre qu'il y a de bonnes raisons de penser que le rejet des registres les plus soutenus que l'on observe chez certains élèves découle en partie du manque de respect que les enseignants témoignent à l'égard des variétés de français familier que parlent leurs élèves et qu'une pédagogie qui ne valorise que le français soutenu est contre-productive.

Une autre difficulté liée à l'enseignement du français au Québec est le fait que l'école doit viser à former des jeunes qui peuvent non seulement communiquer avec les autres Québécois à l'aide d'un français de qualité, mais aussi avec des francophones et des francophiles de partout dans le monde. Il est donc essentiel que l'école favorise une prise de conscience, de la part des élèves, de ce qui est particulier au français québécois, ce qui leur permettra d'éviter les formes qui ne seront pas comprises dans les situations de communication avec des francophones d'ailleurs. L'objectif est d'éviter les situations, hélas trop fréquentes, où un Québécois n'arrive pas à se faire comprendre quand il demande à un Parisien où se trouve *la Seine*, mot qu'il prononce avec une forte diphtongaison, ou celles où il s'étonne du manque de savoir-vivre d'un interlocuteur qui lui demande combien de *gosses* il a.

Les enseignants et les futurs enseignants sont conscients de leur rôle en matière linguistique : ils savent qu'ils doivent fournir un modèle de ce qu'est le français soutenu à leurs élèves (Baribeau et Lebrun, 2006) et qu'ils doivent guider ceux-ci dans son acquisition. Cependant, plusieurs d'entre eux ne maîtrisent que certains aspects de la langue soutenue (Ostiguy, Gervais et Lebrun, 2006). De plus, Ostiguy, Gervais et Lebrun (2006) soupçonnent que les futurs enseignants sont peu conscients de leur façon de parler et qu'ils ont une connaissance partielle des formes qui appartiennent au français soutenu. Comment, dans de telles conditions, peuvent-ils fournir un modèle de français soutenu à leurs élèves ? Comme il est souhaitable que tous les futurs enseignants servent de modèle linguistique à leurs élèves (Corbeil, 1993 ; Ouellon et Dolbec, 1999), j'estime, avec Ostiguy, Gervais et Lebrun (2006, p. 23), que « les universités devraient ajouter au programme de formation de ces derniers [les futurs enseignants] un enseignement spécial conduisant à l'amélioration de leurs attitudes à l'endroit de ce registre de langue, à l'accroissement de leur sensibilité aux variantes soutenues ainsi qu'à l'augmentation de leur utilisation ». Cet

article décrit les éléments qu'un tel cours devrait contenir. Étant donné l'accent mis sur l'oral dans cet ouvrage, je me concentrerai ici sur la langue parlée. Cependant, les bénéfices d'un tel cours ne se limitent pas à l'acquisition d'un français parlé de qualité. En effet, une meilleure conscience de ce qu'est le français québécois et des registres de langue ne peut qu'aider les futurs enseignants et leurs élèves à l'écrit aussi.

2. UN COURS DE LINGUISTIQUE POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS

Le cours que je propose vise trois objectifs principaux. Premièrement, il doit familiariser les futurs enseignants avec des concepts sociolinguistiques de base et les sensibiliser à la complexité de la langue et aux conséquences sociales des choix qu'effectue tout locuteur. Deuxièmement, le cours doit permettre aux futurs enseignants de mieux comprendre ce qu'est le français québécois. Des enseignants mieux informés sur la langue et ses fonctions sociales seront mieux en mesure d'intervenir auprès des élèves pour les encourager à développer des habiletés linguistiques appropriées à toutes les situations sociales. Troisièmement, il doit contribuer à faire des futurs enseignants des modèles linguistiques. S'il n'est pas question de faire double usage avec les cours de français que doivent suivre certains étudiants dont les connaissances linguistiques sont déficientes, il est nécessaire d'attirer l'attention de tous les futurs enseignants sur les formes qui sont propres au français québécois familier et sur celles qu'il est souhaitable d'éviter en situation d'enseignement.

2.1. QUELQUES NOTIONS DE SOCIOLINGUISTIQUE

Comment les linguistes, que l'on perçoit souvent comme étant la source de tous les maux (Léard, 1995), peuvent-ils aider les futurs enseignants? Comment des chercheurs qui trouvent des règles dans les constructions les plus familières et qui sont fascinés par les mots et les formes que les enseignants s'acharnent à corriger chez leurs élèves peuvent-ils contribuer à améliorer l'enseignement du français au Québec? Pour convaincre les futurs enseignants que les linguistes peuvent les aider dans leur tâche, il importe de leur expliquer les fondements de la sociolinguistique, cette sous-discipline qui étudie les liens qu'entretiennent langue et société.

Pour bien comprendre en quoi les linguistes peuvent guider les enseignants dans leur tâche, il faut distinguer valeur linguistique et valeur sociale. Sur le plan purement linguistique, le français parlé par le

garagiste montréalais ou l'anglais parlé par une coiffeuse *cockney* sont, pour un linguiste, tout aussi intéressants (sinon plus) que le français des bulletins de nouvelles de Bernard Derome (ou de Céline Galipeau, qui lui a succédé) ou l'anglais de la reine d'Angleterre. Cependant, tout linguiste est conscient que cette égalité linguistique ne reflète pas une égalité sociale. Cette conscience de la valeur sociale des niveaux de langue et des dialectes est responsable du fait que les linguistes qui argumentent en faveur de la logique de *-tu* comme marque d'interrogation (voir l'exemple 1a ci-dessous) ou qui font remarquer l'utilité de formes comme *jousent* et *jouse* [ʒuz], lesquelles, contrairement à la forme standard [ʒu], ont l'avantage de distinguer clairement les troisièmes personnes du pluriel et du singulier ou de marquer le mode subjonctif (voir les points 1b et 1c), emploient rarement ces formes quand ils s'adressent à un public. Cela leur vaut d'être accusés d'hypocrisie quand ils refusent de condamner l'utilisation d'un français qu'eux-mêmes n'utilisent pas.

- 1) a. *Ça marche-tu, cette affaire-là?*
- b. *Pierre joue [ʒu] au hockey pis ses frères jousent [ʒuz] au baseball.*
- c. *Il faut qu'il jouse [ʒuz] au hockey demain.*

Une fois que les futurs enseignants ont compris qu'il faut distinguer l'égalité linguistique et l'égalité sociale, ils sont mieux en mesure de comprendre que la valeur sociale d'une variété linguistique ne découle pas de la complexité ou du degré de sophistication de sa morphologie ou de sa syntaxe, mais plutôt du prestige dont jouissent ses locuteurs dans la communauté linguistique. La prononciation de *moi* fournit une illustration parfaite de ce fait. Tout Québécois est conscient que, de nos jours, il est préférable de prononcer [mwa] plutôt que [mwe] si l'on veut projeter l'image d'une personne instruite ou intelligente ou si l'on veut être associé à l'élite culturelle ou politique. Il sera cependant surpris d'apprendre qu'il n'en a pas toujours été ainsi et qu'avant la Révolution française la prononciation [mwe] était celle de la noblesse et qu'elle était, par conséquent, considérée comme la meilleure. Les changements politiques qui ont retiré le pouvoir à la noblesse et l'ont transféré au peuple sont reflétés dans l'évaluation des prononciations en variation à l'époque : [mwe], la prononciation de la noblesse, perd son prestige et [mwa], la prononciation de la bourgeoisie, devient la « bonne » prononciation. L'évaluation de la prononciation de /R/ en français du Québec fournit un autre exemple de l'arbitraire de l'évaluation sociale des formes linguistiques : alors que le *r* roulé, prononcé à l'avant de la bouche, était la prononciation prestigieuse pendant la première moitié du ^{xx}e siècle et que son utilisation était encouragée par les professeurs de diction, cette prononciation est en forte régression pendant la deuxième moitié du ^{xx}e siècle et est remplacée par une variante non roulée prononcée à l'arrière de la bouche dans l'élite

québécoise. Ainsi, alors que la presque totalité des personnalités québécoises prononçaient un *r* roulé pendant la première moitié du siècle, c'est le *r* non roulé qui caractérise maintenant le parler de nos leaders politiques et culturels.

2.1.1. Une langue, des registres

La prise de conscience de ce lien arbitraire entre forme linguistique et évaluation sociale amènera, chez le futur enseignant, une plus grande ouverture d'esprit à l'égard des différents registres. Une des découvertes les plus importantes de la sociolinguistique est le fait que tout locuteur dispose d'un éventail de niveaux de langue adaptés aux différentes situations sociales. Par exemple, tous les francophones varient leur utilisation de traits comme l'effacement du *ne* de négation – voir l'exemple 2 – ou la double expression du sujet – voir l'exemple 3 – en fonction de leur interlocuteur, du sujet de discussion, du lieu et de nombreux autres facteurs sociaux.

2) *Je (ne) veux pas que tu m'appelles.*

3) *Marie (elle) parle bien français.*

Les futurs enseignants sont conscients que certaines formes de la langue familière sont inappropriées en situation plus formelle. Par exemple, il n'est sans doute pas nécessaire de leur enseigner que le tutoiement ne convient pas lorsqu'un étudiant à la recherche d'un emploi d'été s'adresse à un employeur potentiel plus âgé que lui ou qu'il est souhaitable de prononcer ses *ne* lorsqu'on s'adresse à ses élèves. Cependant, plusieurs futurs enseignants seront étonnés d'apprendre que les formes soutenues ne sont pas appropriées dans toutes les situations. Ainsi, si *Quelle heure est-il ?* est une façon tout à fait française de demander l'heure et que son utilisation est appropriée dans une entrevue télévisée ou dans une conversation avec un employeur potentiel, l'utilisation de cette forme par un Québécois dans une conversation avec ses meilleurs amis serait vraisemblablement perçue comme déplacée ou snob. La forme *T'as-tu l'heure ?* serait, dans ce contexte, beaucoup plus appropriée. Même si cette question n'obéit pas aux règles de l'interrogation en français soutenu, en raison de son utilisation du *-tu* interrogatif, elle convient mieux à la situation sociale et passera plus inaperçue dans ce contexte que ne le ferait *Quelle heure est-il ?*

En plus d'attirer l'attention des futurs enseignants sur le fait que des formes techniquement incorrectes du point de vue de la grammaire normative sont socialement acceptables dans certains contextes, il est important de porter à leur attention certaines différences plus subtiles dont ils ne sont peut-être pas conscients. En effet, il est permis de penser que toutes

les formes familières n'ont pas le même niveau de reconnaissance chez les futurs enseignants, ce qui rend leur correction dans leur propre parler et dans celui de leurs élèves difficile. Par exemple dans le cadre du colloque *Les défis du français au Québec* (Montréal, 2006), Flore Gervais a mentionné que, si ses étudiants reconnaissent que l'utilisation de la conjonction « que » avec un mot interrogatif, comme dans l'exemple 4, est une forme non standard qu'il convient de corriger, ils ne font pas la différence entre les questions directes et indirectes et ne comprennent pas, par conséquent, que l'usage de « qu'est-ce que » n'est approprié que dans les premières en français soutenu. Particulièrement, ils ne s'aperçoivent pas que la forme en 5a est appropriée dans les situations formelles et informelles, que celle en 5b ne convient qu'aux situations informelles et qu'il est préférable d'utiliser celle en 5c dans les situations qui requièrent un registre soutenu.

- 4) *Je me rappelle pas quand que tu pars.*
- 5) a. *Qu'est-ce que tu dis ?*
 b. *Je comprends qu'est-ce que tu dis.*
 c. *Je comprends ce que tu dis.*

Étant donné cette observation et à la suite de l'étude de Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1995, p. 82), qui révèle que les élèves ne sont pas très sensibles aux variations de registres, il est souhaitable que les enseignants développent leur conscience des registres linguistiques et qu'ils développent pour leurs élèves des exercices de conscientisation de la valeur sociale des formes linguistiques. Un des objectifs les plus importants du cours de sociolinguistique est de leur donner les outils nécessaires pour le faire. Les élèves acquièrent très tôt une conscience de la valeur sociale de certaines formes linguistiques. Ainsi, des enfants d'âge préscolaire qui n'emploient jamais le « ne » de négation dans leurs interactions quotidiennes ont recours à cette forme quand ils jouent au professeur ou au médecin. Les enseignants peuvent donc miser sur ces connaissances fragmentaires pour présenter des exercices dont le but est d'augmenter la sensibilisation des élèves aux niveaux de langue.

Des activités variées, qui amènent les étudiants et les élèves à adapter leur parler en fonction de la situation et à réfléchir sur les valeurs sociales des formes linguistiques, contribueront à améliorer leur compétence sociolinguistique. Une approche intéressante consiste à présenter des extraits d'émissions ou de films où un personnage utilise des formes linguistiques inappropriées sur le plan social et à demander aux élèves/étudiants de réagir à la scène en question, de reconnaître ce qui ne convient pas et d'indiquer comment eux-mêmes se seraient exprimés dans les mêmes circonstances. Des jeux de rôle dans lesquels les élèves doivent prétendre qu'ils sont professeurs, médecins ou français peuvent amuser les

enfants tout en les aidant à pousser plus loin leur conscience de la valeur sociale des formes linguistiques. On peut combiner ces exemples avec des exercices de type contrastif semblables à ceux proposés par Péronnet (2002). Une approche contrastive ou additive (Noonan et deMena Travis, 2006), qui demande aux élèves/étudiants de comparer différentes façons de dire la même chose et d'identifier la valeur sociale de chacune, a l'avantage de rendre explicite une connaissance sociolinguistique implicite, d'amener les élèves/étudiants à être davantage conscients des situations appropriées à l'usage des différentes formes et de leur donner les outils nécessaires pour analyser les autres formes de leur langue. Elle a aussi l'avantage de ne pas dénigrer la langue que parlent les enfants. Péronnet (2002) utilise l'exemple de l'interrogation directe pour illustrer cette approche : elle présente aux élèves les cinq formes interrogatives de l'exemple 6 et elle leur demande de reconnaître celle qui appartient au parler le plus soigné et celles qui appartiennent à la langue familière. Pour rendre ces questions plus concrètes, surtout auprès des élèves plus jeunes, l'enseignant pourrait demander aux élèves d'identifier la forme qu'un professeur est plus susceptible d'utiliser et celles qu'ils utiliseraient en parlant avec leur meilleur ami.

- 6) a. *Qui vient ?*
- b. *Qui est-ce qui vient ?*
- c. *Qui c'est qui vient ?*
- d. *C'est qui qui vient ?*
- e. *Qui qui vient ?*

L'étude de Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1995) révèle que les élèves des écoles primaires et secondaires utilisent relativement peu les formes normatives du français et elle fournit un éclairage très intéressant sur ces résultats. Ceux-ci sont résumés dans le tableau 1 ci-dessous. Comme on peut s'y attendre, le niveau de sensibilité à la valeur sociale des formes linguistiques est plus grand pour les élèves du secondaire que pour ceux du primaire. Puisqu'il est logique de penser qu'il est nécessaire d'être conscient de la valeur sociolinguistique d'une forme pour effectuer les bons choix linguistiques, on s'attend à ce que les élèves du secondaire manifestent une maîtrise du français soutenu supérieure à celle des élèves du primaire. Les données de Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1995) révèlent au contraire une plus grande utilisation du français standard chez les élèves du primaire. Les auteurs suggèrent que ce résultat étonnant peut s'expliquer si l'on met en relation le comportement linguistique des élèves et leurs attitudes à l'égard du français soutenu. En effet, leur étude met en évidence une corrélation positive entre une attitude positive à l'égard du français soutenu et une plus grande utilisation de celui-ci. Si une telle corrélation n'est pas étonnante, la découverte que les attitudes sont plus

positives chez les élèves du primaire que chez ceux du secondaire, et que la plus grande proportion de formes soutenues chez les premiers en découle probablement, surprend davantage. Au moins deux facteurs doivent être pris en compte pour expliquer ce résultat. D'une part, le rejet de la norme linguistique en vigueur dans leur communauté est sans doute attribuable, en partie, à l'attitude rebelle qui caractérise l'adolescence et qui incite les jeunes à favoriser des comportements qui choquent les générations plus âgées (vêtements, tatouages, *piercing*, musique, etc.). D'autre part, il est permis de penser que l'approche prescriptive de plusieurs professeurs, qui tentent de faire acquérir le français soutenu à leurs élèves, mais qui font preuve d'une attitude trop intransigeante à l'égard des formes de leur parler quotidien, contribue à créer un sentiment d'aliénation ou d'insécurité linguistique qui amène les élèves du secondaire à rejeter un registre qui leur est essentiellement étranger. À la lumière de ces résultats, une simple correction de la forme en 5b, une forme que je soupçonne très peu stigmatisée en français québécois, risque, à mon avis, de susciter chez les élèves l'incompréhension et, ultimement, le rejet de la norme sociale. En revanche, un enseignant qui a été sensibilisé à la notion de registre pourra attirer l'attention de ses élèves sur une forme qu'ils utilisent de façon quotidienne et leur donner les outils qui permettent de choisir la forme appropriée en fonction de la situation de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit.

TABLEAU 1
Les élèves québécois et le français soutenu

	<i>Sensibilité à la valeur de registre des formes</i>	<i>Emploi des formes du français soutenu</i>	<i>Attitude à l'égard du français soutenu</i>
Primaire	32,6 %	35 %	84,6 %
Secondaire	45,3 %	25 %	73,8 %

Source: Basé sur Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1995).

Les bienfaits de l'approche contrastive dans des communautés où les enfants parlent une variété linguistique très différente de la langue soutenue ont été mis en évidence par les études sur les élèves afro-américains. Ces enfants, qui parlent une variété d'anglais fortement stigmatisée permettant l'absence du verbe «*be*» «être» dans certaines phrases, laquelle peut exprimer l'idée de répétition d'un événement à l'aide du verbe «*be*» non conjugué et où le morphème verbal -s ne marque pas nécessairement la troisième personne du singulier (voir l'exemple 7, ci-après), connaissent un taux d'échec scolaire beaucoup plus élevé que les enfants d'origine

européenne. Les causes de cet échec scolaire sont multiples, et il serait simpliste de penser que l'écart qui sépare l'anglais parlé par de nombreux Afro-Américains de l'anglais standard est seul responsable de cette situation. Il est cependant permis de penser que les attitudes des professeurs à l'égard du parler de leurs élèves jouent un rôle important dans le sentiment d'inaliénation que plusieurs enfants ressentent envers l'école. Les études sérieuses sont peu nombreuses, mais plusieurs notent de meilleurs résultats scolaires chez les enfants dont les professeurs connaissent mieux l'anglais noir-américain. Par exemple, Sweetland (2006) examine l'efficacité d'un enseignement qui distingue explicitement la grammaire de l'anglais noir-américain de celle de l'anglais standard et note que cette méthode permet aux élèves de faire des progrès marqués dans l'utilisation du « 's » possessif ou de la marque « -s » de troisième personne du singulier (voir aussi Rickford, 1999). Comme le recommande Corbeil (1993, p. 27), il convient donc de ne pas condamner les usages non standard du français québécois, tout en favorisant la prise de conscience de la part des élèves/étudiants de la valeur sociale des formes linguistiques qu'ils utilisent et l'acquisition des formes standard qui conviennent dans les situations formelles.

- 7) a. *The coffee cold today.* « *Le café est froid aujourd'hui.* »
 b. *The coffee be cold here.* « *Le café est (généralement) froid ici.* »
 c. *Peter drink a lot of coffee.* « *Peter boit beaucoup de café.* »

2.1.2. Le français québécois familier: un français sans règles?

Pour faciliter l'acquisition du français soutenu, le cours que je propose devra donc améliorer les attitudes des futurs enseignants à l'égard du français familier parlé par leurs élèves. En raison de sa dévaluation sociale, le français québécois familier, qu'on appelle souvent *joual*, est la plupart du temps perçu comme une forme de français simplifiée, sans règles grammaticales, dont la phonologie reflète la paresse des locuteurs. Ces préjugés poussent certains enseignants à adopter une attitude méprisante à l'égard du parler de leurs élèves, ce qui ne peut que contribuer à augmenter le sentiment d'aliénation que plusieurs élèves ressentent à l'égard du français standard qu'on s'efforce de leur inculquer. La meilleure façon de convaincre les futurs enseignants que le français québécois familier possède des règles qui lui sont propres consiste à leur demander d'identifier les règles qui gouvernent l'usage de certaines formes du parler de tous les jours.

Usereau (sans date), dans un document qu'il a préparé pour les professeurs qui désirent initier les immigrants au français québécois parlé, utilise l'exemple du « -tu » interrogatif² pour illustrer le fait que le fonctionnement de cette variété de français est soumis à des règles strictes. Noonan et deMena Travis (2006) proposent d'utiliser ce même « -tu » interrogatif pour enseigner les principes de la méthode scientifique aux élèves et les amener à mieux comprendre et respecter leur parler quotidien. Cet élément, qui est d'un usage très fréquent en français québécois, qu'on entend même à la radio de Radio-Canada, mais qui est associé à des registres familiers et à propos duquel il est facile de penser qu'il est redondant et illogique, est tout à fait approprié pour la démonstration de la systématisme du français québécois parlé.

La leçon imaginée par Noonan et deMena Travis (2006) est bâtie autour de l'idée d'une scientifique extraterrestre qui atterrit au Québec et qui éprouve de la difficulté à se faire comprendre lorsqu'elle pose des questions. Elle remarque que certaines questions ajoutent *est-ce que* en tête de phrase et cette structure ne lui pose aucun problème. En revanche, elle n'est pas sûre de la façon dont il faut utiliser l'élément interrogatif « -tu ». Sur la base d'exemples comme ceux présentés en 8, elle formule une première hypothèse : « Pour former une question, il suffit de faire une copie du sujet et de la placer directement à la suite du verbe. » Cette hypothèse est plausible étant donné que plusieurs questions sont formulées à la deuxième personne du singulier, mais lui permet-elle de former des questions comme le ferait une Québécoise ? L'enseignant invite alors ses élèves à tester l'hypothèse de la Martienne sur l'ensemble des phrases proposées en 9 : la copie du sujet dans ces phrases produit-elle une question québécoise ? Si la réponse est positive dans les deux premiers cas, elle est clairement négative dans les trois autres exemples reproduits ici³. L'enseignant peut alors inviter les élèves à formuler une autre hypothèse et à la tester. Il peut guider leur réflexion en leur posant des questions comme celles-ci : *Penses-tu que le « tu » qui apparaît après le verbe désigne la deuxième personne du singulier, comme dans « tu peux manger » ? Est-ce qu'on peut utiliser « -tu » dans tous les types de questions ?* ou encore *À quel mot « -tu » s'attache-t-il ?* À l'aide de données comme celles en 10, 11 et 12, les élèves peuvent identifier les règles qui gouvernent l'utilisation de « -tu » et prendre conscience de la complexité qui caractérise leur langue de tous les jours.

2. « -tu » peut aussi servir à former des phrases exclamatives, comme dans *Il fait-tu beau un peu !*

3. L'astérisque en tête de phrase indique que la phrase est agrammaticale dans la variété linguistique en question.

- 8) a. *T'aimes le chocolat* → *T'aimes-tu le chocolat ?*
- b. *Tu viens d'une autre planète* → *Tu viens-tu d'une autre planète ?*
- 9) a. *Tu veux boire un jus.* → *Tu veux-tu boire un jus ?*
- b. *T'as des frères et des sœurs.* → *T'as-tu des frères et des sœurs ?*
- c. *Vous avez une auto.* → **Vous avez-vous une auto ?*
- d. *Pierre vient ce soir.* → **Pierre vient Pierre ce soir ?*
- e. *Nous sommes à Sorel.* → **Nous sommes-nous à Sorel ?*
- 10) a. *Il fait-tu beau à Montréal ?*
- b. *On peut-tu y aller ?*
- c. *J'parle-tu bien français ?*
- 11) a. **Quand est-ce que tu vas-tu partir ?*
- b. **Est-ce que tu vas-tu partir ?*
- c. **Où tu vas-tu ?*
- 12) a. *T'as-tu déjà parlé à Pierre ?*
- b. **T'as déjà parlé-tu à Pierre ?*
- c. *Tu vas-tu parler à Pierre ?*
- d. **Tu vas parler-tu à Pierre ?*

Par cet exercice, les élèves et les futurs enseignants constatent que le « -tu » interrogatif n'exprime pas la personne du sujet et qu'il peut s'employer avec des sujets de n'importe quelle personne, comme on peut le voir en 10. Avec les verbes conjugués à des temps composés, ils notent que le « -tu » se place après l'auxiliaire plutôt qu'après le participe passé ou l'infinitif, comme on le voit en 12. De plus, le « -tu » interrogatif ne peut être utilisé que s'il constitue la seule marque interrogative ; il est exclu en présence d'autres marques de l'interrogation comme « est-ce que », « quand » ou « où », comme l'illustre l'exemple 11.

2.2. POURQUOI LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS EST-IL DIFFÉRENT DU FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE ?

Dans l'éditorial d'un numéro récent de la revue *Québec français*, Boivin (2006) écrit : « L'important encore est d'être fiers et respectueux de la langue que nous parlons, un français qui nous distingue dans ses particularités. Les complexes, les Québécois les ont oubliés depuis "belle lurette". » Si je suis tout à fait d'accord avec l'auteur quant à l'existence d'un français québécois soutenu dont nous pouvons être fiers, je ne suis pas convaincue que tous les Québécois se sont débarrassés de leurs complexes à l'égard du français de chez nous. À côté des Québécois qui sont fiers du fait que l'on dit *commanditer* plutôt que *sponsoriser* et que l'on fait des *casse-tête* plutôt

que des *puzzles*, certains d'entre nous continuent de penser que tout écart québécois par rapport au français de référence constitue une infraction qu'il convient de corriger. De telles attitudes intransigeantes de la part de certains enseignants contribuent sans doute à favoriser le rejet du français soutenu, observé par Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1995). Pour changer ces attitudes, il est nécessaire de donner à nos futurs enseignants une meilleure connaissance des circonstances qui ont permis au français québécois de se distinguer du français de référence.

Le français québécois est différent du français de France du fait que toute langue vivante évolue. Il suffit de penser à la diversité qui caractérise les langues romanes pour s'en convaincre. Le latin, exporté par les soldats et marchands romains dans les différents pays de l'Empire, a changé et est devenu l'espagnol, le portugais, l'italien, le français, etc. Le français du *xxi^e* siècle n'est pas le français du Moyen Âge ni même celui du *xix^e* siècle. Quand une langue est parlée par des groupes qui ne sont pas en contact les uns avec les autres, elle a la possibilité d'évoluer différemment dans chaque groupe. La séparation, d'abord géographique, puis politique, qui a caractérisé la France et le Québec a favorisé des évolutions distinctes dans les deux communautés. Au fil des siècles, il est arrivé que les Français créent des mots ou changent le sens de mots déjà en usage sans que les Québécois soient au courant de ces innovations. La situation inverse s'est aussi produite. Ces évolutions différentes, de part et d'autre de l'océan Atlantique, sont responsables du fait que, surtout dans la langue familière, le français québécois contient de nombreuses formes considérées comme archaïques en France, mais aussi des formes nouvelles créées chez nous pour nommer les réalités de notre vie nord-américaine, de même que des mots empruntés aux langues amérindiennes et à l'anglais.

Les particularités du français québécois s'expliquent donc par l'histoire unique de notre français. Les prononciations *moé* et *toé*, par exemple, qui étaient autrefois très répandues en France, mais qui ont connu un déclin marqué depuis la fin du *xviii^e* siècle, se sont maintenues chez nous. De même, le mot *asteure*, que l'on trouve chez Montaigne et qui continue à être utilisé dans de nombreuses communautés francophones (par exemple en Acadie, en Louisiane, en Belgique⁴), constitue un autre archaïsme en français québécois. Le fait que les Français aient abandonné ces formes dans le parler soutenu ne signifie pas qu'elles soient fautives et que les enseignants québécois doivent ridiculiser les enfants qui les emploient. Cela signifie, par contre, que les enseignants doivent faire comprendre à leurs élèves que, si ces formes sont appropriées dans la vie quotidienne,

4. Voir, par exemple, <www.tv5.org/TV5Site/lf/merci_professeur.php?id=3212>.

dans les interactions avec leurs proches, il faut leur préférer la prononciation *moi* ou l'adverbe *maintenant* dans un contexte où il est important de « bien parler ».

Si les Québécois ont conservé certaines formes qui sont sorties de l'usage soutenu ailleurs dans la francophonie, cela ne signifie pas pour autant que nous parlions au Québec le français du XVII^e siècle. En effet, au cours des siècles, nous avons su adapter notre langue aux réalités de notre vie quotidienne en créant des mots et des expressions qui nous sont propres. D'une part, nous avons emprunté aux langues voisines des mots qui complètent le vocabulaire apporté de France. Ainsi, nous sommes venus des langues amérindiennes des mots comme *atoca* et *ouaouaron* qui désignent des réalités inexistantes en Europe et, de l'anglais, nombre de mots comme *bâdrer* et *chum* et d'expressions comme *prendre une marche*. D'autre part, nous avons utilisé les ressources de notre langue pour créer des mots qui décrivent notre nouveau cadre de vie. Pour désigner un recouvrement de plancher en acrylique, nous avons modifié le sens du mot *prélart* ou, pour faire référence à la neige soufflée par le vent, nous nous sommes servis du mot *poudrerie*. Nous avons aussi combiné des mots et des affixes de notre langue pour créer de nouveaux mots. Par exemple, si tous les francophones peuvent dire d'un plat qu'il est *mangeable* ou de deux livres qu'ils sont *comparables*, nous sommes probablement les seuls qui pouvons dire de quelqu'un qu'il est *parlable* ou d'un chemin qu'il est *allable*. De même, quand le temps est venu d'adapter la langue pour qu'elle rende compte du fait que les femmes peuvent exercer des professions autrefois réservées aux hommes, les Québécois n'ont pas hésité à faire appel aux ressources morphologiques du français pour créer des noms féminins comme *professeure*, changer le sens d'un nom comme *maireesse* pour qu'il désigne la femme qui dirige une municipalité et non l'épouse du maire, ou permettre l'emploi de l'article féminin devant des noms comme *ministre* et *juge*.

Le français continue d'être parlé au Québec parce que, comme toute langue vivante, il a su s'adapter et évoluer. Plutôt que de déplorer le fait que nous employions certains mots et prononciations peu ou pas connus dans les autres communautés francophones, il conviendrait plutôt d'être reconnaissant que les Québécois n'aient pas hésité à faire de leur langue une langue vivante et dynamique. Mais il convient aussi de reconnaître les québécismes qui peuvent poser des problèmes de communication avec des interlocuteurs francophones d'ailleurs. Ainsi, de savoir qu'un Belge risque de ne pas nous comprendre quand nous parlons du nouveau *prélart* dans notre cuisine, qu'un Sénégalais risque de se méprendre sur le sens du mot *branleux* ou qu'un Français pourrait ne pas comprendre ce qui est

recherché quand un Québécois demande où se trouve la *Seine* et prononce ce mot comme s'il contenait deux syllabes facilitera considérablement les échanges de nos élèves avec les autres francophones.

2.3. FRANÇAIS D'ICI, FRANÇAIS D'AILLEURS

Comment peut-on s'assurer que les élèves québécois acquièrent un français plus international? Il n'est évidemment pas question de corriger des formes qui sont tout à fait acceptables chez nous et de demander aux élèves d'utiliser des formes neutres dans toutes les circonstances. La meilleure façon de s'assurer que les élèves possèdent dans leur répertoire verbal les formes qui leur donneront un accès au reste de la francophonie consiste à inclure dans leurs lectures et dans les documents oraux qui leur sont présentés des ouvrages qui proviennent des autres communautés. Ces documents ouvriront les horizons culturels des enfants et leur fourniront d'autres modèles de français qui leur feront prendre conscience des caractéristiques du français québécois. L'enseignant pourra inclure dans les exercices qui entourent chaque document une discussion de l'origine des personnages et demander aux élèves de relever les éléments linguistiques qui leur permettent de déterminer si chaque personnage est québécois.

Pour guider les discussions des élèves, les enseignants doivent être conscients des particularités du français québécois. Le sont-ils? Même si je partage l'avis de Corbeil (1993) quand il dit que les Québécois sont capables de reconnaître le bon parler québécois, il convient de noter que plusieurs Québécois sont peu conscients des différences entre le français d'ici et le français de référence. Au-delà des différences lexicales stéréotypées comme la dyade *fin de semaine/week-end* ou de différences sémantiques frappantes dans un mot comme *gosse*, dont sont peut-être conscients tous les Québécois, plusieurs différences lexicales et phonologiques passent inaperçues et peuvent causer des problèmes de communication. Il serait donc utile d'attirer l'attention des futurs enseignants sur les différences qui sont susceptibles de nuire à la communication entre les Québécois et les autres francophones.

Les différences phonologiques les plus flagrantes et les plus critiquées sont, je crois, connues des étudiants. Il serait quand même utile de discuter celles qui posent les plus grands problèmes de communication avec les autres francophones. La diphtongaison dans des mots comme *Seine* est probablement le trait le plus problématique et il serait bon que les futurs enseignants en soient conscients. Sans le corriger ouvertement dans le parler quotidien de leurs élèves, il serait bon de fournir un modèle qui minimise la diphtongaison et de le corriger dans les exercices qui requièrent

des élèves l'utilisation d'un français plus soutenu. Les voyelles nasales, qui évoluent de façon opposée en France et au Québec, risquent également de poser des problèmes de communication. Si la distinction que les Québécois continuent de faire entre /*ẽ*/ et /*œ*/ ne pose vraisemblablement aucun problème, la prononciation antérieure de /*ã*/ dans un mot comme *vent* produit un mot qui ressemble beaucoup à *vin* et peut d'autant plus poser problème à un interlocuteur français que celui-ci a probablement tendance à prononcer une voyelle plus postérieure, de sorte que sa prononciation de *vent* se rapproche de celle de *vont*.

Les différences lexicales entre le français québécois et le français de référence peuvent aussi nuire à la communication entre francophones. Si les futurs enseignants sont conscients que des mots comme *magané* ou *placoter*, qui appartiennent au français québécois familier, doivent faire l'objet d'une correction en français soutenu, il serait sans doute utile d'attirer leur attention sur des mots comme *bas* «chaussette», *efface* «gomme» ou même *liqueur* «boisson gazeuse». Selon Corbeil (1993), tous les étudiants ne sont pas conscients du fait que ces mots ou ces sens sont propres au Québec.

Selon Rondeau (1993), notre grande faiblesse collective réside dans la syntaxe. Cette faiblesse vient peut-être d'un manque de conscience du caractère familier de certaines constructions. L'utilisation de *qu'est-ce que* dans les interrogatives indirectes (voir l'exemple 5b), le placement des objets dans les impératifs négatifs comme à l'exemple 13, et les propositions conditionnelles à l'infinitif, telles que celle de l'exemple 14 passent relativement inaperçus dans la langue parlée et, je le soupçonne, font l'objet de peu de corrections dans le parler des élèves.

13) *Donne-moi-le pas !*

14) *Avoir su, je l'aurais pas fait.*

Il n'est pas question de demander au professeur de parler le français de référence. Mais si celui-ci est conscient du caractère local de ces mots, prononciations et constructions, il peut varier son usage et corriger ces mots dans les compositions écrites et les présentations formelles.

CONCLUSION

Le Québec n'est pas le seul endroit où la population s'inquiète de la qualité de la langue dans la population, en général, et chez les élèves, en particulier. Ce constat ne signifie cependant pas que certains problèmes notés ne soient pas réels. Comme dans toutes les sociétés, la maîtrise de

la langue standard est distribuée très inégalement dans la population et il est important que les écoles améliorent leur performance dans ce domaine. Les linguistes peuvent contribuer à cet effort de deux façons. La première consiste à convaincre les facultés d'éducation de la nécessité d'inclure une formation linguistique dans le programme de tous les futurs enseignants et de développer un cours qui leur permettra de mieux jouer leur rôle de modèle linguistique et de mieux guider les élèves dans leur acquisition du français québécois standard. La deuxième façon consiste à poursuivre les recherches sur le français québécois standard et à rendre les résultats de leurs travaux disponibles. Même si de nombreux linguistes québécois reconnaissent l'existence d'un standard qui leur est propre, il faut reconnaître que les descriptions de ce standard restent très partielles (Auger, 2005; Francard, 2005). Dans ce contexte, il faut convenir qu'un enseignant qui veut adopter une approche éclairée dans son évaluation du français de ses élèves est trop souvent laissé à lui-même. Il est donc essentiel que les linguistes acceptent de concevoir des outils qui guideront les enseignants dans leurs efforts pour faciliter l'acquisition d'un français soutenu de qualité par leurs élèves. L'ouvrage *Le français québécois: normes et usages* d'Ostiguy et Tousignant (1993), qui décrit la phonologie québécoise et fournit des indications claires sur la valeur sociale des différentes prononciations, constitue une ressource précieuse et un bon exemple de ce que peuvent faire les linguistes pour favoriser l'acquisition d'un français de qualité au Québec. La réédition prochaine de cet ouvrage est une excellente nouvelle. Pour guider les enseignants sur le plan du vocabulaire, il faut déplorer l'absence d'un dictionnaire complet qui comporte des marques claires sur le registre des mots québécois. Si le *Multidictionnaire de la langue française* (De Villers, 2006) fournit plusieurs renseignements précieux sur les mots de chez nous et leur valeur sociale, cet ouvrage qui vise à décrire le français québécois soutenu ne comporte pas moins certaines lacunes (par exemple l'absence du sens de bâtiment universitaire pour le mot *pavillon*) ou certaines marques sociolectales⁵ douteuses (par exemple la marque « familier » pour le mot *babillard*). Il faut espérer que le nouveau dictionnaire québécois en préparation, sous la direction d'Hélène Cajolet-Laganière et Pierre Martel, à l'Université de Sherbrooke, qui doit être publié en 2009, fournira à tous les Québécois une description complète de leur lexique. Enfin, sur le plan de la grammaire, si le livre *Grammaire québécoise d'aujourd'hui: comprendre les québécismes* de Léard (1995) se révèle une tentative très intéressante de convaincre les Québécois que leur langue quotidienne possède des règles et que ces règles peuvent faire l'objet d'une description tout aussi scientifique que celle du français soutenu, il n'est

5. Une marque sociolectale fournit des informations sur les situations dans lesquelles un certain élément est acceptable ou sur les gens qui emploient cet élément.

pas clair que ce soit l'outil dont ont besoin les enseignants. Un ouvrage sur la variation grammaticale en français québécois qui adopte une structure semblable à celle de l'ouvrage d'Ostiguy et Tousignant (1993) pour la phonologie et qui inclut une analyse sérieuse de la valeur sociale des différentes façons de dire les choses sera d'une grande utilité. Enfin, des recherches sur la valeur sociolinguistique des traits du français québécois, sur les attitudes des Québécois à l'égard de leur parler et sur les problèmes de compréhension que les traits québécois posent à des francophones d'autres régions fourniront des outils précieux aux enseignants qui doivent décider quelles formes sont acceptables et lesquelles nécessitent une intervention plus « musclée ». De telles analyses permettraient d'aller au-delà des intuitions et d'aider les enseignants à établir une hiérarchie de ce qui pose le plus problème, tant en ce qui a trait aux perceptions de la part des Québécois qu'en ce qui regarde la communication avec les autres francophones, et qui doit faire l'objet des efforts de correction les plus soutenus dans l'enseignement.

Même si toutes ces ressources deviennent disponibles, le cours de linguistique que je propose pour tous les futurs enseignants demeure essentiel, à mon avis, pour assurer une amélioration de l'enseignement du français au Québec. Les études publiées à ce jour montrent que les futurs enseignants ne sont pas toujours conscients de ce qui est propre au français québécois et de la valeur sociale de certaines formes linguistiques. Elles montrent aussi un rejet de la norme linguistique de la part des élèves des écoles secondaires qui est probablement responsable, en partie, du fait que ceux-ci utilisent le français soutenu moins que ne le font les élèves des écoles primaires. Bien sûr, il est possible que ce rejet ne soit que passager et que ces mêmes élèves favorisent de nouveau les formes du français soutenu lorsqu'ils atteindront l'âge adulte. Mais, comme la maîtrise du français soutenu s'acquiert, dans une large mesure, grâce à la pratique, il est souhaitable que l'on fournisse aux élèves de nombreuses occasions d'y avoir recours et de les convaincre que cette pratique est dans leur intérêt.

BIBLIOGRAPHIE

- Association québécoise des professeurs de français (AQPF) (1977). «Le congrès du dixième anniversaire. Les résolutions de l'Assemblée générale», *Québec français*, 28, p. 10-12.
- Auger, J. (2005). «Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec», dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord : état présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 39-79.

- Barbaud, Ph. (1998). «Dissidence du français québécois et évolution dialectale», *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), p. 107-128.
- Baribeau, C. et M. Lebrun (2006). «De futurs enseignants parlent de leur vision de la langue et de son enseignement», *Québec français*, 141, p. 78-80.
- Boivin, A. (2006). «Le français au Québec, une langue bien vivante», *Québec français*, 143, p. 1.
- Bouchard, Ch. (1998). *La langue et le nombril : histoire d'une obsession québécoise*, Montréal, Fides.
- Cajole-Laganière, H. et P. Martel (1995). *La qualité de la langue au Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Cliche, J.-F. (2006). «Une langue et son péché», *Le Soleil*, 5 août, Zoom, p. 10-11.
- Corbeil, J.-C. (1993). «Le français au Québec, une langue à restaurer?», *Vie pédagogique*, 86, p. 27-30.
- De Villers, M.-É. (2005). *Le vif désir de durer : illustration de la norme réelle du français québécois*, Montréal, Québec Amérique.
- De Villers, M.-É. (2006). *Multidictionnaire de la langue française*, 4^e éd., Montréal, Québec Amérique.
- Desbiens, J.-P. (1960). *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Éditions de l'homme.
- Francard, M. (2005). «Attitudes et représentations linguistiques en contexte minoritaire. Le Québec et l'Acadie», dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord : état présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 371-388.
- Gagné, G., L. Ostiguy, L. Laurencelle et R. Lazure (1995). «Les variables en relation avec l'utilisation du français oral soutenu en situation de communication formelle chez des élèves québécois du primaire et du secondaire», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 12, p. 65-97.
- Laforest, M. (1997). *États d'âme, états de langue*, Québec, Nuit Blanche Éditeur.
- Léard, J.-M. (1995). *Grammaire québécoise d'aujourd'hui : comprendre les québécismes*, Montréal, Guérin.
- Merci professeur !, <www.tv5.org/TV5Site/lf/merci_professeur.php?id=3212>, consulté le 17 décembre 2007.
- Nemni, M. (1998). «Le français au Québec : représentation et conséquences pédagogiques», *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), p. 151-75.
- Noonan, M et L. deMena Travis (2006). «Les préjugés linguistiques et "la modernité" : c'est-tu compatible?», Communication présentée au Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS, Montréal, mai.
- Ostiguy, L., F. Gervais et M. Lebrun (2006). «Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et dans l'enseignement», *Québec français*, 142, p. 22-24.
- Ostiguy, L. et C. Tousignant (1993). *Le français québécois : normes et usages*, Montréal, Guérin.

- Ouillon, C. (1998). « La qualité de la langue : discours et réalité », dans D. Deshaies et C. Ouillon (dir.), *Les linguistes et les questions de langue au Québec : points de vue*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, p. 31-38.
- Ouillon, C. et J. Dolbec (1999). « La formation des enseignants et la qualité de la langue », *Terminogramme*, 91/92, p. 5-20.
- Péronnet, L. (2002). « Grammaire de l'oral et enseignement des langues : une question d'écologie linguistique ? », dans A. Boudreau, L. Dubois, J. Maurais et G. McConnel (dir.), *Colloque international sur l'Écologie des langues*, Paris, L'Harmattan, p. 125-146.
- Poirier, C. (1998). « De la défense à la codification du français québécois : plaider pour une action concertée », *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), p. 129-150.
- Rickford, J.R. (1999). « Using the vernacular to teach the standard », dans D. Ramirez, T. Wiley, G. de Klerk et E. Lee (dir.), *Ebonics in the Urban Education Debate*, Long Beach, Center for Language Minority Education and Research.
- Rondeau, J.-C. (1993). « La qualité du français à laquelle l'école devrait tendre », *Vie pédagogique*, 86, p. 22-26.
- Sweetland, J. (2006). « A sociolinguistic approach to teaching standard English », Communication présentée au colloque *New Ways of Analyzing Variation 35*, Columbus, Ohio State University, 9-12 novembre.
- Usereau, M. (sans date). *Le français parlé au Québec*, Document inédit, produit à titre personnel, Montréal.

CHAPITRE

2

Ils seront modèles linguistiques à l'école primaire québécoise

Que pensent-ils ?
Que ressentent-ils ?

Martine Mottet

Université Laval

martine.mottet@fse.ulaval.ca

Flore Gervais

Université de Montréal

flore.gervais@umontreal.ca

RÉSUMÉ

Les auteures présentent dans ce texte une partie des résultats obtenus dans le cadre d'une recherche doctorale menée à l'Université de Montréal (Mottet, 2006) au sujet des compétences initiales de futurs enseignants et enseignantes en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de l'approche culturelle en didactique de l'oral (Ministère de l'Éducation, 2001a). Après une brève présentation de la problématique de cette recherche, nous formulons la question qui oriente notre investigation, puis nous exposons le cadre conceptuel ainsi que notre méthode de recherche. Pour clore, nous explicitons les représentations des futurs enseignants quant au français québécois oral standard et au rôle de modèle linguistique inhérent à leur choix de carrière, de même que la valeur et l'intérêt qu'ils accordent à l'oral soigné et, enfin, leur degré de motivation ou de compétence à le maîtriser.

La question de la langue a toujours fait couler beaucoup d'encre au Québec. Quelle langue parlons-nous ? Quelle langue devrions-nous parler ? D'une génération à l'autre, la qualité de la langue s'accroît-elle ou décroît-elle (Cajolet-Laganière et Martel, 1995) ? L'école et les enseignants remplissent-ils correctement leur mission de former les jeunes Québécois à une expression orale de qualité (Ouellon et Dolbec, 1999) ? Quoi qu'il en soit, avant d'aller plus loin dans la recherche de réponses à ces questions, il a semblé essentiel de savoir dans quelle mesure les futurs enseignants se reconnaissent un rôle de modèle linguistique, quelles sont les connotations qu'ils attribuent à ce rôle et dans quelle mesure ils sont prêts à consentir les efforts nécessaires pour l'assumer. Ces questions, que nous reformulerons plus loin sous un angle opératoire, orientent notre recherche à la fois sur les plans conceptuel et méthodologique.

1. PROBLÉMATIQUE

Lors des consultations menées au Québec sur l'éducation en 1997 et sur la langue en 2001, nombreuses ont été les interventions soulignant la faible maîtrise du français québécois oral standard par les jeunes et, surtout, la responsabilité de l'école de les y former. Ces constats rejoignaient d'ailleurs les opinions de la population québécoise, souvent émises dans les médias (De Villers, 1996) ou encore colligées dans des études (Bouchard et Maurais, 1999).

En accordant une plus grande place à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral à travers les compétences transversales et disciplinaires, les nouveaux programmes de formation des élèves au préscolaire-primaire et au secondaire (MEQ, 2001b, 2003) reflètent ces préoccupations sociales bien présentes au Québec. Ainsi, le nouveau programme de formation des maîtres (MEQ, 2001a) indique clairement, lui aussi, que les enseignants doivent être compétents en matière de communication orale et qu'ils doivent assumer le rôle de modèle linguistique auprès des élèves.

Peu de recherches ont été menées sur les besoins de formation des futurs maîtres à cet égard. Une première étude, conduite auprès de sept enseignants du primaire et du secondaire en formation initiale, a révélé qu'ils employaient fréquemment bon nombre de variantes du registre familier en classe de stage (Ostiguy et Gagné, 2001). Une deuxième recherche, également axée sur la production orale en situation formelle de communication, a permis d'établir que 285 futurs enseignants, inscrits à des programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire dans trois universités québécoises, produisaient

en moyenne 33,11 variantes de registre familial en 3 minutes de discours même si on leur demandait d'adopter une langue soignée (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001). Une troisième étude, menée auprès de 75 futurs maîtres en enseignement secondaire des trois mêmes universités québécoises, a confirmé ces résultats en mettant de plus en lumière que les étudiants employaient presque autant de variantes du registre familial que du registre standard lorsqu'ils étaient placés en situation formelle de communication (Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005).

Par ailleurs, une recherche longitudinale a montré que, si 12 étudiants maîtres en début de formation avaient des représentations très variables à l'égard de la langue, notamment l'oral, ils avaient tendance à reconnaître, en fin de formation, que les enseignants doivent adopter l'oral standard en classe (Lebrun et Baribeau, 2001, 2004). Pour sa part, Ostiguy (2000) a obtenu des résultats légèrement différents auprès de six stagiaires en enseignement au secondaire qui disaient vouloir adopter un français oral correct avec leurs élèves, mais tenaient à préciser qu'il s'agirait d'un français à la portée de ceux-ci, car ils craignaient de creuser un fossé entre leurs élèves et eux-mêmes s'ils recouraient à une langue soignée.

Enfin, plusieurs formateurs de maîtres ont constaté, chez leurs étudiants, des réactions affectives à l'égard du français oral standard et de son utilisation en classe. Irrités quand on leur signale qu'ils emploient des variantes de registre familial, les étudiants se montreraient récalcitrants à l'idée de transformer leur expression orale (Maurais, 1999; Ouellon et Dolbec, 1999). Ces derniers constats ne sont cependant pas appuyés par des études systématiques et sont, par conséquent, des pistes à investiguer.

1.1. QUESTIONS DE RECHERCHE

Il paraît alors nécessaire d'approfondir la recherche auprès des futurs maîtres en début de programme pour que les formateurs soient en mesure de leur offrir des activités de formation susceptibles de les rendre plus habiles à communiquer oralement dans une langue de qualité et à répondre ainsi aux exigences de leur profession (MEQ, 2001a).

Mues par cet impératif, nous avons décidé d'effectuer une étude auprès d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire, dont les besoins de formation en communication orale sont encore largement méconnus. Aux fins de ce texte, nous nous limitons cependant à quelques aspects du rapport des futurs enseignants au rôle de modèle linguistique : 1) Comment perçoivent-ils ce rôle ? 2) Puisqu'un modèle linguistique – du moins le postulons-nous – doit être capable de s'exprimer

en français québécois oral standard quand la situation l'exige, quelle représentation les futurs enseignants ont-ils de ce registre de langue ? 3) Leurs valeurs et intérêts à l'égard de la langue française au Québec favorisent-ils leur adhésion à ce rôle ? 4) Dans quelles dispositions sont-ils à l'égard des apprentissages à faire pour devenir modèles linguistiques ? Autrement dit, quelle évaluation font-ils de leur propre compétence à s'exprimer dans un français québécois oral de qualité, à quelles causes attribuent-ils leur succès ou leur échec en la matière et de quelles stratégies métacognitives disposent-ils pour améliorer leur oral ? Après avoir tenté de répondre à ces questions, nous soumettons au lecteur quelques recommandations pour la formation des maîtres en communication orale.

2. CADRE CONCEPTUEL

Pour rendre compte des éléments sur lesquels se fonde notre recherche, nous définissons tout d'abord le concept de « modèle linguistique », puis nous décrivons brièvement le français québécois oral standard tel qu'il fait l'objet de cette étude. De nombreux chercheurs ont montré que plusieurs facteurs influencent positivement ou négativement l'apprentissage : les représentations des étudiants (Giordan et Vecchi, 1987), la valeur (Anderson et Bourke, 2000) et l'intérêt (Burns, 1975 ; Cazden, 1972) qu'ils accordent à l'objet d'étude, l'évaluation qu'ils font de leurs compétences (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski et Fier, 1999), les causes auxquelles ils attribuent leurs succès ou leurs échecs (Viau, 1994, 1999), de même que les stratégies métacognitives (Flavell, 1976 ; Noël, 1997) auxquelles ils peuvent recourir pour améliorer leurs performances.

2.1. MODÈLE LINGUISTIQUE

Par modèle, nous entendons la « [...] personne qui, grâce à ses caractéristiques, à ses qualités, peut servir de référence à l'imitation ou à la reproduction » (Centre national de la recherche scientifique, sans date), de même que celle qui sert d'exemple dans cette « technique d'acquisition où l'apprenant, après avoir observé une personne qui sert de modèle, produit une conduite plus ou moins similaire à celle de cette dernière » (selon Winnykamen, 1990, dans Legendre, 2005, p. 907).

Pour permettre à tous les élèves d'accéder à la maîtrise du registre standard, ne leur faut-il pas des modèles qui témoignent de leur compétence à utiliser un français soigné en classe ? Il ne s'agit pas – certes – de dénigrer la langue familière des Québécois, mais bien de valoriser l'enseignement et l'emploi d'une langue orale standard dans des situations de

communication publique ou formelle (Alvarez, 1977). Ainsi, nous reconnaissons avec Corbeil (1993, p. 28) que les enseignants doivent manifester, sans démagogie ni dénigrement, un respect de l'usage du registre familier de leurs élèves et ne pas condamner cette langue, mais doivent plutôt lui « [...] opposer la connaissance et l'utilisation naturelle des usages standard. En fait, l'école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à un autre avec compétence et naturel... » Pour cela, ces élèves « locuteurs » ont besoin d'enseignants capables de jouer auprès d'eux le rôle de modèle linguistique. Mais quelle langue parler en classe ?

2.2. FRANÇAIS QUÉBÉCOIS ORAL STANDARD EN CLASSE

Communiquer oralement fait appel non seulement à la maîtrise du code, de la langue, mais aussi à plusieurs aspects de la communication comme l'interaction avec l'auditoire ou encore le langage non verbal (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). Précisons d'entrée de jeu que c'est aux aspects linguistiques de la compétence en oral que nous nous intéressons principalement ici.

Pour définir la langue de qualité dont il est essentiel – à notre sens – que les futurs maîtres deviennent des modèles, nous recourons à la description de Ouellon et Dolbec (1999, p. 6) selon laquelle une langue de qualité est celle « qui permet d'avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail de possibilités de communication, [...] celle qui permet d'exprimer clairement sa pensée, de la nuancer [...] ». Nous faisons aussi appel à la norme de référence qu'ont adoptée les membres de l'Association des professeurs de français du Québec (AQPF, 1977, p. 11) à leur 10^e congrès annuel et qui se résume comme suit : « Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. » Nous verrons plus loin, à la section 4.2, des exemples concrets de ce que nous entendons par français québécois oral standard.

2.3. REPRÉSENTATIONS

S'il est indispensable que les enseignants soient des modèles linguistiques, les formateurs des maîtres ne peuvent passer outre les représentations de leurs étudiants à l'égard de la norme du français québécois et du rôle de modèle linguistique. En effet, avant même qu'on lui propose un appren-

tissage à réaliser, chaque individu s'est fait une idée, plus ou moins juste, plus ou moins personnelle, du monde qui l'entoure. Cette idée découle à la fois d'une représentation individuelle, donc d'une construction mentale personnelle (Mannoni, 1998), et d'une représentation sociale, c'est-à-dire de « ce que l'on a coutume d'appeler la *connaissance de sens commun* ou encore la *pensée naturelle*, par opposition à la pensée scientifique » (Jodelet, 2003, p. 361). La représentation résulte donc de l'expérience individuelle du sujet et de l'expérience collective de la société dans laquelle il vit. Au moment d'un apprentissage, l'individu confronte les nouveaux savoirs à acquérir à ses représentations de la réalité. Or, des chercheurs ont montré que les représentations peuvent « résister » à l'apprentissage (Giordan et Vecchi, 1987). Par conséquent, il importe que ces dernières soient explicitement prises en compte en enseignement pour permettre à l'apprenant de les reconnaître d'abord, de s'en détacher ensuite et, enfin, d'acquérir des savoirs. Voilà pourquoi nous examinons les représentations des étudiants maîtres.

2.4. VALEUR ET INTÉRÊT

La valeur ou l'importance qu'un individu accorde ou n'accorde pas à une idée a une forte incidence sur son ouverture à l'égard des apprentissages à faire (Anderson et Bourke, 2000). Par valeur, nous entendons le sens, la signification des apprentissages, ainsi que leurs retombées personnelles, professionnelles et sociales (Tardif, 1992). Plus une activité a de sens pour l'apprenant, plus il s'y engage, participe et persiste. Ainsi, les futurs enseignants sont-ils attachés à la langue française? Valorisent-ils le rôle de modèle linguistique de l'enseignant? Croient-ils qu'il est important que chaque Québécois maîtrise le français québécois oral standard?

En outre, il paraît essentiel de nous pencher sur l'intérêt (Cazden, 1972), aussi appelé désir et goût par Burns (1975), que portent les étudiants à la communication orale, puisque cet intérêt, ce désir et ce goût à l'égard d'une activité influencent fortement l'apprentissage (Anderson et Bourke, 2000). Ainsi, les activités langagières en général et les activités liées à la communication orale en particulier suscitent-elles l'attention des futurs enseignants? De plus, ceux-ci favorisent-ils la langue française dans leurs activités culturelles?

2.5. AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Dans un autre ordre d'idées, l'autoévaluation des futurs enseignants à l'égard de leurs compétences en communication orale peut-elle influencer leurs dispositions à l'égard des apprentissages à faire? Des chercheurs ont

montré que la sous-estimation et la surestimation des compétences par l'apprenant produisent des effets négatifs sur son apprentissage et sur sa persévérance (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski et Fier, 1999; Connell et Ilardi, 1987). À l'instar de nombreux sociolinguistes, soulignons que les locuteurs souffrant d'insécurité linguistique ont tendance à surestimer leurs propres productions orales en s'attribuant l'emploi de formes socialement valorisées ou encore ont tendance à les sous-estimer (Calvet, 2002; Labov, 1976). Ainsi, les Québécois sont aujourd'hui moins enclins à considérer le français de France comme la norme et comme la seule variété de langue française qui soit prestigieuse. Il n'en demeure pas moins qu'ils n'ont toujours pas acquis une confiance suffisante en la légitimité du français québécois (Brent, 1999; Martel et Cajolet-Laganière, 1996; Maurais, 1999; Moreau, 1999). Ce sentiment est d'ailleurs accru par le prestige social de la langue anglaise (Auger, 2005; Brent, 1999).

2.6. ATTRIBUTION CAUSALE DU SUCCÈS ET DE L'ÉCHEC

Par ailleurs, l'explication qu'un individu donne de ses succès ou de ses échecs, appelée aussi attribution causale, influence son apprentissage (Tardif, 1992; Viau, 1994, 1999; Weiner, 1992). L'échec ou le succès relève ou non des caractéristiques de l'apprenant (cause interne ou cause externe), est tributaire ou non de la situation (cause variable ou stable) et peut être influencé ou non par l'apprenant (cause contrôlable ou non contrôlable). En voici des exemples. Les causes internes sont liées à l'apprenant (*comme j'ai bien étudié, je me suis amélioré*) et les causes externes, à la tâche ou à l'environnement (*la langue française compte trop d'exceptions: c'est pour cela que je commettrai toujours des erreurs*). Les causes sont stables (*je n'ai jamais été bonne en français*) ou variable (*je n'étais pas en forme le jour de mon exposé oral*). Enfin, l'apprenant peut – à son avis – agir sur ses succès ou échecs (*j'aurais pu faire mieux si je m'étais mieux préparé*) ou non (*j'ai eu une mauvaise note parce que le professeur a été trop sévère*).

2.7. STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

Enfin, de nombreuses recherches ont montré qu'un bon bagage de stratégies métacognitives est un facteur de réussite scolaire (Flavell, 1976; Noël, 1997; Tardif, 1992). Les stratégies métacognitives s'appliquent aux connaissances et au contrôle d'un apprenant sur ses stratégies cognitives, c'est-à-dire sur les stratégies grâce auxquelles il peut bien gérer son apprentissage et son travail, autrement dit, mieux apprendre ou mieux réaliser une tâche.

L'apprenant ayant de bonnes stratégies métacognitives connaît bien les exigences d'une tâche, les connaissances requises pour la réaliser, les stratégies à privilégier et les étapes à franchir. Quant au contrôle, il l'exerce sur ses stratégies cognitives, et ce, à trois moments distincts : planification avant la tâche, régulation en cours d'exécution et évaluation une fois la tâche terminée (Lasnier, 2000). Ainsi, l'apprenant est capable de planifier comment s'y prendre pour améliorer ses compétences en oral de façon à éviter, dans un exposé oral, par exemple, les variantes familières qui lui viennent spontanément à l'esprit. Pendant son exposé oral, il est conscient des variantes familières qu'il emploie ou de ses digressions, ce qui lui permet d'ajuster son discours. Enfin, après son exposé, il est en mesure de s'autoévaluer avec justesse et de planifier de nouveau des moyens pour améliorer sa prochaine performance. Les stratégies métacognitives sont donc des moyens d'améliorer sa compétence comme apprenant ou comme acteur lors de la réalisation d'une tâche (Tardif, 1992; Viau, 1999).

Voyons maintenant comment nous avons procédé pour recueillir des données sur ces différentes dimensions des dispositions initiales des futurs enseignants à l'égard de leur rôle de modèle linguistique.

3. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

La recherche doctorale dont est tiré ce texte consiste en une étude descriptive et exploratoire comportant quatre étapes. La première élabore, à partir du cadre conceptuel, une description opératoire des deux compétences fondamentales du programme de formation à l'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (2001a). Ces compétences portent sur la culture et sur la communication orale et écrite. Cependant, aux fins de notre recherche, nous n'avons retenu que les aspects oraux de cette dernière et, dans le cadre de ce chapitre, nous ne traiterons pas explicitement des aspects culturels.

Au cours de la deuxième étape, nous avons soumis des questions ouvertes à 84 étudiants maîtres du cours de didactique de l'oral du programme de formation en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Montréal, et ce, avant même la présentation du plan de cours. Les questions sur l'oral étaient libellées ainsi : « Que savez-vous de l'oral ? » et « Que savez-vous de vous en tant que locuteur ? ».

Pour la troisième étape de la recherche, nous avons élaboré un nouveau questionnaire sur l'oral (72 questions fermées et 11 questions ouvertes), à partir de la description opératoire des compétences et des

réponses obtenues aux questions ouvertes posées précédemment. Puis, à la première séance du cours de didactique de l'oral, avant la lecture du plan de cours, nous avons soumis ce questionnaire à 69 étudiants appartenant à deux groupes classes d'une autre cohorte. Enfin, nous avons mené une discussion avec les 39 étudiants de l'un des deux groupes classes, à la fin du trimestre, afin de vérifier notre interprétation des principaux aspects de notre recherche.

La presque totalité des sujets sont des femmes, nées au Québec tout comme leurs parents et ayant le français pour langue maternelle ; l'âge médian est de 21 ans. Au moment de la collecte des données, un peu plus du tiers des sujets suivaient un cours de rattrapage en français oral, car ils avaient échoué au test diagnostique de l'université.

Nous avons recueilli des données quantitatives que nous avons traitées à l'aide du logiciel SPSS. Quant aux données qualitatives, nous les avons analysées en nous servant du logiciel Atlas-ti et d'une grille de codage mixte (Huberman et Miles, 1991), fondée sur notre cadre conceptuel auquel nous avons ajouté, au besoin, les catégories issues de l'analyse des réponses des sujets.

À l'exception des questions sur les caractéristiques individuelles des sujets, toutes les autres suscitaient des réponses subjectives, c'est-à-dire qu'elles portaient non pas sur des faits, mais plutôt sur des représentations, des sentiments ou des opinions. Quoique nous ayons été particulièrement attentives à minimiser le phénomène de désirabilité sociale par le recours à l'anonymat, d'une part, et par une formulation très minutieuse des questions, d'autre part, nous ne pouvons écarter, hors de tout doute, quelque impact sur les résultats obtenus. Malgré ces limites, nos résultats suscitent une réflexion que nous estimons intéressante et utile pour le domaine. C'est pourquoi nous les exposons ici.

4. RÉSULTATS

Notre étude permet de préciser quelques éléments de la représentation qu'ont les futurs enseignants du français québécois oral standard et du rôle de modèle linguistique. Elle révèle aussi la valeur que ceux-ci accordent à la langue française en général et au français québécois en particulier, de même que l'intérêt qu'ils leur portent. Enfin, elle fait ressortir des facteurs qui influencent leur apprentissage, comme l'autoévaluation de leurs compétences, l'attribution causale de leurs succès ou échecs ainsi que leurs stratégies métacognitives.

4.1. REPRÉSENTATION COMPARABLE À CELLE DE LA POPULATION À L'ÉGARD DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS ORAL STANDARD

Voilà peut-être ce qui explique en partie pourquoi les étudiants sont très partagés à l'égard de la langue de l'enseignant en situation de communication avec ses élèves. Si la moitié d'entre eux privilégient en effet le français international, les autres préfèrent un bon français, mais avec quelques mots du registre familier. Leur représentation globale à l'égard de la norme du français oral québécois est pourtant comparable à celle qu'en a la population québécoise, telle qu'elle a été établie par l'enquête de Bouchard et Maurais (1999). Ainsi, la presque totalité des futurs enseignants indiquent qu'il s'agit d'un français propre au Québec, distinct de celui qui est usité ailleurs dans la francophonie (en France, par exemple). De plus, une légère majorité d'entre eux estime que, parler en français soigné, c'est parler comme un lecteur de nouvelles : Bernard Derome de la Société Radio-Canada vient en tête, suivi de très près par des lecteurs de la chaîne privée TVA. Reinke (2005) a d'ailleurs montré que la langue parlée à la télévision québécoise varie, sur le plan phonétique, selon le caractère plus ou moins formel des émissions et non selon les chaînes de télévision. Les étudiants semblent donc percevoir globalement qu'on utilise plus de variantes phonétiques standard dans les bulletins d'information, documentaires et magazines télévisés, qui constituent le pôle le plus formel du continuum d'émissions de télévision présenté par Reinke (2005).

En revanche, les étudiants éprouvent des difficultés à distinguer les variantes de registre familier de celles qui relèvent du français standard, car ils sont très partagés à l'égard des exemples phonétiques, syntaxiques et lexicaux que nous leur avons soumis. Par exemple, près de la moitié d'entre eux croient à tort que l'élision du «e» muet constitue une variante du registre familier dans «j'te comprends» et les trois quarts estiment – également à tort – que le français soigné exige systématiquement la double négation «ne... pas». Sur le plan lexical, s'ils soutiennent très majoritairement et avec raison des québécismes comme «tuque» et «mitaines», qui décrivent une réalité *bien de chez nous*, seulement le tiers des sujets admettent que les variantes *ça m'achale* et *ça m'énervé* peuvent être toutes deux employées selon que la situation de communication est informelle ou formelle. Ils sont par ailleurs capables de nommer avec justesse un grand nombre de variantes du registre familier qu'ils ont repérées dans leur propre discours ou dans celui d'élèves. Il s'agit principalement de variantes morphosyntaxiques (portant surtout sur les verbes) et lexicales. La phonétique compte le moins d'énoncés, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'elle est propre à l'oral, tandis que la morphosyntaxe et le lexique

concernent aussi l'écrit, bien plus enseigné à l'école que l'oral. Cependant, et nous y reviendrons plus loin, les étudiants n'identifient pas cinq des sept variantes du registre familial les plus fréquentes dans leur propre discours quand on leur demande de s'exprimer en français standard : *et parti* (être parti), *a dort* (elle dort), *le premier cyc'* (le premier cycle), *le professaeur* (le professeur), *quand qu'on* (quand on), *ma vous dire* (j'ai vous dire) (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001 ; Ostiguy Champagne, Gervais et Lebrun, 2005). Leur méconnaissance des distinctions à faire entre registre familial et registre standard ne peut, en conséquence, que les empêcher d'assumer correctement le rôle de modèle linguistique. Il nous paraît essentiel que leur formation les aide à pallier ces faiblesses.

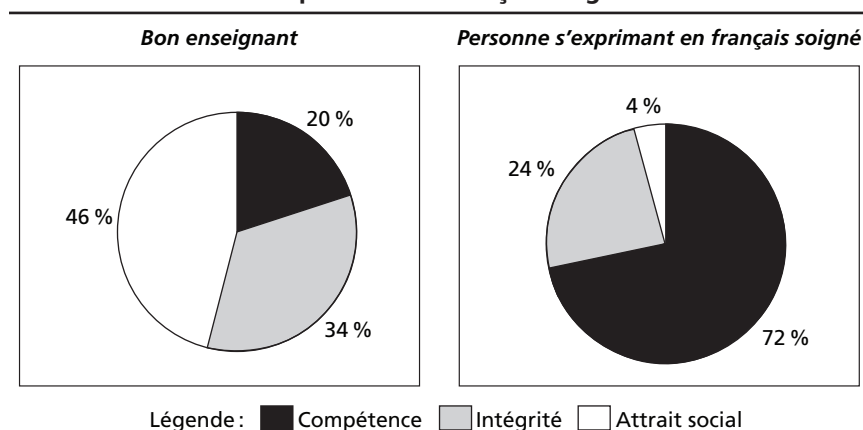
La très vaste majorité des sujets s'avèrent, par ailleurs, sensibles à la nécessité d'établir des liens entre registres de langue et situations de communication. Nous remarquons qu'ils cernent bien les situations qui requièrent un français soigné, selon le caractère formel de la situation ou les caractéristiques des interlocuteurs. Cependant, la discussion menée avec le groupe classe à la fin du trimestre indique que les étudiants ne savaient pas, en début de formation, que leur représentation était juste à cet égard ; le contenu du cours semble les avoir confortés sur ce plan.

4.2. REPRÉSENTATION PARADOXALE DE L'IMPORTANCE SOCIALE DU RÔLE DE MODÈLE LINGUISTIQUE

Les étudiants affirment presque unanimement l'importance sociale du rôle de modèle linguistique de l'enseignant. Ce rôle semble cependant peu compatible avec l'image qu'ils se font d'un bon enseignant si nous considérons les trois qualités qu'ils ont attribuées, d'une part, à une personne qui s'exprime bien en français et, d'autre part, à un bon enseignant. Leurs réponses, fournies à partir d'une liste de douze qualités appartenant en fait à trois catégories (compétence, intégrité et attrait social), nous informent que, selon eux, une *personne qui s'exprime en français soigné*, autrement dit un modèle linguistique, donne nettement l'impression d'être *compétente*, parce qu'elle est cultivée et sûre d'elle-même. C'est, de plus, une *personne intègre* ; elle est cependant *peu attirante sur le plan social*. Ces résultats sont cohérents avec ceux qu'ont obtenus plusieurs chercheurs en sociolinguistique : les personnes qui s'expriment dans la variété prestigieuse sont généralement évaluées comme étant compétentes, mais présentant peu d'attrait social (Bayard et Jolivet, 1984 ; Cheyne, 1970 ; D'Anglejan et Tucker, 1973 ; Lambert, Hodgson, Gardner et Fillenbaum, 1960 ; Preston, 1963 ; Ryan et Giles, 1982).

Toutefois, pour les étudiants, un *bon enseignant* se distingue en tout premier lieu par son *attrait social*, et ce, surtout en raison de son ouverture aux autres. C'est aussi une personne intègre et, en dernier lieu, c'est une personne *compétente*. Il y a donc une nette dichotomie entre, d'une part, les qualités qu'attribuent les futurs enseignants à une personne s'exprimant en français standard et, d'autre part, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et des qualités requises pour exercer leur profession. Assumer le rôle de modèle linguistique semble ainsi extrêmement important à leurs yeux, mais ce modèle linguistique ne présente pas les qualités d'un bon enseignant. Voilà – croyons-nous – tout un paradoxe pour les sujets de notre recherche.

FIGURE 1
Qualités d'un bon enseignant et d'une personne s'exprimant en français soigné



Source : Questions O1 et O8. © Mottet, 2006.

4.3. VALEUR ET INTÉRÊT : ÉQUILIBRE FRAGILE POUR LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS

Nous avons aussi voulu vérifier s'il était possible d'ancrer l'enseignement-apprentissage du rôle de modèle linguistique dans la valeur et l'intérêt qu'accordent les futurs enseignants à la langue française. Les étudiants valorisent manifestement la langue française pour eux-mêmes et pour leur descendance. S'ils se sentent très majoritairement francophones et Québécois, l'appellation « Québécois de souche » semble cependant en séduire beaucoup moins, tandis que le sentiment d'être citoyens du monde paraît aussi fort que celui d'être Canadiens français. Ils seraient

d'ailleurs prêts à vivre dans un pays non francophone, ce qui pourrait être le reflet, d'une part, de la mondialisation de la culture et, d'autre part, de leur intérêt pour les autres peuples et pour les voyages que notre étude a aussi mis au jour. Leur attachement à la langue française ne paraît donc pas inconditionnel, mais plutôt doublé d'un sentiment d'appartenance au monde entier. Si cette ouverture au monde semble positive dans la mesure où ces futurs enseignants sont appelés à accueillir dans leur classe des élèves d'origines culturelles diverses, elle semble en revanche fragiliser l'importance qu'ils accordent à leur propre langue. Il s'agit là, du moins à notre avis, d'un difficile équilibre à maintenir.

Par ailleurs, une nette majorité de sujets ont la conviction que l'avenir de la langue française n'est pas assuré au Québec. Ils sont cependant très partagés sur la gravité du problème de qualité de la langue qu'on y parle. De plus, s'ils estiment souhaitable que tous les Québécois puissent bien communiquer – sur le plan fonctionnel – pour se réaliser pleinement, ils trouvent un peu moins important qu'ils soient capables d'adopter une langue soignée – sur le plan linguistique – en situation formelle de communication. Ils estiment que la capacité de tous les Québécois à s'exprimer en français standard n'a pas d'influence sur l'avenir du français au Québec. Autrement dit, les futurs enseignants ne semblent pas croire que la maîtrise du registre standard par tous les Québécois comporte d'importants enjeux sur le plan personnel et sur le plan social, qu'il s'agisse d'offrir à chacun – du moins à l'école – la possibilité d'accéder à cette langue socialement valorisée ou encore de perpétuer le français dans un monde où prédomine l'anglais. On peut alors s'interroger sur la valeur qu'ils prêtent au rôle de modèle linguistique.

Enfin, les étudiants semblent peu connaître l'histoire de leur langue ou ils paraissent peu intéressés par celle-ci. Plus de la moitié des sujets ne peuvent en effet nommer un personnage public ayant contribué à la qualité de la langue parlée au Québec. Ceux qui le font placent nettement en tête la journaliste et écrivaine québécoise Denise Bombardier, dont les prises de position sur la langue française au Québec sont fréquemment diffusées par les médias. René Lévesque, premier ministre du Québec sous lequel la loi 101 a été adoptée, est nommé par quelques sujets, de même que le « créateur de la loi 101 », les étudiants ne sachant pas qu'il s'agit de Camille Laurin.

Sur un autre plan, les futurs enseignants valorisent-ils suffisamment la langue française pour la privilégier dans leurs activités culturelles ? Bien qu'ils disent favoriser très nettement le français lorsqu'ils lisent, les médias imprimés comme les livres, les journaux et les revues occupent les dernières places dans leurs loisirs. Les sujets font en effet nettement partie d'une

génération qui fait la part belle à l'audiovisuel (chanson, film, télévision) et à Internet (consultation de sites Web, téléchargement de chansons, etc.). Pour la chanson, où prédomine l'oral, ils choisissent le plus souvent un mélange d'anglais et de français ou encore l'anglais seulement. Près de la moitié d'entre eux fréquentent autant des sites Internet en anglais qu'en français. Ils choisissent toutefois majoritairement le français lorsqu'ils vont au cinéma, écoutent la radio ou encore regardent la télévision. Aussi estimons-nous qu'il serait avisé de recourir, dans l'enseignement de l'oral et de la didactique de l'oral, à des productions culturelles de langue française que les futurs enseignants pourront découvrir ou redécouvrir.

D'un autre côté, les futurs enseignants ressentent-ils un intérêt à l'égard de la langue elle-même qui pourrait les inciter à vouloir bien la maîtriser? En réponse aux questions que nous leur avons posées, ceux-ci n'expriment qu'un intérêt modéré pour la langue. Ils sont séduits par des activités ludiques liées à l'oral (comme faire des jeux de mots, faire des rimes, dire à haute voix des allitérations ou des «virelangues», jouer avec la voix), mais des activités essentiellement linguistiques (comme chercher un mot dans le dictionnaire ou tenter de trouver son origine) ne plaisent qu'à une minorité d'entre eux. Si les formateurs peuvent s'appuyer sur les premières pour soutenir la motivation de leurs étudiants, il reste que le rapport à la langue, en général, ne semble pas constituer une base solide pour l'apprentissage du français oral standard.

4.4. SURESTIMATION DE LEURS COMPÉTENCES

Pour vérifier les dispositions des étudiants à l'égard de l'apprentissage du français québécois oral standard, nous les avons interrogés sur l'évaluation qu'ils font de leurs compétences en oral. D'un point de vue linguistique, ils surestiment leurs compétences: le tiers des sujets évaluent que leur maîtrise de l'oral est très bonne ou excellente et les deux tiers l'estiment bonne. Pourtant, des études montrent clairement que les étudiants ponctuent leur discours d'un grand nombre de variantes du registre familier et qu'ils en emploient à peu près autant que de variantes du registre standard, et ce, même lorsqu'ils doivent s'exprimer en situation formelle de communication (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001; Ostiguy, 2000; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005; Ostiguy et Gagné, 2001). De plus, nous constatons que, parmi les étudiants qui estiment que leur maîtrise du français est très bonne, près du quart ont échoué au test diagnostique de français oral de l'université: ils demeurent malgré tout convaincus de leur compétence. En conséquence, il n'est sûrement pas facile d'enseigner aux étudiants un registre de langue qu'ils estiment déjà maîtriser sans, au préalable, leur démontrer que ce n'est pas le cas.

Interrogés sur leurs forces et sur leurs faiblesses, les étudiants semblent principalement préoccupés par leurs habiletés en matière prosodique, souci qui est peut-être le reflet des commentaires qu'ils ont généralement reçus de la part de leurs formateurs lors d'exposés oraux : *parlez moins vite, évitez les hésitations, variez votre intonation* ou encore *parlez plus fort*. C'est pour leur vocabulaire qu'ils sont cependant le plus sévères, se reprochant l'usage d'impropriétés, d'anglicismes, de québécoismes (thème qu'il faudrait creuser avec eux) ou encore de mots passe-partout *genre, faque*. Enfin, sur les plans phonétique et morphosyntaxique, ils ne semblent pas conscients de leurs écarts les plus fréquents, en situation formelle de communication, encore une fois parce qu'ils n'ont probablement eu que peu de rétroaction à cet égard. Comme nous l'avons indiqué précédemment, si les sujets semblent capables de repérer un bon nombre des variantes de registre familier qu'ils produisent, ils ne semblent pas avoir conscience de celles qu'on trouve le plus souvent dans leur discours (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001 ; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005). Voilà pourquoi il nous semble primordial, d'une part, de mettre en valeur auprès des étudiants les points forts qui caractérisent leur conscience linguistique sur le plan de l'expression orale et, d'autre part, de les sensibiliser à leurs lacunes langagières tout en les incitant à adopter, en situation formelle de communication, les équivalents standard des variantes de registre familier qu'ils utilisent le plus souvent. Même si les efforts qu'ils déploieront pour étendre leur registre de langue semblent une garantie d'une adéquation croissante au rôle de modèle linguistique qu'exige leur profession, il y a lieu de se demander dans quelle mesure leur adhésion au rôle de modèle linguistique n'est pas préalable à ces efforts.

D'un point de vue communicationnel, la majorité des étudiants surestiment aussi leurs compétences. Ainsi, la presque totalité des étudiants s'estiment assez habiles ou très habiles pour faire un exposé oral, donner des explications, lire une histoire à voix haute ou encore reconnaître les signes d'incompréhension, de manque d'attention ou d'intérêt chez autrui. Bien que nous n'ayons pas mené de recherche systématique sur la question, notre expérience d'enseignement à la formation des maîtres nous permet de constater que les étudiants n'excellent pas dans ces activités. Par ailleurs, leurs perceptions sont nettement plus modestes – et réalistes – à propos de leur habileté à argumenter et à rendre compte d'une discussion, activités qui font de toute évidence appel à des capacités cognitives supérieures comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Par conséquent, nous estimons qu'il est important de les aider à développer leurs compétences dans ces types d'activités.

4.5. REPRÉSENTATION PARTAGÉE DE LA CAUSE DE LEURS DIFFICULTÉS

D'un autre côté, la majorité des futurs enseignants assurent qu'améliorer leur langue fait partie de leurs priorités. Notons que ce résultat peut avoir été influencé par le désir des sujets de bien paraître. Même s'ils sont en minorité, il reste qu'un étudiant sur cinq affirme que l'amélioration de la qualité de sa langue ne fait pas partie de ses priorités, ce qui semble préoccupant de la part de futurs enseignants investis du rôle de modèle linguistique.

Les sujets sont très partagés en ce qui concerne l'attribution causale de leurs difficultés en expression orale : la moitié d'entre eux estiment qu'ils commettront toujours des erreurs en parlant, car le français est une langue compliquée (cause externe aux apprenants) et près de la moitié considèrent qu'ils font des fautes même lorsqu'ils font très attention. Près de la moitié sont également réticents à recevoir des commentaires à l'égard de leur expression orale, ce qui confirme les observations de leurs professeurs (Ouellon et Dolbec, 1999). Enfin, s'ils n'aiment pas se faire reprendre, osent-ils reprendre leurs pairs ? La plupart hésitent à le faire. De là la nécessité, croyons-nous, de leur donner souvent l'occasion d'être évalués et d'évaluer leurs pairs pendant leur formation, et ce, dans un climat de confiance et de respect où ces réticences pourront être progressivement vaincues.

4.6. FAIBLE BAGAGE DE STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

La plupart des étudiants disent avoir déjà réfléchi à la manière d'améliorer leur compétence en oral et savoir comment s'y prendre. Rappelons que les stratégies métacognitives concernent la planification, la régulation ou l'évaluation des stratégies cognitives. En fait, moins de la moitié des étudiants sont réellement capables de nommer des stratégies : par exemple, prêter attention à sa langue (s'observer attentivement, se reprendre après une erreur, adopter un bon français tous les jours, s'enregistrer ou se filmer) et s'appuyer sur d'autres personnes (demander l'aide de son entourage et observer de bons modèles linguistiques). Parmi les stratégies suggérées par les étudiants figure l'idée de se reprendre après avoir commis une erreur. Or, plus de la moitié disent faire des erreurs pendant un exposé oral, et ce, même s'ils connaissent les règles, car ils ne s'entendent pas parler. De plus, étant donné qu'ils semblent peu au fait de leurs erreurs les plus fréquentes, l'effet de cette stratégie semble bien faible si elle n'est pas accompagnée d'un solide apprentissage permettant de distinguer les variantes des registres familier et standard. Soulignons, enfin, que

presque tous les étudiants suivant le cours de rattrapage en français oral disent avoir réfléchi aux stratégies à employer pour améliorer la qualité de leur langue, tandis que seulement les deux tiers des étudiants qui n'ont pas suivi le cours se sont penchés sur la question. Voilà sûrement une des retombées positives de cette formation, sur laquelle il faudrait miser en favorisant les échanges, entre les étudiants, sur les meilleures stratégies métacognitives en communication orale.

Tout bien considéré, une majorité des étudiants – quoiqu'il s'agisse d'une faible majorité – doutent de leur capacité à jouer, avant leur formation, le rôle de modèle linguistique auprès de leurs élèves. Comme cette question clôturait la section du questionnaire sur la maîtrise de la langue, il est probable que les questions précédentes aient amené les étudiants à réfléchir sur leurs compétences en oral et à porter un jugement plus nuancé sur celles-ci. D'ailleurs, quelques sujets ont suggéré d'utiliser notre questionnaire au début de la formation en communication orale afin de sensibiliser les étudiants maîtres aux enjeux linguistiques et sociaux de celle-ci.

CONCLUSION

Nous cherchions dans cette étude exploratoire à décrire le rapport des futurs enseignants au rôle de modèle linguistique et au français québécois oral standard, ainsi qu'à cerner quelques-uns des facteurs qui peuvent favoriser leur adhésion à ce rôle ou influencer leur apprentissage du registre standard. Précisons cependant que nous ne pouvons généraliser les résultats à l'ensemble des étudiants inscrits en formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au Québec, puisque les sujets venaient d'un seul établissement universitaire.

Nous avons néanmoins montré que les étudiants ont une représentation paradoxale du modèle linguistique. Tout en affirmant trouver ce rôle important, ils attribuent au modèle linguistique des qualités bien différentes de celles qu'ils accordent au bon enseignant, perçu comme une personne chaleureuse plutôt que comme un professionnel compétent. La réconciliation de ses visions opposées passe probablement par un travail simultané sur la responsabilité sociale de l'enseignant comme modèle linguistique et sur le caractère professionnel de son métier.

Les futurs enseignants sont en outre très partagés quant à la langue à employer en classe, les uns préférant un français international et les autres, un bon français, mais avec quelques mots du registre familier. Étant donné leur difficulté à distinguer les variantes qui relèvent du registre familier

et du registre standard et étant donné la surestimation qu'ils font de leurs compétences en oral, nous nous interrogeons sur leur conception réelle de la langue du modèle linguistique. D'autres recherches, qui pourraient être fondées notamment sur l'écoute et l'évaluation de corpus sonores par de futurs enseignants, devront être menées pour éclairer la question. Leur formation devrait de plus viser à diminuer leurs réticences à recevoir des commentaires sur leur langue et à élaborer des stratégies métacognitives susceptibles d'augmenter la confiance en leur capacité à s'améliorer.

Enfin, les futurs enseignants, qui vivent à une époque où l'influence de l'anglais s'accroît constamment et où leur monde englobe la planète tout entière, ne paraissent pas manifester un attachement inconditionnel à la langue française. Ils ne semblent pas non plus au fait des enjeux personnels et sociaux de la maîtrise du registre standard. À la lumière de ces résultats, il nous paraît essentiel de leur faire connaître l'histoire et l'évolution de la langue française au Québec, les liens entre maîtrise de la variété de prestige et égalité des chances, ainsi que les dangers qui guettent les langues et les cultures nationales à l'heure de la mondialisation. Alors seulement verront-ils, peut-être, un sens à ce rôle de modèle linguistique qu'on souhaite leur voir jouer.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, G. (1977). « Pour une norme du français au Québec », *Québec français*, 28, p. 16-17.
- Anderson, L.W. et S.F. Bourke (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*, 2^e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Association québécoise des professeurs de français et É. Bessette (1977). « Le congrès du dixième anniversaire; les résolutions de l'assemblée générale », *Québec français*, 28, p. 10-12.
- Auger, J. (2005). « Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec » dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord : état présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 39-79.
- Bayard, C. et R. Jolivet (1984). « Les Vaudois devant la norme », *Le français moderne*, 52, p. 151-158.
- Bouchard, P. et J. Maurais (1999). « La norme et l'école. L'opinion des Québécois », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91/92, p. 91-116.
- Brent, E. (1999). « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91/92, p. 117-130.

- Burns, R.W. (1975). *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, Montréal, Centre d'animation de développement et de recherche en éducation.
- Cajolet-Laganière, H. et P. Martel (1995). *La qualité de la langue au Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Calvet, L.J. (2002). *La sociolinguistique*, 4^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Cazden, C.B. (1972). *Child Language and Education*, New York, Montréal, Holt Rinehart and Winston.
- Centre national de la recherche scientifique (sans date). « Trésor de la langue française informatisé », <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>, consulté le 14 novembre 2006.
- Cheyne, W. (1970). « Stereotyped reactions to speakers with Scottish and English regional accents », *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, p. 77-79.
- Cole, D.A., J.M. Martin, L.A. Peeke, A.D. Seroczynski et J. Fier (1999). « Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety », *Child Development*, (70)2, p. 459-473.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et G. Larose (2001). *Le français, une langue pour tout le monde: une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Québec, La Commission.
- Connell, J.P. et B.C. Ilardi (1987). « Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence », *Child Development*, (58)5, p. 1297-1307.
- Corbeil, J.-C. (1993). « Le français au Québec, une langue à restaurer? », *Vie pédagogique*, 86, p. 27-30.
- D'Anglejan, A. et G.R. Tucker (1973). « Sociolinguistics correlates of speech style in Québec » dans R.W. Shuy et R.W. Fasold (dir.), *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*, Washington, D.C., Georgetown University Press, p. 1-28.
- De Villers, M.-É. (1996). « Priorité à l'apprentissage du français », *Le Devoir*, 6 juin, p. A8.
- Flavell, J.H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving », dans L.B. Resnick et University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, New York, Toronto, Lawrence Erlbaum Associates, Halsted Press Division of J. Wiley, p. 231-235.
- Gervais, F., L. Ostiguy, C. Hopper, M. Lebrun et C. Préfontaine (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants: une étude exploratoire*, Québec, Conseil de la langue française.
- Giordan, A. et G.D. Vecchi (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Groupe de travail sur la réforme du curriculum et P. Inchauspé (1997). *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*, 7^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Lambert, W., R. Hodgson, R.C. Gardner et S. Fillenbaum (1960). «Evaluational reactions to spoken languages», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, p. 44-51.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2001). «La découverte de l'art du possible en enseignement du français», dans Ph. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 133-154.
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2004). «Conscience prédisciplinaire de futurs enseignants: le cas du français», dans M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 241-259.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Martel, P. et H. Cajolet-Laganière (1996). *Le français québécois: usages, standard et aménagement*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue: un projet de société*, Québec, Conseil de la langue française.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, gouvernement du Québec.
- Moreau, M.-L. (1999). «Pluralité des normes et des appartenances. Convergences et divergences en situation pédagogique», *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91/92, p. 41-63.

- Mottet, M. (2006). *Aspects des compétences initiales de futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations*, Montréal, Université de Montréal.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck Université.
- Ostiguy, L. (2000). [Entrevues avec quelques étudiants], Document inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ostiguy, L., É. Champagne, F. Gervais et M. Lebrun (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*, Québec, Office québécois de la langue française.
- Ostiguy, L. et G. Gagné (2001). «Le français parlé en stage par des étudiantes du baccalauréat en enseignement primaire et secondaire : utilisation de variantes familières ou soutenues?», *Modern Sprachen*, (45)2, p. 125-145.
- Ouillon, C. et J. Dolbec (1999). «La formation des enseignants et la qualité de la langue», *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91/92, p. 5-20.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques.
- Preston, M.S. (1963). *Evaluational Reactions to English, Canadian French, and European French Voices*. Mémoire de maîtrise, Montréal, McGill University.
- Reinke, K. (2005). *La langue à la télévision québécois : aspects sociophonétiques*, Québec, Office québécois de la langue française.
- Ryan, E.B. et H. Giles (1982). *Attitudes towards Language Variation : Social and Applied Contexts*, Londres, E. Arnold.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors, Theories, and Research*, 3^e éd., Newbury Park, Sage.

CHAPITRE

3

Vécu autonomisant
en apprentissage de l'oral
en milieu minoritaire francophone

Sylvie Blain

*Université de Moncton
sylvie.blain@umoncton.ca*

Anne S. Lowe

*Université de Moncton
anne.lowe@umoncton.ca*

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de vérifier si la didactique de la communication orale en classe de français favorise l'accroissement du sentiment identitaire francophone chez l'élève néo-brunswickois et d'en connaître, le cas échéant, les composantes. Les auteures ont mené des entrevues auprès de deux enseignantes de français de 12^e année et de douze de leurs élèves qui décrivent les pratiques pédagogiques motivantes en français. Les résultats montrent que faire vivre aux élèves des activités authentiques et signifiantes, les laisser faire des choix et travailler en équipe, en plus d'intégrer les arts dans l'enseignement de la langue maternelle, semblent faire partie des vécus langagiers pouvant susciter un comportement autodéterminé. Ces résultats viennent appuyer le modèle de l'enseignement du français en milieu minoritaire (Cazabon, 2005) où langue, pensée et culture sont interreliées. Les constats des auteures rejoignent certaines recommandations de Cormier (2005) qui propose, entre autres, de mettre en place des mesures d'enculturation active et de multiplier les occasions de parler, d'écouter, de lire et d'écrire dans la langue maternelle minoritaire pour favoriser le développement d'un rapport positif à la langue.

On qualifie depuis longtemps l'enseignement de la communication orale de parent pauvre dans l'enseignement du français (Plessis-Bélair, 1994; Simard, 1997). Les enseignants intègrent généralement des activités de communication orale comme moyen de faire apprendre la lecture et l'écriture (Lafontaine, 2005), mais on ne l'enseigne pas comme objet principal. Il semble également que la place de la didactique de l'oral soit relativement limitée dans la formation universitaire des maîtres de français et que les enseignants et les enseignantes ne se sentent pas bien préparés pour enseigner l'oral (Lafontaine, 2005). On peut se demander si cette réalité est semblable ou différente en milieu linguistique minoritaire où les défis sont nombreux, comme l'indique le faible indice de continuité linguistique¹ chez les francophones vivant à l'extérieur du Québec, qui n'est que de 0,64 (variant de 0,92 au Nouveau-Brunswick à 0,29 en Colombie-Britannique et en Saskatchewan) (O'Keefe, 2001). Parmi les facteurs qui expliquent ce phénomène, il y a, entre autres, le milieu anglo dominant et le mariage exogame qui limitent souvent les occasions de parler en français dans la communauté et la famille (Cormier, 2005). Dans ce contexte, l'école en milieu minoritaire a un rôle important à jouer pour compenser le peu d'occasions d'utiliser la langue maternelle.

Or, en examinant les programmes d'études du primaire et du secondaire du Nouveau-Brunswick où les francophones représentent le tiers de la population, on se rend compte que l'oral occupe une place importante par l'intermédiaire d'un des objectifs d'apprentissage transdisciplinaire (nommés résultats d'apprentissage au Nouveau-Brunswick) qui est la *communication* (MENB, 2001, 2006). C'est donc dire que dans toutes les matières scolaires on doit tenir compte de l'efficacité de la communication, puisque l'élève doit démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale. Il doit aussi défendre ses opinions et exprimer son point de vue, démontrer sa compréhension de diverses matières par des exposés oraux, etc.

La communication orale occupe également une bonne place dans le programme d'études en français au primaire (de la maternelle à la 8^e année), puisqu'il comporte 5 résultats d'apprentissage généraux et 48 résultats d'apprentissage particuliers touchant les attitudes, les habiletés et les stratégies langagières en oral (MENB, 2001). Le programme de français au secondaire (de la 9^e à la 12^e année) comprend 5 résultats

1. « Indice de continuité linguistique – Représente la relation entre le nombre de personnes qui parlent le français le plus souvent à la maison et le nombre de personnes dont le français est la langue maternelle. Un indice de continuité linguistique inférieur à 1 signifie que le français enregistre plus de pertes que de gains dans ses échanges avec d'autres langues » (O'Keefe, 2001, p. 56).

d'apprentissage généraux qui s'apparentent à des intentions de communication (raconter, convaincre, rendre compte, guider, comprendre une intention nouvelle et la transmettre) touchant à la fois l'oral et l'écrit (MENB, 2006). Parmi les 14 objets au programme se trouvent le récit oral, le résumé ou le compte rendu oral et l'entrevue, qui sont des productions propres à la communication orale. Il y a aussi des objets qui touchent à la fois l'oral et l'écrit, tels que le conte ou la légende, la poésie et la chanson ainsi que l'annonce publicitaire.

En somme, les textes officiels du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick prônent l'enseignement de l'oral non seulement dans les cours de français, mais aussi dans toutes les disciplines scolaires par l'intermédiaire du résultat d'apprentissage transdisciplinaire « communication », et ce, de la maternelle à la 12^e année. Est-ce que cet enseignement de la communication orale a bel et bien sa place dans le milieu scolaire néo-brunswickois? Que pensent les élèves des activités d'apprentissage qui touchent la communication orale? Est-ce que les enseignants de français œuvrant en milieu minoritaire vivent les mêmes malaises que leurs collègues québécois vis-à-vis de cet enseignement?

L'objectif de cette recherche est de brosser un portrait sommaire de ce qui se passe en classe de français au Nouveau-Brunswick francophone en ce qui a trait à la communication orale. Nous nous demanderons, plus particulièrement, si la didactique de la communication orale en classe de français favorise l'accroissement du sentiment identitaire francophone chez l'élève néo-brunswickois et tenterons d'en connaître, le cas échéant, les composantes. Nous présenterons les résultats d'une recherche menée auprès de deux enseignantes de français de 12^e année et de douze de leurs élèves qui décrivent, lors d'entrevues semi-structurées, les pratiques pédagogiques motivantes en français. Nous examinerons plus particulièrement ce que nos participants pensent de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral à l'école. Nous établirons des liens entre les résultats de cette étude et le modèle de l'enseignement du français en milieu minoritaire de Cazabon (2005) où langue, pensée et culture sont interreliées. Nous tracerons également des parallèles avec les perspectives récentes en ce qui a trait à la pédagogie en milieu minoritaire francophone (Cormier, 2005), dont la prise en compte des divers niveaux de francité et de l'insécurité linguistique chez certains élèves.

Dans les prochaines sections, nous définirons d'abord le concept de « vécu autonomisant » chez les francophones qui grandissent en milieu minoritaire et nous identifierons certaines approches pédagogiques motivantes en français langue maternelle selon les résultats des recherches antérieures dans le domaine.

1. CADRE CONCEPTUEL : VÉCU AUTONOMISANT ET ACTIVITÉS LE FAVORISANT

Comme il a été mentionné en introduction, l'indice de continuité linguistique indique clairement qu'un nombre élevé de francophones s'assimilent à la majorité anglophone, et ce, de façon inversement proportionnelle à leur poids démographique. En effet, plus les francophones sont minoritaires, plus l'indice de continuité linguistique est faible, à tel point qu'on peut parler d'un certain déterminisme social qui découle du « vécu socialisant » que Landry (2003) définit comme étant l'ensemble des contacts avec la langue minoritaire (le français langue maternelle ou L1) et la langue majoritaire (l'anglais langue seconde ou L2). Cependant, il existe, même dans les milieux très minoritaires, des individus qui réussissent à développer une identité francophone forte et qui résistent à ce déterminisme social grâce à un *vécu autonomisant* (Landry, 2003). « Par vécu autonomisant, nous entendons des vécus langagiers qui favorisent le développement de l'autodétermination, c'est donc dire des vécus qui favorisent le développement des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance » (Cormier, 2005, p. 24). Ces éléments du vécu autonomisant découlent du modèle théorique de Vallerand (1993) qui est fondé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000). Selon ce modèle, afin d'amener un individu à adopter des comportements autodéterminés, celui-ci doit vivre des expériences menant à une motivation intrinsèque qui découle de la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Chez les francophones qui grandissent en milieu minoritaire, cela peut vouloir dire être capables de contrer les effets du vécu socialisant en développant une identité francophone forte et, ainsi, résister à l'assimilation.

Comment le vécu de l'école peut-il favoriser ce comportement autodéterminé, plus particulièrement, dans l'apprentissage de la langue? Quelles sont les approches ou les activités pédagogiques dans la classe de français qui peuvent favoriser les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance? Dans la section suivante, nous ferons un bref survol des études qui se sont penchées indirectement sur ces questions en examinant les écrits qui traitent des activités motivantes en apprentissage de la langue maternelle. Nous examinerons plus particulièrement les activités qui touchent à l'apprentissage de l'oral.

Parmi les approches pédagogiques qui sont susceptibles de développer le vécu autonomisant dans la classe de français, il y a les activités qui favorisent les interactions entre les pairs. Il suffit de nommer, entre autres, l'apprentissage coopératif (Guthrie, Van Meter, McCann, Wigfield,

Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt et Mitchell, 1996; Oldfather et Dahl, 1994; Sanacore, 1997; Stevens et Slavin, 1995; Vallerand, 1993), les discussions où l'expression d'idées personnelles est encouragée (Oldfather, 1995; Sanacore, 1997), l'écriture en collaboration (Sanacore, 1997), et les jeux de rôle ou théâtre du lecteur (Oldfather, 1995; Sanacore, 1997). Nous postulons que ces activités développent à la fois les sentiments d'appartenance et de compétence. En effet, le fait de travailler en équipe, dans une perspective de coopération ou de collaboration, peut favoriser ce sentiment d'affiliation sociale. De plus, accomplir une tâche en groupe peut favoriser le sentiment de compétence, puisque le partage des connaissances et des stratégies suscite souvent des apprentissages plus durables et transférables (Ormrod, 2004). Les interactions entre les pairs jouent également un rôle crucial dans l'apprentissage de la communication orale.

Il semble que laisser les élèves faire des choix, que ce soit en ce qui a trait au texte ou au livre à lire, ou au thème à exploiter lors d'exposés oraux ou des objectifs à atteindre, augmente leur motivation intrinsèque et leur sentiment d'autonomie (Ames, 1992; Oldfather, 1995; Sweet et Guthrie, 1996; Vallerand, 1993). Les activités ouvertes où les élèves font des choix, relèvent des défis et ont l'occasion de collaborer avec leurs pairs favorisent aussi leur motivation et leur sentiment de contrôle (Turner, 1995).

Le type de rétroaction fourni joue également un rôle important dans le vécu autonomisant dans la classe de français. En mettant l'accent sur leur progrès, les élèves se sentent plus intrinsèquement motivés puisqu'ils sont comparés à eux-mêmes (Ames, 1992), ce qui satisfait leur besoin de compétence. En effet, une structure compétitive où l'on compare les élèves les uns par rapport aux autres diminue leur motivation intrinsèque (Ormrod, 2004; Vallerand, 1993). Il faut également offrir une rétroaction positive pour augmenter la perception de sa compétence chez l'apprenant (Pelletier et Vallerand, 1993) et sa motivation intrinsèque face à l'apprentissage de la langue (Blain, 2001). De plus, la motivation intrinsèque à écrire est susceptible d'augmenter si les élèves ne sont pas évalués pour toutes les rédactions qu'ils produisent (Blain, 2001; Vallerand, 1993).

Enfin, le type de matériel utilisé aura un impact sur la motivation et le sentiment d'autonomie de l'apprenant. Lorsque les livres et les textes lus et écrits par les élèves sont le reflet de leur culture, les apprenants développent un sentiment d'appartenance et ils s'engagent de façon plus autonome dans les activités de littératie (Au, 1997; Au, Scheu, Kawakami et Herman, 1990), ce qui est particulièrement important pour les groupes minoritaires qui ne se reconnaissent pas dans les livres écrits pour la majorité (Au, 1997). Lire un texte qui parle de leur réalité sociale peut donc favoriser leur sentiment d'appartenance. Les textes qui touchent les intérêts des

élèves, qui sont à la fois compréhensibles et nouveaux semblent susciter un plus grand intérêt situationnel et augmenter la motivation intrinsèque (Hidi et Baird, 1998). Enfin, il semble que les activités favorisant l'interdisciplinarité, c'est-à-dire l'intégration des matières avec utilisation plus ouverte du matériel scolaire, amènent une plus grande motivation intrinsèque chez les apprenants (Drake et Burns, 2004; Sweet et Guthrie, 1996).

En somme, ces approches ou activités pédagogiques favorisent les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance en classe de français langue maternelle :

- activités effectives et signifiantes;
- possibilité de faire des choix;
- interaction avec les pairs;
- intégration lecture-écriture-oral;
- intégration des arts (musique, théâtre) dans l'enseignement de la langue;
- enseignement des stratégies;
- interdisciplinarité;
- attentes élevées des enseignants et enseignantes envers les élèves;
- rétroaction sur le progrès;
- lecture de vrais livres.

Notre cadre méthodologique, qui fait l'objet de la section suivante, a été conçu en grande partie en tenant compte de ces résultats de recherches antérieures.

2. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous décrirons d'abord les étapes de la création d'un guide d'entrevue semi-structurée bâti à partir des variables identifiées dans notre cadre conceptuel. Par la suite, nous expliciterons les procédures de validation de cet instrument de mesure. Nous décrirons aussi les participants et le déroulement des entrevues. Nous expliciterons la façon dont l'analyse des données a été effectuée et nous terminerons cette section en décrivant les limites de cette recherche.

2.1. GUIDE D'ENTREVUE

Selon les approches favorisant l'autodétermination identifiées par la recherche, nous avons créé nos guides d'entrevue, un pour les élèves et un pour les enseignantes. Les questions que nous avons posées à nos participants étaient en lien avec les approches reconnues dans la section précédente.

Pour vérifier, par exemple, si les élèves avaient la possibilité de faire certains choix, nous leur avons demandé :

Aimes-tu faire des choix dans tes activités d'apprentissage ? Peux-tu me donner des exemples où il t'est arrivé de faire des choix à l'école, pas seulement dans la classe de français ? Comment t'étais-tu senti à ce moment-là ?

Aux enseignantes, nous avons demandé :

Laissez-vous vos élèves faire certains choix ?

Nous commençons l'entrevue avec une question d'ordre général afin de laisser les participants et participantes nommer spontanément ce qu'ils aimaient ou n'aimaient pas ou, dans le cas des enseignantes, ce qu'elles faisaient pour que leurs élèves soient motivés en classe de français.

Pour les élèves, ces questions étaient :

Est-ce que tu aimes tes cours de français ? Pourquoi ?

Quelles sont tes activités préférées en classe de français ? Tu peux me donner des exemples de cette année, mais aussi des années passées et même du primaire.

Aux enseignantes, nous avons demandé :

Quelles sont, selon vous, les approches pédagogiques ou les activités qui favorisent la motivation intrinsèque chez vos élèves ?

Avant les entrevues avec les élèves et les enseignantes, nous avons demandé à une enseignante du secondaire et à un adolescent du même âge que nos participants de répondre à l'ensemble des questions. Nous voulions nous assurer que le lexique utilisé était compréhensible pour les élèves et que les questions suscitaient des réponses au sujet des variables du vécu autonomisant pour l'ensemble de nos participants et participantes. Après des ajustements mineurs, les entrevues ont été menées par les chercheures.

2.2. PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

Nous recherchions des élèves en fin de parcours scolaire, c'est-à-dire en 12^e année, afin qu'ils et qu'elles puissent partager avec nous l'ensemble de leurs expériences scolaires en ce qui a trait à l'apprentissage du français. Une école secondaire de la région de Moncton (où environ le tiers de la population est francophone) a répondu favorablement à notre appel de demande de participation à notre recherche. La directrice a déterminé deux enseignantes de français ayant des pratiques pédagogiques exemplaires. Ces deux personnes enseignaient en 12^e année, l'une à des élèves d'une classe dite « régulière » et l'autre à des élèves ayant un programme modifié (élèves accusant un retard scolaire).

Nous sommes allées dans leur classe respective afin de parler de notre recherche aux élèves et de solliciter leur participation. Les douze élèves qui ont volontairement accepté de répondre à nos questions étaient tous dans la classe régulière. Les six filles et les six garçons avaient en moyenne 18 ans et 7 mois.

2.3. RÉALISATION DES ENTREVUES

Après avoir signé le formulaire de consentement libre et éclairé, les participants et participantes ont répondu oralement à nos questions, et nous avons enregistré toutes les entrevues. Les deux enseignantes ont répondu à nos questions après la classe, à l'école. Les élèves ont passé l'entrevue pendant leur cours de français, mais à un moment propice choisi par l'enseignante.

Les entrevues se sont déroulées dans un local fermé pour assurer l'anonymat des participants. Après avoir fait un test de son, les participants et participantes ont répondu à toutes nos questions.

2.4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Toutes les entrevues ont été retranscrites par un assistant et vérifiées par les chercheuses. Dans le logiciel d'analyse de données qualitatives Atlas.ti, nous avons fait une analyse thématique à partir des variables du vécu autonomisant. Le taux d'accord interjuge était d'environ 7 fois sur 10 au cours de la première analyse. Nous avons discuté des objets de désaccord et avons apporté des ajustements; le taux d'accord final était de 8 fois sur 10.

2.5. LIMITES DE LA RECHERCHE

À cause du nombre limité de participants, il sera impossible de généraliser les résultats. Le fait que les élèves se soient portés volontaires peut aussi avoir influencé les résultats obtenus. Nous déplorons le fait qu'aucun élève du programme modifié n'ait accepté de répondre à nos questions. La participation de ces élèves aurait permis d'obtenir des résultats plus représentatifs de l'ensemble des élèves.

Les pratiques pédagogiques que les deux enseignantes de français ont décrites ne représentent probablement pas les pratiques de l'ensemble des enseignants, puisque nos participantes sont reconnues par leur direction comme étant « exemplaires ». Il s'agit donc d'une étude exploratoire menée afin de brosser un premier portrait de la place de la communication orale dans les classes de français au Nouveau-Brunswick et de voir de quelle façon celle-ci agit sur le développement du sentiment identitaire francophone. Nous allons également examiner la façon dont ces activités de communication orale favorisent le vécu autonomisant.

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous présenterons d'abord les activités ou approches pédagogiques mentionnées le plus fréquemment chez nos participants comme étant celles qui favorisent le vécu autonomisant. Nous illustrerons ces résultats à l'aide de quelques exemples tirés des transcriptions d'entrevue. Ensuite, nous ferons une analyse plus poussée des activités de communication orale et nous terminerons cette section par une discussion en lien avec le modèle d'enseignement du français de Cazabon (2005) et les recommandations de Cormier (2005) en ce qui a trait à la pédagogie en milieu minoritaire.

3.1. LES ACTIVITÉS DE FRANÇAIS FAVORISANT LES SENTIMENTS D'AUTONOMIE, DE COMPÉTENCE ET D'APPARTENANCE

Les élèves et les enseignantes ont mentionné à 73 reprises que les activités authentiques (qui se rapprochent de la « vraie » vie) et significantes (auxquelles on peut donner un sens) sont celles qui motivent davantage les élèves à apprendre le français. Voici, en guise d'exemple, ce qu'une enseignante et deux élèves disent à ce sujet :

Il faut que ça les touche, c'est le premier mot qui me vient à l'esprit.

Cette année, oui, parce qu'on a plus la chance de donner notre opinion, on travaille sur les débats et ça en 12^e année.

Quand j'étais en 7^e année, on avait écrit un conte [...] C'était un petit livre. On avait été l'apporter à des personnes à l'hôpital à des enfants.

Nous croyons que ce genre d'activités permet aux élèves de développer un sentiment de compétence, surtout quand les productions, qu'elles soient orales ou écrites, deviennent publiques. L'écriture d'un conte qu'on amène aux enfants hospitalisés peut aussi favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

Nos participants ont évoqué 54 fois que la possibilité de faire des choix était motivante dans l'apprentissage du français. Une enseignante nous répond ceci quand on lui demande si elle donne l'occasion à ses élèves de faire des choix :

J'ai le goût de leur en donner encore plus. Au risque d'avoir une classe moins organisée, au risque d'avoir des surprises que je ne peux pas prévoir à l'avance, mais c'est tellement important. Oui, je leur donne des choix de sujets, des choix de lecture et j'ai le goût d'aller encore plus loin avec ça.

Un élève fait le lien entre la liberté de choisir et l'intérêt quand il parle du choix du sujet lors de l'activité du débat :

On aime ça, avoir la liberté de choisir ; si tu choisis pas, tu peux défendre un cas que tu n'es pas intéressé dedans.

Les interactions avec les pairs sont revenues dans le discours des participants à 38 reprises, ce qui en fait la troisième approche la plus mentionnée par nos participants. Voici ce qu'un élève dit à ce sujet :

J'aime beaucoup en groupe parce que tu peux t'aider si tu as des problèmes. Ça vient un travail plus facile aussi. Si tu as des problèmes, tu peux demander et tu peux aider les autres en même temps.

Il est clair que l'entraide favorise le sentiment de compétence chez cet élève. Son enseignante a les mêmes croyances, puisqu'elle est d'avis que les élèves sont parfois mieux placés qu'elle pour enseigner certaines notions :

Ils pouvaient s'entraider beaucoup plus que moi, essayer d'enseigner, par exemple, voici les difficultés relevées dans vos productions écrites, voici comment arriver à les corriger.

Les participants et participantes à notre recherche semblent aussi apprécier l'intégration des arts dans les activités de français. Ce type d'intégration a été mentionné à 28 reprises. Voici ce que trois élèves en disent :

Mon professeur prenait une chanson et on l'analysait, qu'est-ce que c'était.

Le semestre passé, on a fait un recueil de poèmes avec notre classe, ça, c'était le fun.

On avait fait une pièce de théâtre et ça, j'avais aimé ça [...] J'aimerais ça, qu'on le ferait plus.

Il est clair que langue et culture semblent faire une paire indissociable pour une des enseignantes que nous avons interrogées :

En français, pour certaines élèves, c'est rébarbatif parce qu'ils n'imaginent pas quelque chose de bon en français, pour commencer. Deuxièmement, les références sont souvent absentes, nommer un artiste francophone, pour eux, c'est tu nommerais, tu ferais l'expérience avec moi d'un artiste espagnol, ça serait la même, non dans mon visage. Mais c'est de leur faire connaître. J'avais commencé le vendredi à leur faire mon coup de cœur du vendredi, où ça pouvait être un artiste peintre, un livre pour enfants, quelque chose que j'avais aimé, donc culturel, rien que pour le plaisir, juste pour découvrir. Oui, dans ma classe, il y a des affiches de spectacle, il y a des tableaux des peintres acadiens.

En somme, faire vivre aux élèves des activités effectives et signifiantes, la laisser faire des choix, les laisser travailler en équipe et intégrer les arts dans l'enseignement de la langue maternelle semblent faire partie des vécus langagiers pouvant amorcer un comportement autodéterminé. Examinons maintenant plus particulièrement comment se vivent les activités de communication orale dans ce contexte.

3.2. LES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALE FAVORISANT LES SENTIMENTS D'AUTONOMIE, DE COMPÉTENCE ET D'APPARTENANCE

À la question « Quelles sont tes activités préférées en classe de français ? », 9 élèves sur 12 mentionnent des activités liées à la communication orale. Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont présents dans les justifications qu'ils donnent à leur préférence, comme le montrent les citations suivantes :

[...] mais j'aime quand même assez faire des présentations orales si je peux prouver un point.

J'aime quand la madame apporte un sujet et on peut le débattre en classe, tu peux entendre les points de vue, tu peux entendre les statistiques que tu savais pas. T'apprends beaucoup.

J'aime beaucoup travailler en groupe parce que tu peux t'aider si tu as des problèmes.

Des discussions, j'aime beaucoup ça, comme si on fait une activité, j'aime corriger comme toute la classe ensemble. Pas juste qu'on demande un à un, comme tout le monde dit leur réponse, ce qui pense.

[...] on est rendu au débat et je trouve ça vraiment intéressant parce qu'on a différentes opinions des personnes qui se mélangent ensemble. Je trouve que c'est cool.

J'ai [nom de l'enseignante] cette année et je trouve qu'elle fait bien ça. Elle nous laisse vraiment parler.

Cette préférence de nos participants pour les activités où ils ont l'occasion de parler peut sembler contradictoire avec l'insécurité linguistique souvent ressentie par ces jeunes. En effet, chez les jeunes qui grandissent en milieu minoritaire existe une représentation mentale subjective de leur compétence en français (Boudreau et Dubois, 1992). Ils se comparent défavorablement à une norme qui vient souvent du milieu majoritaire, ce qui entraîne une baisse d'estime de soi et une réduction de l'expression (Cormier, 2005). Nous postulons que, si les activités de communication orale ont été choisies par les élèves participant à notre recherche comme étant leurs activités préférées, c'est que ces activités se déroulent dans un climat de confiance qui favorise le développement d'un sentiment de compétence. De plus, comme ce sont des activités effectives et que les élèves ont souvent l'occasion de faire des choix, ils peuvent aussi développer un sentiment d'autonomie. Nous croyons également que le sentiment d'appartenance sociale provient de l'authenticité des activités qui leur permettent de discuter, de débattre, de travailler en groupe dans l'atteinte d'un but commun.

Selon notre analyse, il semble que les activités de communication orale en classe, lorsqu'elles sont effectives et que les apprenants ont l'occasion de faire des choix, favorisent le développement d'un sentiment d'autodétermination chez ceux-ci. Ces résultats s'inscrivent-ils dans les modèles théoriques de l'enseignement du français en milieu minoritaire? Notre discussion tentera de répondre à cette question.

3.3. DISCUSSION

Selon l'analyse des résultats présentée précédemment, les activités de communication orale ont une place dans l'apprentissage du français au Nouveau-Brunswick même si, comme leurs pairs québécois, les enseignantes que nous avons interrogées dans le cadre de cette recherche se sentent démunies devant cet enseignement :

C'est sûr, on a le canevas du programme qui nous encadre en lecture, compréhension en lecture, ça, c'est 40 %, ça devrait être 40 % de notre temps. En écriture et en grammaire, un autre 40 %. [...]. Et là, il me reste 20 % pour la production orale et la compréhension orale. Malheureusement, la compréhension orale, on en fait très très peu. On n'a ni les outils et même on n'enseigne pas tellement la production orale. C'est vrai, on l'évalue mais on ne l'enseigne pas. Ça, c'est vrai, c'est la réalité. Il faut le dire².

Rappelons que les résultats de cette recherche exploratoire ne peuvent être généralisés, car notre échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des francophones du Canada vivant en milieu minoritaire. Nos participants ont tout de même témoigné d'un vécu fort intéressant, car ce vécu rejoint certains écrits théoriques au sujet de l'enseignement en milieu minoritaire, et plus particulièrement au sujet de l'enseignement du français. Voyons maintenant en quoi les résultats obtenus rejoignent le modèle de Cazabon (2005) de didactique du français en milieu minoritaire ainsi que les recommandations de Cormier (2005) au sujet d'une pédagogie en milieu minoritaire francophone.

3.3.1. *Modèle de didactique du français en milieu minoritaire de Cazabon*

Le modèle de Cazabon (2005) s'inscrit dans une perspective holistique. Il comporte trois grandes composantes (contenu, enseignement, apprentissage) qui se définissent selon trois modèles : communicatif (pour le contenu), transactif (pour l'enseignement) et actualisateur (pour l'apprentissage). Sans entrer dans les détails du fonctionnement de ce modèle, notons que Cazabon (1997, p. 499) insiste sur l'importance de faire vivre aux élèves des situations réelles de communication, car « [h]abituer les apprenants à la complexité du langage s'impose comme premier objectif en situation minoritaire puisque le fonctionnement de la langue y est plus réduit ». De fait, cela rejoint l'importance que nos participants ont accordée aux situations authentiques de communication orale.

2. Au moment où les enseignantes ont été interrogées, l'ancien programme d'études au secondaire était en vigueur.

Apprendre à parler, toujours selon Cazabon (2005), va au-delà de l'apprentissage des mots puisque la communication orale met en relation les humains par les valeurs qui s'en dégagent. Pour cette raison, langage, pensée et culture forment un tout indissociable et devraient toujours être pris en compte au moment de la planification d'activités de communication orale. Or, dans ce sens, nos participants mentionnent que l'intégration des arts (ou de la culture) dans l'enseignement du français favorise leur motivation à apprendre leur langue maternelle. Encore une fois, nos résultats et le modèle proposé par Cazabon (2005) se rejoignent.

La planification transactive devrait également être au cœur des pratiques pédagogiques en enseignement du français en milieu minoritaire (Cazabon, 2005). Il s'agit ici de planifier une pratique plutôt qu'un contenu à suivre; il ne s'agit pas d'une gestion de classe linéaire, mais plutôt d'une gestion contractuelle, coopérative et stratégique. Dans ce contexte, les apprenants actifs apprennent à gérer leurs connaissances en interaction avec les pairs et l'enseignant ou l'enseignante. Encore une fois, le modèle théorique de Cazabon (2005) rejoint nos résultats en ce qui a trait à l'importance des activités où les apprenants peuvent parler, discuter, coopérer, argumenter et écouter.

Cazabon (1997, p. 500) accorde une importance particulière à la notion d'« apprenant social », c'est-à-dire à l'usage du pouvoir. « La fonction de l'apprentissage selon un modèle actualisateur, c'est précisément d'élever le niveau de pensée critique de façon à pouvoir réfléchir sur les questions de valeur, de pouvoir expliquer ses motifs et de pouvoir justifier ses options et ses actions. » Nous voyons ici un lien entre l'importance, accordée par nos participants et participantes de pouvoir faire des choix avec cette notion d'« usage du pouvoir ». En effet, exercer son pouvoir, c'est aussi faire des choix entre différentes valeurs, points de vue et opinions lors de débats, de discussions, de travail coopératif, etc.

En somme, plusieurs éléments du modèle de Cazabon (2005), tels que les activités réelles de communication, l'intégration de la langue, de la pensée et de la culture comme contenu à enseigner, la gestion transactive et l'usage du pouvoir, rejoignent le discours de nos participants et participantes lorsqu'ils et elles parlent d'activités effectives, d'intégration des arts dans l'enseignement de la langue, d'interactions entre les pairs et de l'importance de faire des choix. Nous faisons maintenant référence aux recommandations de Cormier (2005) pour ce qui est de la pédagogie du français en milieu minoritaire afin de déterminer si ces mêmes liens existent.

3.3.2. La pédagogie en milieu minoritaire francophone : recension des écrits de Cormier

Cormier (2005) fait des recommandations pour une pédagogie adaptée au milieu minoritaire en tenant compte des réalités démographiques et historiques telles que vécues par les communautés minoritaires, les répercussions de ces réalités sur les écoles et les attentes de la société minoritaire envers les enseignants et enseignantes qui œuvrent dans ces écoles. Elle décrit l'approche du ricochet, c'est-à-dire celle qui consiste à partir de l'individu, à aller vers la communauté et à retourner vers l'individu. Cette approche comporte sept éléments interdépendants : développement d'un rapport positif à la langue et optimisation de la production et de la réception langagières en français ; enculturation active ; actualisation maximale du potentiel d'apprentissage ; développement de l'autodétermination ; négociation identitaire ; conscientisation et littératie critique vers l'engagement ; enfin, partenariats communautaires et entrepreneuriat communautaire. Nous nous attarderons ici aux deux premiers éléments relatifs à la langue et à la culture pour faire le lien entre les propos de Cormier (2005) à ce sujet et les résultats de la présente recherche.

Afin de développer un rapport positif avec la langue, Cormier (2005) recommande d'augmenter les occasions de parler, d'écouter, de lire et d'écrire dans la langue maternelle minoritaire. Elle suggère aussi de commencer par des situations de communication informelles en partenariat avec les familles et la communauté pour que les enfants acquièrent une image positive de leur langue et de leur culture. Les activités effectives et signifiantes qui mettent l'accent sur la valorisation du français sans dénigrer l'anglais et où l'enfant fait un choix langagier pourraient ainsi, selon Cormier (2005), développer les sentiments d'appartenance et de compétence, ce qui va dans le sens des résultats que nous avons obtenus. Cormier (2005) suggère également d'accepter la langue vernaculaire et de construire sur ce fondement. « Pour contrer l'insécurité linguistique et encourager les élèves à parler et à s'exprimer, une attitude ouverte à l'égard de langue parlée des élèves doit être privilégiée » (Cormier, 2005, p. 14). Un des élèves participant à notre recherche exprime cette même idée à sa façon :

On pourrait dire ça, mais moi, je parle à tous mes ancêtres comme mes pères, mes oncles pis tout ça, ils me demandent tous comment je fais dans mes cours. Je leur dis, ben en français, je fais pas trop bien, j'aime ça, mais mes notes sont pas toujours hautes. Ils me disent, moi aussi j'avais de la misère, moi aussi et puis je pense, dans ces situations de même où tout le monde a de la difficulté, il faut que tu penses des fois que le français correct, c'est pas le français de la région et puis essayer d'imposer quelque chose qui a été dominé sur plusieurs centaines d'années, le

français plutôt familier, je pense que ça prend longtemps à l'apprendre, ils devraient lâcher un petit peu le français extrêmement correct, puis juste commencer. Je pense que ça va devenir mieux, ça va venir que tout le monde va avoir un français correct, mais c'est pas, ça va pas arriver du jour au lendemain, ça, c'est garanti.

Cormier (2005) recommande également de laisser les élèves parler pour apprendre. Elle postule que de discuter de façon effective favorise le développement des compétences orales, celles-ci étant associées à une identité franco-dominante. Elle privilégie les activités où la langue n'est pas simplifiée afin de permettre aux élèves de s'approprier la langue académique. Toutes les activités qui requièrent des interactions entre les pairs telles que décrites dans nos résultats sont donc à favoriser en milieu minoritaire.

Les apprenants devraient avoir accès aux matériaux véritables provenant de leur culture afin de pouvoir s'identifier à leur communauté et développer un sentiment d'appartenance. Enfin, la pédagogie en milieu minoritaire devrait mettre l'accent sur une enculturation active puisque, dans les milieux minorisés, la culture est difficile d'accès. La préférence de nos participants pour les activités de français qui intègrent les arts, que ce soit par l'intermédiaire du théâtre, de la chanson ou de la poésie, rejoint donc cette idée d'enculturation active.

Comme nous pouvons le constater, les résultats que nous avons obtenus viennent soutenir une partie des recommandations de Cormier (2005) pour une pédagogie en milieu minoritaire. Nos résultats vont aussi dans le même sens que le modèle d'enseignement du français en milieu minoritaire tel que proposé par Cazabon (2005).

CONCLUSION

Les résultats de cette étude exploratoire menée auprès de deux enseignantes de français de 12^e année et de douze de leurs élèves qui décrivent, lors d'entrevues semi-structurées, des activités motivantes en français, laissent entrevoir que l'oral devrait occuper une place importante en milieu minoritaire. Les activités effectives et signifiantes de communication orale où les élèves ont l'occasion de faire des choix et où la culture et les arts sont intégrés permettraient aux élèves francophones vivant dans un milieu anglo-dominant de développer des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance à leur communauté. La communication orale peut donc constituer une partie importante d'un vécu autonomisant, qui permettrait de contrer les effets du vécu socialisant en développant

un comportement autodéterminé chez les individus. Ces individus autodéterminés seraient même plus aptes à faire des choix linguistiques et identitaires qui ne vont pas nécessairement dans le sens de la majorité. Il s'agit donc d'un élément crucial de la survivance des communautés francophones hors Québec.

Même si nos résultats ne constituent qu'un modeste début et qu'ils ne sont pas généralisables à d'autres contextes, ils comportent tout de même un avancement important aux connaissances sur le sujet. En effet, nos résultats viennent corroborer des écrits récents au sujet de la pédagogie à privilégier en milieu minoritaire, puisque nous avons établi des liens originaux entre les résultats de cette étude et le modèle de l'enseignement du français en milieu minoritaire comme le décrit Cazabon (2005). Il existe aussi des similitudes intéressantes entre nos résultats et les perspectives récentes en ce qui a trait à la pédagogie en milieu minoritaire francophone (Cormier, 2005).

Nous recommandons, pour les futures recherches, de faire le même type d'enquête auprès des enseignants et enseignantes qui enseignent d'autres matières afin de voir de quelles façons ils s'y prennent pour intégrer le résultat d'apprentissage transdisciplinaire « communication ». Quelle place accordent-ils aux interactions entre les pairs dans l'enseignement de leur matière respective ? Comment arrivent-ils à laisser faire des choix à leurs élèves ? Quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour montrer un esprit d'ouverture face à la langue vernaculaire tout en incitant les élèves à adopter une langue plus standard selon les situations ? Il est évident que l'avenir de la francophonie canadienne ne repose pas uniquement sur les épaules des enseignantes et enseignants de français : tous les intervenants scolaires et communautaires, de concert avec la famille, doivent faire en sorte qu'ils favorisent chez les élèves le développement d'un comportement autodéterminé par l'intermédiaire d'un vécu autonome qui pourra éventuellement contrer les effets du milieu socialisant dans lequel ils vivent.

BIBLIOGRAPHIE

- Ames, C. (1992). « Classrooms: Goals, structures, and student motivation », *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 261-271.
- Au, K.H. (1997). « Ownership, literacy achievement, and students of diverse cultural backgrounds », dans J.T. Guthrie et A. Wigfield (dir.), *Reading Engagement: Motivating Readers through Integrated Instruction*, Newark, International Reading Association, p. 168-182.

- Au, K.H., J.A. Scheu, A.J. Kawakami et P.A. Herman (1990). « Assessment and accountability in a whole literacy curriculum », *Reading Teacher*, 43, p. 574-578.
- Blain, S. (2001). « Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada », *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), p. 156-170.
- Boudreau, A. et L. Dubois (1992). « Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue de l'Université de Moncton*, 25, p. 3-22.
- Cazabon, B. (1997). « L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), p. 483-508.
- Cazabon, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle ; fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury, Éditions Prise de parole.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants / Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan (2000). « The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 227-268.
- Drake, S. et R. Burns (2004). *Meeting Standards through Integrated Curriculum*, Alexandria, VA, ASCD.
- Guthrie, J.T., P. Van Meter, A. McCann, A. Wigfield, L. Bennett, C. Poundstone, M.E. Rice, F. Faibisch, B. Hunt et A. Mitchell (1996). « Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction », *Reading Research Quarterly*, 31, p. 306-325.
- Hidi, S. et W. Baird (1998). « Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts », *Reading Research Quarterly*, 23, p. 465-483.
- Lafontaine, L. (2005). « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p. 95-109.
- Landry, L. (2003). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, <www.acelf.ca/liens/crde/index.html#art10>, consulté le 14 janvier 2008.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) (2001). *Programme de français au primaire de la maternelle à la 8^e année*, ministère de l'Éducation, Direction des services pédagogiques.

- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) (2006). *Programme d'études : français 10131-10132, 9^e année*, ministère de l'Éducation, Direction des services pédagogiques.
- O'Keefe, M. (2001). *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*, 2^e éd., Ottawa, gouvernement du Canada, ministère du Patrimoine canadien.
- Oldfather, P. (1995). « Commentary: What's needed to maintain and extend motivation for literacy in the middle grades », *Journal of Reading*, 38(6), p. 420-422.
- Oldfather, P. et K. Dahl (1994). « Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning », *Journal of Reading Behavior*, 26, p. 139-158.
- Ormrod, J.E. (2004). *Human Learning*, 4^e éd., Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Pelletier, L.G. et R.J. Vallerand (1993). « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination », dans R.J. Vallerand et F. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études Vivantes, p. 233-281.
- Plessis-Bélair, G. (1994). « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? », *Québec français*, 94, p. 25-27.
- Sanacore, J. (1997). « Promoting lifetime literacy through authentic self-expression and intrinsic motivation », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(7), p. 568-571.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Stevens, R.J. et R.E. Slavin (1995). « The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations », *American Educational Research Journal*, 32, p. 321-351.
- Sweet, A.P. et J.T. Guthrie (1996). « How children's motivation relate to literacy development and instruction », *The Reading Teacher*, 49(8), p. 660-662.
- Turner, J.C. (1995). « The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy », *Reading Research Quarterly*, 30, p. 410-441.
- Vallerand, R.J. (1993). « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », dans R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études Vivantes, p. 534-581.

Le comportement ethnolangagier engagé d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire¹

Réal Allard

*Université de Moncton
real.allard@umoncton.ca*

Rodrigue Landry

*Institut canadien de recherche sur les minorités
linguistiques
rodrigue.landry@umoncton.ca*

Kenneth Deveau

*Université Sainte-Anne
kenneth.deveau@usainteanne.ca*

1. Le présent chapitre a été réalisé grâce au soutien financier que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et Patrimoine canadien ont accordé au groupe de recherche ViLeC (Vitalité de la langue et de la culture).

RÉSUMÉ

Les auteurs présentent un travail de validation du construit du comportement ethnolangagier engagé en milieu linguistique minoritaire. À cette fin, ils résument le parcours conceptuel et empirique qui a mené à la conception du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé tout en définissant et situant le rôle du vécu conscientisant et du comportement engagé ethnolangagiers en milieu minoritaire. La validité de la conceptualisation du comportement ethnolangagier engagé en fonction de comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication langagières est effectuée au moyen d'analyses factorielles confirmatives de données provenant d'élèves du deuxième cycle du secondaire dans des écoles de langue française de trois provinces de la région atlantique. Les analyses confirmatives et les coefficients de consistance interne des échelles de valorisation, d'affirmation et de revendication confirment la validité de cette conceptualisation. Les résultats obtenus à l'égard des trois composantes du comportement ethnolangagier engagé sont présentés et des explications sont avancées pour justifier les différences constatées. En guise de conclusion, la réflexion porte sur l'importance pour l'école francophone en milieu minoritaire au Canada de s'assurer que ses élèves comprennent la nécessité du comportement ethnolangagier engagé en vue du maintien et du développement de la langue et de la culture françaises en milieu linguistique minoritaire.

Les phénomènes découlant de la mondialisation et des contacts intergroupes ont des répercussions profondes sur la diversité linguistique et culturelle de l'humanité (Crystal, 2000 ; Skutnabb-Kangas, 2000). Frappés par l'ampleur de ces répercussions qui menacent la diversité linguistique et culturelle de l'humanité, des chercheurs comme Fishman (1991, 2001), Grenoble et Whaley (2006) ainsi que Landry, Allard et Deveau (2006) ont conçu des modèles visant la revitalisation de langues menacées ou en voie de disparition.

Les communautés francophones en contexte minoritaire au Canada n'échappent pas aux phénomènes de la mondialisation, parmi lesquels il y a lieu de signaler, entre autres, l'imposante dominance de l'anglais dans Internet, l'urbanisation des populations, l'exogamie et un faible taux de natalité. À preuve, les indices de continuité linguistique² de ces communautés sont passés de 0,73 en 1971 à 0,61 en 2006, ce qui équivaut à un taux d'assimilation de 39,3 %. Les données du recensement de 2006 révèlent que les indices de continuité linguistique concernant le français dans les provinces et les territoires canadiens où les francophones sont minoritaires se situent entre 0,26 (en Saskatchewan, où la population ayant le français comme langue maternelle est très dispersée sur le territoire et ne représente que 1,7 % de la population) et 0,89 (au Nouveau-Brunswick, où la population ayant le français comme langue maternelle est essentiellement concentrée dans le nord, le nord-est et l'est de la province et représente environ 32 % de la population) (Statistique Canada, 2007).

Devant pareils constats, les recherches se multiplient soit pour comprendre les rôles particuliers joués par des facteurs qui contribuent aux phénomènes de l'assimilation et de l'acculturation³ pouvant conduire à l'affaiblissement des communautés francophones en contexte minoritaire (Allard, Landry et Deveau, 2006 ; Castonguay, 2003 ; Landry et Allard, 1996), soit pour définir et comprendre les facteurs qui seraient susceptibles de freiner ces phénomènes, voire de revitaliser les communautés là où le français se trouve fragilisé ou menacé (Gilbert, Langlois, Landry et Auger, 2005 ; Landry, 2006 ; Landry, Allard et Deveau, 2006, 2007 ; Landry, Deveau et Allard, 2006b).

2. L'indice de continuité linguistique s'obtient en calculant le rapport entre le nombre de personnes parlant le français à domicile et le nombre de personnes déclarant que le français est leur langue maternelle.

3. L'acculturation s'entend ici de l'apprentissage par le sujet de la langue et de la culture du groupe dominant ou majoritaire avec lequel son groupe, dominé ou minoritaire, est en contact, et ce, aux dépens de l'apprentissage et du maintien de la langue et de la culture de son groupe minoritaire.

Nous étudions ici, plus particulièrement, le comportement ethnolangagier engagé, facteur peu touché à ce jour, qui remplit, à n'en pas douter, un rôle fondamental dans le maintien ou la revitalisation des langues et des cultures de groupes minoritaires. Dans le cadre conceptuel ci-après, nous donnons un bref aperçu de l'évolution de nos modèles théoriques et de nos recherches empiriques afin de situer clairement notre démarche au regard du comportement ethnolangagier engagé. Puis nous décrivons la méthodologie que nous avons utilisée pour étudier le comportement ethnolangagier engagé en contexte francophone minoritaire, tant sur le plan conceptuel que sous l'angle métrologique, dans une enquête pancanadienne en cours. Nous dressons ensuite un portrait statistique du comportement ethnolangagier engagé d'élèves des écoles francophones de la région de l'Atlantique vers la fin de leur cycle d'études secondaires.

1. CADRE CONCEPTUEL

En contexte intergroupe, la vitalité ethnolinguistique objective des groupes en contact (Giles, Bourhis et Taylor, 1977) sur les plans démographique, économique, politique et culturel influence fortement les vécus qui contribuent à l'enculturation⁴ des membres de la minorité francophone. Le poids démographique de la minorité francophone dans une région donnée, indice reflétant jusqu'à un certain point le capital économique, politique et culturel (Prujiner, Deshaies, Blanc, Clément et Landry, 1984) de la minorité dans les institutions de la région, est étroitement lié au vécu enculturant de la minorité dans sa langue maternelle, le français, et dans sa langue seconde, l'anglais (Landry et Allard, 1996; Allard, Landry et Deveau, 2006). Les vécus interpersonnels et sociaux enculturants influencent à leur tour le développement psycholangagier et le comportement langagier des membres des groupes linguistiques minoritaires (Landry et Allard, 1990, 1992).

Plus le poids démographique du groupe francophone est faible, plus l'anglais prédomine comme langue d'enculturation dans le vécu langagier des membres des communautés francophones en contexte minoritaire, c'est-à-dire dans leurs réseaux interpersonnels de communication (par exemple la famille, la parenté, les voisins et les amis), dans les services gouvernementaux et dans les médias, dans les commerces et dans le

4. L'enculturation s'entend ici, dans une perspective de reproduction sociale, de la manière par laquelle l'homme, spécialement dans l'enfance, mais aussi tout au cours de sa vie, assimile les traditions de son groupe et les reproduit sans s'en apercevoir (*Dictionnaire de sociologie*, Le Robert/Seuil, 1999).

paysage linguistique ainsi que, pour certaines personnes, dans le milieu éducatif en tant que langue de scolarisation, principalement au secondaire et au postsecondaire.

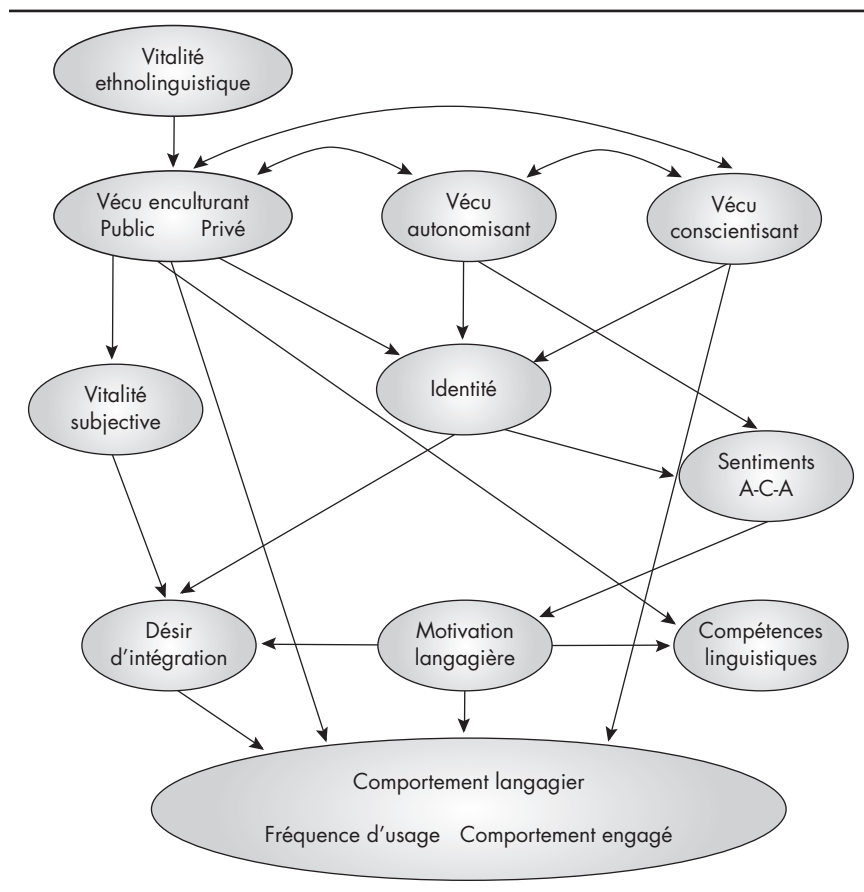
Au Canada, puisque l'anglais est habituellement beaucoup plus présent que le français en contexte minoritaire, sauf comme langue de scolarisation pour une certaine proportion d'enfants, le vécu ethnolangagier et l'enculturation en anglais prédominent par rapport au français dans la plupart des milieux de vie, y compris au foyer depuis que les médias électroniques l'ont envahi. Psychologiquement, cette situation se traduit, en règle générale, dans des compétences orales et écrites plus faibles en français qu'en anglais, dans le désir d'intégrer la communauté anglophone autant sinon plus que la communauté francophone ainsi que dans une forte identification aux groupes francophone et anglophone (Allard et Landry, 1992; Landry et Allard, 1992, 1996).

Globalement, l'effet du vécu enculturant anglo-dominant chez la minorité francophone est tellement marquant qu'il a été apparenté au « déterminisme social » (Landry et Allard, 1996). Autrement dit, à moins que n'interviennent d'autres facteurs contributifs, les effets de ce déterminisme peuvent devenir à ce point puissants que l'assimilation des membres du groupe francophone en contexte minoritaire serait « inévitable », ce qui mènerait à la disparition éventuelle de la langue et de la culture du groupe en tant qu'entité sociale distincte. Voilà qui donne un aperçu du processus décrit par le modèle du développement bilingue en milieu minoritaire que nous avons validé au moyen de recherches dans les provinces canadiennes où les francophones sont minoritaires ainsi qu'en Louisiane et au Maine, où se trouvent des descendants de francophones (Landry et Allard, 1996). Toutefois, ces recherches ont permis de constater que, même en milieu linguistique très minoritaire, des francophones réussissent à conserver leur langue et à maintenir leur attachement à leur culture. Afin de savoir pourquoi il en est ainsi, nous avons voulu définir et étudier des facteurs qui pourraient servir à neutraliser l'action déterminante ou le « déterminisme » des vécus enculturants anglo-dominants.

C'est dans ce but que Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) ont proposé le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé. Ce modèle incorpore des vécus qui favoriseraient le jeu d'un « déterminisme réciproque », à savoir la capacité de la personne d'agir sur les facteurs qui l'influencent grâce à sa connaissance de leurs effets (Bandura, 1978). C'est pourquoi il prend en compte, en plus des vécus qui contribuent à l'enculturation et à l'acculturation des membres d'une minorité linguistique que nous avons décrits dans les paragraphes précédents, les vécus susceptibles de contribuer à leur autonomie, de même qu'à leur

conscientisation et à leur engagement ethnolangagiers. Dans sa forme actuelle, le modèle (voir la figure 1) constitue une intégration originale des théories de la vitalité ethnolinguistique (Giles, Bourhis et Taylor, 1977), de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 et 2002) et de la conscientisation (Freire, 1969, 1973 et 1980; Ferrer et Allard, 2002).

FIGURE 1
**Modèle du comportement langagier
autodéterminé et conscientisé**



1.1. LE VÉCU ENCULTURANT

Les relations entre la vitalité ethnolinguistique du groupe, le vécu enculturant, la vitalité subjective, le désir d'intégration, les compétences linguistiques et le comportement langagier (fréquence d'usage des langues) ont été décrites précédemment. Ces facteurs et leurs relations faisaient partie du premier modèle conceptuel, qui a guidé nos recherches pendant une vingtaine d'années. Il importe toutefois de souligner que le vécu enculturant est étroitement lié à la fréquence d'usage des langues avec lesquelles la personne est en contact et faiblement lié à un deuxième comportement langagier, le comportement engagé (voir au bas de la figure 1).

1.2. LE VÉCU AUTONOMISANT

Les vécus qui contribuent à l'autonomie langagière de la personne sont les comportements d'individus dans le réseau interpersonnel (les parents, les membres de la famille, les voisins, les amis et amies, les enseignantes et enseignants, les modèles) qui favorisent, dans des interactions qui se font en français, la satisfaction de ses besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). Ce vécu est fortement lié à l'autodéfinition et à l'engagement identitaires ainsi qu'au développement de sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance (sentiments A-C-A) (Deveau, Landry et Allard, 2005), qui sont, à leur tour, liés à divers types de régulation motivationnelle touchant l'emploi et l'apprentissage des langues.

1.3. LE VÉCU CONSCIENTISANT

Les travaux de Freire (1969, 1973, 1980), de Shor (1992), de Kumashiro (2000) et de Ferrer et Allard (2002) ont permis de retenir des facteurs qui favoriseraient le « déterminisme réciproque ». Les deux facteurs que nous avons définis sont le vécu ethnolangagier conscientisant et le comportement ethnolangagier engagé.

Le vécu ethnolangagier conscientisant mène au développement d'une conscience ethnolangagière qui se situe sur un continuum pouvant aller d'une naïveté sociale généralisée à la connaissance critique et approfondie des facteurs susceptibles d'influencer le développement psycholangagier individuel tout autant que la survie et l'épanouissement de la minorité. De façon plus précise,

la conscience critique ethnolangagière est la capacité d'identifier, d'observer et d'analyser de manière critique l'ensemble des facteurs qui influent favorablement ou non sur sa langue et sa culture, sur sa communauté ainsi que sur la langue et la culture d'autres personnes et d'autres collectivités. Cette conscience critique permet d'approfondir la compréhension de ces phénomènes, en voyant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances (Allard, Landry et Deveau, 2005, p. 97).

À l'instar de Shor (1992, p. 129, traduction libre), nous estimons que la conscience critique ou la littératie critique comporte :

les habitudes de la pensée, de la lecture, de l'écriture et de la conversation qui transcendent la signification superficielle, les premières impressions, les mythes dominants, les déclarations officielles, les clichés traditionnels, la sagesse reçue et les simples opinions, afin de comprendre la signification profonde, les causes premières, le contexte social, l'idéologie et les conséquences personnelles d'une action, d'un événement, d'un objet, d'un processus, d'une organisation, d'une expérience, d'un texte, d'une matière d'étude, d'une politique, d'un média de masse ou d'un discours.

Font partie des vécus propices à la conscientisation ethnolangagière ceux où, toujours dans son réseau interpersonnel, l'individu observe des personnes qui se comportent de manière à valoriser leur langue et leur culture, à s'affirmer identitairement et ethnolangagièrement et à revendiquer les droits de leur groupe ethnolinguistique. D'autres expériences en milieu minoritaire font aussi partie de ces vécus : les expériences personnelles où l'individu devient objet de préjugés et de discrimination quant à sa langue et à sa culture, les apprentissages dans le cadre de l'éducation formelle ou non formelle concernant l'histoire du groupe ethnolinguistique, ses luttes et, surtout, le degré auquel la situation actuelle du groupe minoritaire est stable ou instable, légitime ou illégitime (Allard, Landry et Deveau, 2005). Giles, Bourhis et Taylor (1977) estiment, en effet, que la perception d'une situation intergroupe instable et illégitime favorise la compétition intergroupe. Plus un membre de la minorité est conscientisé et perçoit la situation de son groupe ethnolinguistique comme instable et illégitime, plus il est probable qu'il se comportera de manière engagée ethnolangagièrement.

1.4. COMPORTEMENT ETHNOLANGAGIER ENGAGÉ

Allard, Landry et Deveau (2005, p. 100) définissent ainsi ce comportement :

Chez la personne qui a développé une conscience critique ethnolangagière, l'engagement ethnolangagier est l'action de définir des buts, de formuler des intentions de comportement, d'élaborer des plans en ce qui concerne les questions de langue et de culture et d'agir comme citoyen ou citoyenne responsable, en fonction de sa compréhension plus approfondie des facteurs qui influent sur la réalité ethnolangagière. Par ses actions autonomes, l'être conscientisé engagé valorise la langue et la culture de son groupe, s'affirme sur le plan ethnolangagier et revendique les droits linguistiques de son groupe, apportant ainsi de nouveaux éléments significatifs de son vécu à son propre processus de conscientisation critique et d'engagement.

La valorisation linguistique et culturelle se traduit par des comportements dans lesquels la personne manifeste l'importance ou la valeur de sa langue et de sa culture. L'affirmation de soi ethnolangagière est le fait d'afficher publiquement son identité ethnolinguistique. La revendication ethnolangagière, pour sa part, est l'action par laquelle un individu revendique ou réclame ce qu'il considère comme lui revenant de droit au regard de la langue et de la culture de la minorité linguistique.

Le comportement ethnolangagier engagé dépend d'une certaine compréhension ou d'une conscience des facteurs et des rapports de force intergroupes (entre la minorité linguistique et la majorité) qui influent aussi bien sur le développement psycholangagier des personnes (par exemple leurs compétences langagières, leurs attitudes à l'égard de leurs langues maternelle et seconde, de même que leur identité ethnolinguistique) que sur l'existence et l'épanouissement de la minorité linguistique conçue comme une entité autonome et distincte.

Dans une étude exploratoire portant sur les vécus conscientisants et les comportements engagés sur le plan ethnolangagier d'élèves du deuxième cycle du secondaire, nous avons confirmé l'existence de liens significatifs entre la vitalité ethnolinguistique objective de communautés francophones minoritaires (la vitalité démographique) et la fréquence de comportements ethnolangagiers engagés (Allard, Landry et Deveau, 2005). Comme prévu, même si ces relations sont statistiquement significatives, la vitalité démographique explique à peine la variance de ces comportements. De plus, conformément à notre hypothèse, nous avons constaté l'existence d'une très forte relation entre le vécu ethnolangagier conscientisant et le comportement ethnolangagier engagé.

Ces résultats nous ont incités à approfondir l'étude de la validité de notre conceptualisation du comportement ethnolangagier engagé et à décrire ce comportement chez des élèves du deuxième cycle du secondaire dans la région de l'Atlantique, là où les communautés acadienne et francophone vivent en contexte minoritaire.

1.5. HYPOTHÈSE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre étude a pour premier objectif de vérifier la validité de l'hypothèse selon laquelle le comportement ethnolangagier engagé comporte trois composantes corrélées (ou facteurs) définissant le construit : la valorisation, l'affirmation et la revendication ethnolangagières. Nous pouvons évaluer la validité de cette structure à trois facteurs en comparant son ajustement avec la validité du modèle selon lequel il n'existerait aucune relation entre les variables mesurées et avec celle de modèles qui présentent des structures constituant une seule ou deux composantes.

Si la conceptualisation proposée du comportement ethnolangagier engagé en trois composantes corrélées s'avère valide et que se révèlent fiables les échelles mesurant les comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagières, il conviendra de décrire une population en fonction de ces trois types de comportements. Par conséquent, le deuxième objectif de notre étude vise à répondre à la question : Dans quelle proportion les élèves des écoles francophones et acadiennes de la région de l'Atlantique estiment-ils que la valorisation, l'affirmation et la revendication ethnolangagières font partie de leurs comportements ?

2. MÉTHODOLOGIE

Voici l'échantillon, les instruments et la procédure que nous avons utilisés afin d'effectuer dans le respect des règles méthodologiques la collecte des données et les analyses nécessaires pour répondre à nos questions de recherche.

2.1. ÉCHANTILLON

Les élèves de la 10^e à la 12^e année, mais principalement de la 11^e année, dans 30 des 31 commissions scolaires francophones des neuf provinces concernées et de deux territoires⁵, participent à l'enquête pancanadienne en cours. Au total, ont participé à la présente étude 1 423 élèves inscrits en 11^e et en 12^e année et fréquentant des écoles francophones et acadiennes de trois des quatre provinces de la région de l'Atlantique pendant l'année scolaire 2004-2005. Les données des 1 191 élèves qui ont rempli les questionnaires

5. La Commission scolaire du Nunavut ne compte des élèves francophones que de la maternelle à la 9^e année.

de l'enquête ont été utilisées dans nos analyses statistiques⁶. L'âge moyen de ces élèves était de 16,5 ans (é.-t. = 0,72) au moment de l'enquête. Au total, 84,6 % ont le français comme langue maternelle et 13,4 %, l'anglais; 50,4 % sont de sexe féminin et 49,6 %, de sexe masculin. Il importe de mentionner que 83 % d'entre eux sont du Nouveau-Brunswick, 16 %, de la Nouvelle-Écosse, et 1 %, de Terre-Neuve-et-Labrador.

2.2. INSTRUMENT

Le questionnaire décrit ci-dessous fait partie de ceux qui ont été soumis dans le cadre de l'étude pancanadienne que nous réalisons sur les facteurs liés à l'apprentissage et à l'usage du français et de l'anglais en contexte linguistique minoritaire. Toutes les variables faisant partie du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) sont mesurées au moyen de ce questionnaire. Nous décrivons uniquement le questionnaire ayant servi à la collecte des données analysées dans le présent chapitre.

Le comportement ethnolangagier engagé. Le questionnaire dont l'objet est d'évaluer ce comportement comporte 12 items répartis en trois échelles de 4 items, chacune mesurant un comportement ethnolangagier d'un type différent. Une première échelle (4 items) porte sur la « valorisation » de la langue et de la culture (par exemple, avec des amis, faire valoir l'importance de parler français). La deuxième porte sur l'« affirmation » en public par rapport à la langue (par exemple, insister pour être servi en français dans les restaurants et les magasins). La troisième porte sur la « revendication » des droits linguistiques de la minorité de langue officielle (par exemple, manifester contre des injustices subies par la communauté francophone, notamment à cause du manque de services gouvernementaux en français). Pour chacun des items, les élèves sont invités à indiquer, en encerclant un chiffre entre 1 et 9 (1 = ne correspond pas du tout; 5 = correspond modérément; 9 = correspond entièrement), dans quelle mesure le comportement correspond à ce qu'ils font ou à ce qu'ils ont fait. Un score global de comportement ethnolangagier engagé peut aussi être calculé en utilisant l'ensemble des 12 énoncés.

6. La disparité entre le nombre d'élèves qui ont participé à l'étude et le nombre d'élèves pour lesquels nous avons des données « complètes » s'explique par le fait que les questionnaires ont été soumis sur une période de deux jours.

2.3. PROCÉDURE

Environ la moitié des questionnaires de l'enquête⁷ sont remplis durant une première période de classe d'environ 75 minutes; le lendemain, les élèves répondent aux autres questionnaires au cours d'une deuxième période de classe de même durée. Cette stratégie permet de réduire les problèmes que pourrait engendrer la fatigue et d'éviter de poser des questions qui risqueraient d'influencer les réponses à donner à d'autres questions.

2.4. ANALYSES

Les analyses descriptives des comportements ethnolangagiers engagés et les analyses de tests *t* sur des différences appariées ont été réalisées au moyen du logiciel SPSS 14.0 (2006). La validité du modèle conceptuel du comportement ethnolangagier engagé a été vérifiée par une analyse factorielle confirmative à l'aide du logiciel AMOS 7.0 (Arbuckle, 2006).

3. RÉSULTATS

Quatre analyses factorielles confirmatives ont servi à vérifier la validité de la structure conceptuelle proposée du comportement ethnolangagier engagé. Conformément à l'explication fournie dans le cadre conceptuel, nous formulons l'hypothèse que ce comportement comprend trois facteurs: la valorisation, l'affirmation et la revendication ethnolangagières, plutôt qu'aucun facteur (modèle de l'indépendance), un seul facteur, deux facteurs ou encore trois facteurs. La validité de chaque modèle factoriel a été vérifiée au moyen de l'estimation de vraisemblance maximale.

Trois indices, le khi carré (χ^2), le CFI et le RMSEA⁸, permettent d'évaluer la pertinence de chaque modèle factoriel (voir le tableau 1). Nous présentons toutefois ici les résultats relatifs à notre hypothèse selon laquelle le modèle qui comporte trois facteurs reflétant respectivement la valorisation, l'affirmation et la revendication ethnolangagières serait le meilleur (voir la dernière ligne du tableau 1).

7. Certains élèves étaient absents le premier jour, d'autres, le deuxième jour, mais la plupart (83,7%) étaient présents les deux jours.

8. Comparative Fit Index ou CFI et Root Mean Square Error of Approximation ou RMSEA.

TABLEAU 1
**Degrés de liberté (dl) et indices d'ajustement de quatre modèles
d'analyse factorielle confirmative des 12 items
de comportement ethnolangagier engagé**

<i>Modèles évalués</i>	<i>dl</i>	χ^2	CFI	RMSEA
Modèle de l'indépendance	78	8633,2		
Modèle à un facteur	54	1599,9	0,82	0,155
Modèle à deux facteurs	53	836,0	0,91	0,111
Modèle proposé (trois facteurs)	51	469,2	0,95	0,083

D'abord, il faut dire qu'il est préférable que la valeur de χ^2 ne soit pas significative. Or le χ^2 est habituellement statistiquement significatif quand le nombre de sujets dans l'analyse est élevé (Kline, 2005). Le χ^2 pour le modèle comportant trois facteurs est de 469,2 et il est statistiquement significatif ($p < 0,001$), résultat prévu étant donné le nombre élevé de sujets que compte notre analyse. L'indice d'ajustement comparatif, dit *Comparative Fit Index* ou CFI, est un deuxième indice d'ajustement du modèle factoriel. Il traduit le degré d'amélioration que fournit le modèle par rapport à une situation où toutes les variables seraient indépendantes les unes des autres. Il peut varier entre 0 et 1 ; plus la valeur se rapproche de 1, plus elle reflète l'amélioration fournie par le modèle factoriel. Un CFI de 0,90 et plus indique un degré d'ajustement acceptable du modèle factoriel évalué et un CFI de plus de 0,95, un bon ajustement. La valeur du CFI obtenue pour le modèle de trois facteurs est de 0,95, ce qui permet de qualifier l'ajustement de bon.

Un dernier indice d'ajustement utile ici, le *Root Mean Square Error of Approximation* ou RMSEA, offre l'avantage de tenir compte de la taille de l'échantillon au moment du calcul de l'approximation du degré d'erreur par degré de liberté. Lorsque la valeur de cet indice est inférieure à 0,10, mais préférablement égale ou inférieure à 0,08 (Kline, 2005), l'ajustement du modèle factoriel est jugé acceptable. Or, la valeur du RMSEA pour le modèle comportant trois facteurs est de 0,08 : elle est donc acceptable selon les critères établis. Les valeurs des indices obtenus dans les analyses des modèles ne comportant aucun facteur (hypothèse selon laquelle il n'y aurait pas de corrélation entre les variables) ou comportant un ou deux facteurs sont moins bonnes (voir le tableau 1) que celles obtenues dans l'analyse du modèle comportant trois facteurs, et elles sont insatisfaisantes selon les critères proposés dans la littérature pour ce type d'analyse.

Le tableau 2 présente les résultats de l'analyse factorielle en trois facteurs. Chaque facteur comporte quatre items, et tous les items ont des saturations de 0,60 ou plus.

TABLEAU 2
**Solutions normalisées obtenues par l'analyse factorielle confirmative
pour le modèle comportant trois facteurs**

<i>Item</i>	<i>Facteur</i>		
	<i>Valorisation</i>	<i>Affirmation</i>	<i>Revendication</i>
1	0,71		
4	0,83		
7	0,80		
12	0,60		
2		0,84	
5		0,75	
8		0,89	
10		0,78	
3			0,80
6			0,82
9			0,81
11			0,76

Remarque : Les quatre items de chaque échelle (facteur) sont présentés aux tableaux 4, 5 et 6, respectivement.

Comme prévu, ces facteurs sont corrélés : la corrélation entre la valorisation et l'affirmation est de 0,72. La corrélation entre la valorisation et la revendication est de 0,80 et la corrélation entre l'affirmation et la revendication est de 0,73. Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) des échelles de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagières sont respectivement de 0,82, 0,89 et 0,87.

Le tableau 3 présente les données globales relatives aux échelles de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagières. Les résultats se rapportant à l'échelle de valorisation ethnolangagière montrent que près de la moitié des élèves (49,5 %) estiment que les comportements de valorisation correspondent modérément à leurs propres comportements. Un peu moins du quart des élèves (24,3 %) croient que leurs comportements correspondent peu ou pas du tout aux comportements de valorisa-

tion ethnolangagière décrits dans l'échelle, tandis qu'un peu plus du quart (26,2 %) pensent que leurs comportements ethnolangagiers correspondent fortement ou entièrement à ces comportements.

Les résultats se rapportant aux échelles d'affirmation et de revendication ethnolangagières sont distincts de ceux obtenus dans le cas de l'échelle de valorisation, puisque des pourcentages élevés d'élèves estiment que les comportements décrits dans ces échelles correspondent peu ou pas du tout à leurs comportements ethnolangagiers (affirmation : 43,4 % ; revendication : 51,9 %). De faibles pourcentages d'élèves estiment que ces comportements correspondent fortement aux leurs (affirmation : 20,3 % ; revendication : 11,6 %). Un peu plus du tiers des élèves (36,3 % et 36,5 % respectivement) estiment que ces comportements correspondent modérément aux leurs. Enfin, le degré de correspondance des comportements de valorisation ethnolangagière ($M = 4,9$; $\text{é.-t.} = 2,0$) est en moyenne plus élevé que celui des comportements d'affirmation ethnolangagière ($M = 4,2$; $\text{é.-t.} = 2,4$), lequel est à son tour plus élevé que celui des comportements de revendication ethnolangagière ($M = 3,6$; $\text{é.-t.} = 2,1$) chez les élèves de l'échantillon. Les résultats d'analyses de tests t sur des différences appariées montrent que ces moyennes sont significativement différentes ($p < 0,001$).

TABLEAU 3
Pourcentage d'élèves selon le degré auquel les comportements ethnolangagiers engagés de valorisation, d'affirmation et de revendication correspondent à leur perception d'eux-mêmes

<i>Comportement ethnolangagier engagé</i>	<i>Correspond peu ou pas du tout (%)</i>	<i>Correspond modérément (%)</i>	<i>Correspond fortement ou entièrement (%)</i>	<i>M et (é.-t.) sur échelle en 9 points</i>
Échelle de valorisation	24,3	49,5	26,2	4,9 (2,0)
Échelle d'affirmation	43,4	36,3	20,3	4,2 (2,4)
Échelle de revendication	51,9	36,5	11,6	3,6 (2,1)

Nous présentons les statistiques descriptives relatives à chacun des items des échelles de valorisation, d'affirmation et de revendication, respectivement, aux tableaux 4, 5 et 6. S'agissant de la valorisation ethnolangagière (voir le tableau 4), un seul comportement, celui de faire connaître l'importance de l'éducation en français, correspond fortement ou entièrement à plus du tiers des élèves (34,9 %). Le pourcentage le plus

élevé d'élèves estime que les comportements « Avec des amis et amies, faire valoir l'importance de parler le français » (item 1: 42,8 %), « À l'école, exprimer ta fierté d'être francophone » (item 4: 38,4 %) et « Faire connaître l'importance de l'éducation en français » (item 7: 36,5 %) correspondent modérément aux leurs, ce qui contraste avec l'item 12, pour lequel le pourcentage le plus élevé d'élèves (42,7 %) estime que ce comportement « Exprimer ton appréciation pour la musique française » correspond peu ou pas du tout au leur.

TABLEAU 4
**Pourcentage d'élèves selon le degré auquel
chacun des comportements de valorisation ethnolangagière
correspond à leur perception d'eux-mêmes**

<i>Comportement de valorisation ethnolangagière</i>	<i>Correspond peu ou pas du tout (%)</i>	<i>Correspond modérément (%)</i>	<i>Correspond fortement ou entièrement (%)</i>	<i>M et (é.-t.) sur échelle en 9 points</i>
1. Avec des amies et amis, faire valoir l'importance de parler le français	28,6	42,8	28,6	5,0 (2,3)
4. À l'école, exprimer ta fierté d'être francophone	30,1	38,4	31,5	5,1 (2,5)
7. Faire connaître l'importance de l'éducation en français	28,6	36,5	34,9	5,1 (2,5)
12. Exprimer ton appréciation pour la musique française	42,7	32,3	25,0	4,4 (2,7)

En ce qui concerne l'affirmation ethnolangagière (voir le tableau 5), les plus grands pourcentages d'élèves estiment que trois des quatre comportements de l'échelle correspondent peu ou pas du tout aux leurs: « Insister pour être servi/servie en français dans les restaurants et magasins » (item 2: 47,8 %), « Demander d'être servi/servie en français dans des établissements, même lorsqu'on t'adresse d'abord la parole en anglais » (item 8: 51,1 %) et « Demander un menu français ou bilingue lorsqu'on offre un menu anglais dans un restaurant » (item 10: 61,5 %). Ces mêmes comportements correspondraient fortement ou entièrement à ceux de 25,5 %, 23,6 % et 19,3 % des élèves respectivement. Les élèves sont plus partagés

par rapport au comportement « Commencer la conversation en français dans des endroits où le service est habituellement offert en anglais (centres commerciaux, restaurants) » pour lequel chaque catégorie de scores comporte soit un peu plus, soit un peu moins du tiers des élèves (voir le tableau 5).

TABLEAU 5
**Pourcentage d'élèves selon le degré auquel
chacun des comportements d'affirmation ethnolangagière
correspond à leur perception d'eux-mêmes**

<i>Comportement d'affirmation ethnolangagière</i>	<i>Correspond peu ou pas du tout (%)</i>	<i>Correspond modérément (%)</i>	<i>Correspond fortement ou entièrement (%)</i>	<i>M et (é.-t.) sur échelle en 9 points</i>
2. Insister d'être servi / servie en français dans les restaurants et magasins	47,8	26,7	25,5	4,2 (2,7)
5. Commencer la conversation en français dans des endroits où le service est habituellement offert en anglais (centres commerciaux, restaurants)	35,2	29,5	35,3	4,9 (2,7)
8. Demander d'être servi / servie en français dans des établissements même lorsqu'on t'adresse d'abord la parole en anglais	51,1	25,3	23,6	4,0 (2,8)
10. Demander un menu français ou bilingue lorsqu'on offre un menu anglais dans un restaurant	61,5	19,2	19,3	3,5 (2,8)

Les autoévaluations des élèves sont relativement consensuelles en ce qui concerne la revendication ethnolangagière (voir le tableau 6). Cinquante pour cent ou plus des élèves estiment que les comportements de revendication ethnolangagière correspondent peu ou pas du tout aux

leurs : « Participer aux réunions d'une association qui revendique des droits pour la communauté francophone » (item 9 : 61 %), « Être actif ou active dans un comité visant l'établissement d'une institution francophone (par exemple, radio communautaire, centre culturel) » (item 11 : 54,1 %), « Participer à des manifestations pour des services en français » (item 3 : 53,5 %) et « Manifester contre des injustices subies par la communauté francophone (par exemple absence de services gouvernementaux en français » (item 6 : 49,7 %). Ces mêmes comportements correspondraient fortement ou entièrement à ceux de 12 % à 18 % des élèves seulement.

TABLEAU 6
**Pourcentage d'élèves selon le degré auquel
chacun des comportements de revendication ethnonlangagière
correspond à leur perception d'eux-mêmes**

<i>Comportement de revendication ethnolangagière</i>	<i>Correspond peu ou pas du tout (%)</i>	<i>Correspond modérément (%)</i>	<i>Correspond fortement ou entièrement (%)</i>	<i>M et (é.-t.) sur échelle en 9 points</i>
3. Participer à des manifestations pour des services en français	53,5	30,9	15,6	3,6 (2,4)
6. Manifester contre des injustices subies par la communauté francophone (par exemple absence de services gouvernementaux en français)	49,7	32,9	17,4	3,8 (2,5)
9. Participer aux réunions d'une association qui revendique des droits pour la communauté francophone	61,0	26,8	12,2	3,2 (2,4)
11. Être actif ou active dans un comité visant l'établissement d'une institution francophone (par exemple radio communautaire, centre culturel)	54,1	29,3	16,6	3,7 (2,5)

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de nos analyses confirment la validité de notre hypothèse : le comportement ethnolangagier engagé se composerait de trois types de comportements corrélés entre eux, à savoir les comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagières. Les coefficients de consistance interne des échelles mesurant ces trois types de comportements sont satisfaisants et les analyses factorielles confirmatives appuient mieux l'existence d'un construit formé de ces trois composantes que celle d'un construit formé de moins de composantes ou de trois composantes indépendantes. Ces constats nous ont permis de décrire le comportement ethnolangagier engagé d'un échantillon de plus de 1 100 élèves de la région de l'Atlantique. L'examen des moyennes obtenues à l'égard de chacune des échelles mène à deux observations générales.

Ces moyennes montrent que la valorisation ethnolangagière traduit mieux le comportement engagé des élèves que l'affirmation ou la revendication ethnolangagières et que l'affirmation ethnolangagière reflète mieux leur comportement engagé que la revendication ethnolangagière. Nous ne nous étonnons pas de tels résultats, lesquels sont conformes à ceux que qui ont été obtenus dans une étude exploratoire (Allard, Landry et Deveau, 2005). D'abord, relativement aux différences qui distinguent ces trois comportements engagés, nous croyons que les comportements ethnolangagiers engagés peuvent dépendre de la situation dans laquelle se trouve la personne. Ainsi, la moyenne plus élevée du comportement engagé de valorisation pourrait s'expliquer par le fait qu'il se manifeste habituellement dans un contexte intragroupe plutôt sécurisant, c'est-à-dire dans les réseaux enculturants privés ou intimes de la famille, des amis et de l'école, lieux où ce comportement est souvent encouragé. C'est aussi dans ces milieux qu'ils sont plus exposés à des modèles qui valorisent la langue et la culture françaises ainsi qu'à des activités où on les valorise et où l'on fait valoir les avantages que présente leur valorisation.

En milieu francophone minoritaire, sont en général plus intimidants interpersonnellement les contextes intergroupes anglo-dominants, comme les restaurants, les magasins, les centres commerciaux et autres lieux publics de commerce ou de services, où l'on peut vouloir s'affirmer pour obtenir des services en français auprès de personnes qui s'adressent à la clientèle en anglais. De plus, l'affirmation ethnolangagière peut exiger une forte capacité personnelle de s'afficher et de s'affirmer publiquement comme francophone devant des personnes inconnues. Enfin, dans certains milieux où la communauté francophone est très minoritaire, il devient pratiquement impossible de croire qu'une telle affirmation ethnolangagière pourrait porter fruit.

Les manifestations publiques visant la revendication de droits linguistiques peuvent aussi présenter un caractère intergroupe potentiellement intimidant. Cette situation pourrait expliquer en partie le fait que de très faibles pourcentages d'élèves estiment que le comportement de revendication ethno-langagière correspond fortement au leur. Même si ces manifestations se font généralement au sein de groupes de personnes solidaires les uns des autres par rapport à l'objectif de la manifestation et au moyen choisi pour tenter de l'atteindre, il se peut qu'il n'y ait pas de groupes de revendication des droits des francophones dans la région habitée, que s'il y en a ils y soient inactifs ou tout simplement inconnus de nombreux jeunes. Ajoutons que l'occasion de revendiquer des droits pour des raisons de langue et de culture françaises en milieu minoritaire dépend très souvent d'incidents critiques particuliers (par exemple la décision du gouvernement Harris, en Ontario, de faire disparaître le caractère et la vocation francophones de l'Hôpital Montfort).

Nous en venons à notre deuxième observation générale. Selon les moyennes constatées, aucun de ces trois types de comportements ethno-langagiers engagés ne correspond fortement ou entièrement à ceux des élèves. Une première explication pourrait être liée à la faiblesse du vécu conscientisant des élèves. Dans une étude exploratoire, Allard, Landry et Deveau (2005) ont trouvé que les élèves estimaient qu'un vécu conscientisant reflétant la valorisation, l'affirmation et la revendication ethno-langagières ne correspondait que modérément au leur. En conséquence, on pourrait difficilement s'attendre à ce qu'un vécu ethno-langagier modérément conscientisant soit lié à un fort comportement ethno-langagier engagé. Il serait plutôt surprenant que des élèves qui disent ne pas avoir une très bonne connaissance des droits de la minorité francophone et une compréhension approfondie des rapports de force entre la minorité francophone et la majorité anglophone perçoivent le comportement ethno-langagier engagé comme décrivant le leur. Une deuxième explication justifiant ces scores moyens pourrait être en lien avec l'identité hybride ou bilingue d'une forte proportion d'élèves des écoles francophones en milieu minoritaire (Dallaire et Roma, 2003; Duquette, 2004; Gérin-Lajoie, 2003, 2006). Cette hybridité est très hétérogène (Landry, Deveau et Allard, 2006a), et l'identité bilingue qui est fortement associée à une baisse de l'identité francophone et de l'engagement identitaire francophone pourrait être liée à un faible comportement ethno-langagier engagé.

Dans notre étude pancanadienne en cours, nous pourrions déterminer si ces comportements ethno-langagiers engagés des élèves sont fortement dictés par la vitalité ethnolinguistique de leur communauté.

Nous pourrions aussi évaluer la force des liens entre ces comportements et leurs vécus enculturants, autonomisants et conscientisants sur les plans linguistique et culturel.

Notre étude incite à nous demander si les comportements ethnolangagiers engagés des élèves sont le résultat ou bien d'une enculturation ethnolangagière – autrement dit d'une sensibilisation ou d'une connaissance fragmentaire et souvent superficielle des questions ethnolangagières acquises au contact de la minorité francophone et de la majorité anglophone – ou bien d'une véritable conscience critique ethnolangagière, c'est-à-dire de la capacité de déterminer, d'observer et d'analyser de façon critique l'ensemble des facteurs qui influent favorablement ou non sur sa langue, sur sa culture et sur son groupe ethnolinguistique (Allard, Landry et Deveau, 2005). Pour mieux résister à l'acculturation (Allard, 2002) ou pour maintenir ou revitaliser leur langue et leur culture (Landry, Deveau et Allard, 2006b), les collectivités francophones doivent accroître chez leurs membres la capacité de réflexion critique, laquelle permet de remettre en question ce qui leur est présenté et ce qu'ils conçoivent comme inchangeable linguistiquement et culturellement, tout en évaluant leurs propres choix linguistiques et culturels ainsi que ceux de la société.

C'est à ce titre qu'est confiée aux établissements scolaires en milieu francophone minoritaire une mission particulière et que leur personnel se doit d'assumer des responsabilités particulières au titre enculturant des vécus, autonomisant et conscientisant, décrits dans le cadre conceptuel. Les membres du personnel éducatif sont appelés non seulement à devenir des modèles de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagières pour leurs élèves, mais encore à savoir et à vouloir intégrer à leur enseignement des contenus et une démarche pédagogique qui feraient une place de choix à ces vécus. À cette fin, il s'avère impératif qu'ils soient à même de constater que la réalité ethnolangagière constitue une création humaine susceptible d'être comprise et transformée, bref, de la voir comme un construit sur lequel ils peuvent exercer une emprise plutôt que comme une réalité immuable, à l'image de leur destin. Voilà qui interpelle la formation initiale et continue du personnel qui se destine à l'enseignement dans les écoles francophones en milieu linguistique minoritaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, R. (2002). « Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier », *Francophonies d'Amérique*, 13, p. 7-29.
- Allard, R. et R. Landry (1992). « Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss », dans W. Fase, K. Jaspaert et S. Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, p. 171-195.
- Allard, R., R. Landry et K. Deveau (2005). « Conscientisation ethnolangagière et comportement engagé en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 95-109.
- Allard, R., R. Landry et K. Deveau (2006). « La vitalité ethnolinguistique et l'étude du développement bilingue des minorités acadiennes et francophones du Canada atlantique », dans A. Magord (dir.), *Adaptation et innovation : expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, P.I.E.-Peter Lang, p. 85-104.
- Arbuckle, J.L. (2006). *AmosTM 7.0 User's Guide*, Chicago, SPSS.
- Bandura, A. (1978). « The self system in reciprocal determinism », *American Psychologist*, avril, p. 344-358.
- Castonguay, C. (2003). « L'urbanisation comme catalyseur de l'assimilation : dynamiques distinctes au Nouveau-Brunswick et en Ontario », dans A. Boudreau, L. Dubois, J. Maurais et G. McConnell (dir.), *Colloque international sur l'écologie des langues*, Paris, L'Harmattan, p. 67-85.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dallaire, C. et J. Roma (2003). « Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches », dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et développement en éducation, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 30-46.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, University of Rochester Press.
- Deveau, K., R. Landry et R. Allard (2005). « Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 79-93.
- Dictionnaire de sociologie* (1999). Le Robert, Paris, Seuil.
- Duquette, G. (2004). « Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française en Ontario », *Francophonies d'Amérique*, 18, p. 77-92.

- Ferrer, C. et R. Allard (2002). «La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: une éducation à la citoyenneté démocratique. Première partie: Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement», dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, 30(2), <www.acelf.ca/revue30-2/articles/04-ferrer-1.html>, consulté le 6 février 2008.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Bristol, Multilingual Matters.
- Fishman, J. (2001). *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon, Multilingual Matters.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*, New York, Seabury.
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Éditions Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (dir.) (2006). *La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste*, Éducation et francophonie, 34(1).
- Gilbert, A., A. Langlois, R. Landry et E. Aunger (2005). «L'environnement et la vitalité communautaire des communautés francophones: vers un modèle conceptuel», *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 51-62.
- Giles, H., R.Y. Bourhis et D.M. Taylor (1977). «Towards a theory of language in ethnic group relations», dans H. Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Inter-group Relations*, New York, Academic Press, p. 307-348.
- Grenoble, L.A. et L.J. Whaley (2006). *Saving Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 2^e éd., New York, The Guilford Press.
- Kumashiro, K.K. (2000). «Toward a theory of anti-oppressive education», *Review of Educational Research*, 70, p. 25-53.
- Landry, R. (2006). «Fédéralisme canadien et revitalisation ethnolinguistique des communautés francophones et acadiennes», Communication présentée à la conférence *Le fédéralisme, le Québec et les minorités francophones du Canada*, Ottawa, Canada.
- Landry, R. et R. Allard (1990). «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, p. 527-553.

- Landry, R. et R. Allard (1992). «Ethnolinguistic vitality and bilingual development of minority and majority group students», dans W. Fase, K. Jaspaert et S. Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, p. 223-252.
- Landry, R. et R. Allard (1996). «Vitalité ethnolinguistique: une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne», dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie: méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 61-88.
- Landry, R., K. Deveau et R. Allard (2006a). «Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: le cas de l'identité bilingue», *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), printemps, p. 54-81.
- Landry, R., K. Deveau et R. Allard (2006b). «Au-delà de la résistance: principes de la revitalisation ethnolangagière», *Francophonies d'Amérique*, 22, p. 37-56.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau (2006). «Revitalisation ethnolinguistique: un modèle macroscopique», dans A. Magord (dir.), *Adaptation et innovation: expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, P.I.E.-Peter Lang, p. 105-124.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau (2007). «A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development», *International Journal of the Sociology of Language*, 185, p. 133-162.
- Landry, R., R. Allard, K. Deveau et N. Bourgeois (2005). «Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire: un modèle conceptuel», *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 63-78.
- Prujiner, A., D. Deshaies, J.F. Hamers, M. Blanc, R. Clément et R. Landry (1984). *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago, University of Chicago Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- SPSS (2006). SPSS 14.0. *Statistical Package for the Social Sciences*, Chicago, Auteur.
- Statistique Canada (2007). «Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006», *Année de recensement 2006*, Catalogue n° 97-555-XIF.

Vitalité ethnolinguistique, exogamie et ambiance langagière de l'école¹

Rodrigue Landry

*Institut canadien de recherche
sur les minorités linguistiques
rodrigue.landry@umoncton.ca*

Réal Allard

*Université de Moncton
real.allard@umoncton.ca*

Kenneth Deveau

*Université Sainte-Anne
kenneth.deveau@usainteanne.ca*

1. La présente étude a été réalisée grâce à l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et de Patrimoine canadien à l'équipe de recherche ViLeC (Vitalité de la langue et de la culture).

RÉSUMÉ

Les auteurs présentent des données de recherche recueillies auprès d'élèves du secondaire dans des écoles de langue française de la région atlantique. Ils analysent des facteurs pouvant être associés à l'ambiance française de l'école, c'est-à-dire à la langue parlée par les élèves entre eux à l'extérieur de la salle de classe. Un modèle conceptuel de ces facteurs est présenté et vérifié empiriquement à l'aide de la modélisation par équations structurelles. Trois facteurs sont associés directement à l'ambiance langagière de l'école : la langue parlée par les élèves avec leurs amis et amies depuis l'enfance, l'ambiance langagière de l'école dans les cycles scolaires antérieurs et le désir des élèves de faire partie de la communauté francophone, ce dernier facteur étant fortement associé à l'identité francophone des jeunes et à leurs contacts avec les médias francophones. L'ambiance langagière de la famille est liée indirectement à l'ambiance langagière de l'école par sa relation avec la langue parlée avec les amis et amies. La structure familiale (le fait d'avoir deux, un ou aucun parent francophone) n'est pas un facteur statistiquement significatif si l'on neutralise l'effet de la langue parlée par les parents avec leur enfant. Les conséquences scolaires et pédagogiques sont discutées en conclusion de l'étude.

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) constitue une véritable source d'espoir pour les communautés francophones en situation minoritaire au Canada. Non seulement accorde-t-il aux parents «ayants droit» un accès à l'éducation en français pour leur enfant, mais il leur confère aussi un pouvoir effectif de gestion de l'éducation (Foucher, 2003; Landry et Rousselle, 2003; Martel, 2001). L'école demeure néanmoins dans les régions à faible vitalité francophone une des seules institutions qui soient franco-dominantes. Tout le personnel scolaire est engagé à enseigner et à promouvoir la langue et la culture françaises. Sauf pour les cours d'anglais, les activités pédagogiques et parascolaires s'exercent en français. Qu'en est-il, cependant, de l'ambiance langagière de ces écoles à l'extérieur des salles de classe? Quelle langue les élèves parlent-ils entre eux? Cette ambiance langagière est-elle fortement dépendante de la vitalité francophone de la communauté? Ou découle-t-elle principalement des habitudes langagières de la famille, comme l'estime Desjarlais (1983)? Aujourd'hui, une proportion grandissante des enfants des ayants droit francophones en vertu de l'article 23 de la Charte viennent de familles exogames. Ces familles ont tendance à moins transmettre le français comme langue maternelle aux enfants et à faire un usage moins fréquent du français au sein de la famille. Chez l'ensemble des enfants des parents ayants droit francophones, selon le recensement de 2001, 64% sont issus d'un couple exogame et seulement 20% de ceux-ci ont le français comme langue maternelle comparativement à plus de 90% lorsque le couple est endogame francophone (Landry, 2003a). La structure familiale exogame est-elle responsable de baisses dans l'ambiance langagière francophone de l'école comme le pensent certains parents et certains intervenants?

La présente étude vise quatre objectifs. Premièrement, nous analysons la relation qui existe entre la vitalité communautaire et l'ambiance langagière de l'école française. Deuxièmement, nous examinons les effets de l'exogamie sur l'ambiance française de l'école tout en appréciant le degré de vitalité communautaire francophone estimée par la concentration de la population francophone dans la communauté. Troisièmement, conformément aux résultats d'une recherche antérieure, nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'exogamie est étrangère à l'ambiance langagière de l'école lorsqu'on tient compte du comportement du parent francophone avec son enfant. En d'autres termes, notre hypothèse est la suivante: c'est la dynamique langagière choisie par les parents qui constitue le facteur en cause plutôt que la structure endogame ou exogame de la famille (Landry et Allard, 1997). Enfin, à partir d'équations structurelles, nous vérifions la validité d'un modèle explicatif des relations entre différents vécus langagiers des élèves et leur emploi du français à l'école à l'extérieur de la salle de classe.

Notre étude a été menée auprès d'élèves d'écoles francophones des provinces de l'Atlantique. Après avoir exposé le cadre conceptuel et les hypothèses examinées, nous présentons la méthodologie de l'étude, les résultats obtenus, puis la discussion de ces résultats et nos conclusions.

1. CADRE CONCEPTUEL

Très peu d'études ont analysé les facteurs associés à l'ambiance langagière de l'école française en milieu minoritaire. À notre connaissance, seul Desjarlais (1983) a entrepris une étude empirique portant particulièrement sur cette question. Il a conclu que l'ambiance langagière de la famille entretenait une relation avec l'ambiance langagière de l'école. Autrement dit, les élèves conservaient à l'école les habitudes langagières acquises au foyer. Dans une étude concernant plusieurs aspects du vécu et du comportement langagiers, Landry et Allard (1994) ont relevé l'existence d'une forte relation entre l'ambiance langagière francophone de l'école et la vitalité communautaire francophone. L'étude de Desjarlais (1983) examinait la relation entre les comportements langagiers de la famille et ceux qui étaient manifestés à l'école sans vérifier la force de la vitalité francophone communautaire, tandis que celle de Landry et Allard (1994) analysait, entre autres, la relation de l'ambiance langagière à l'école avec cette vitalité, sans égard à la langue employée dans la famille.

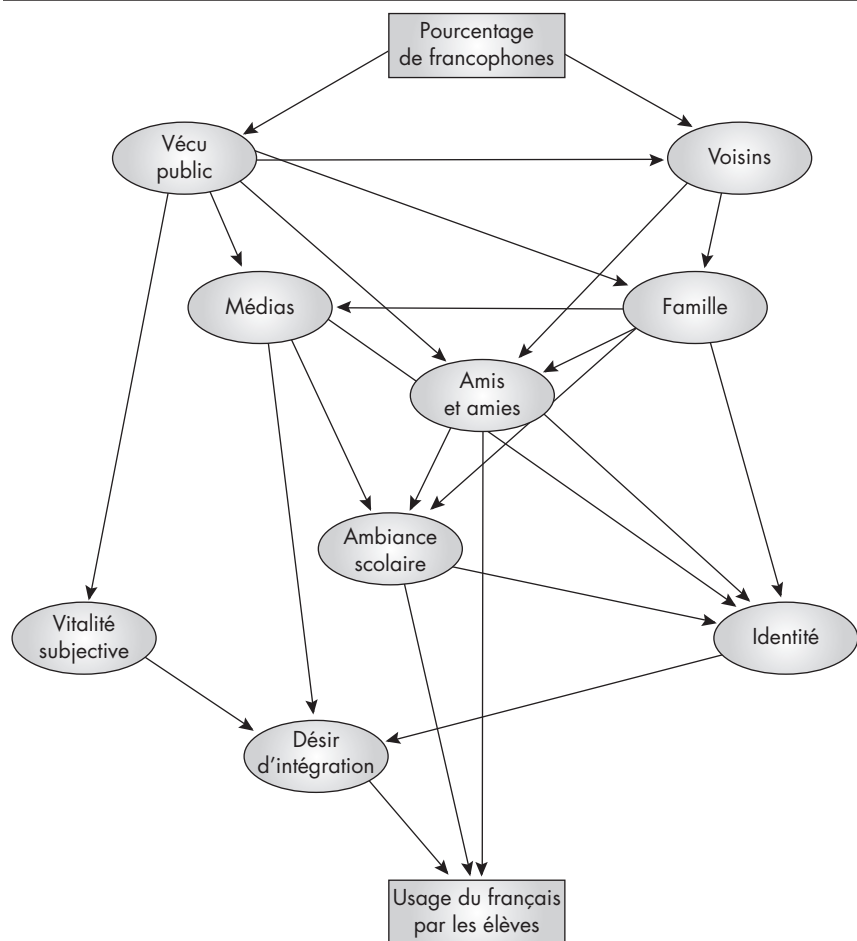
Notre étude propose une analyse plus approfondie des facteurs susceptibles d'influencer l'ambiance française de l'école en milieu minoritaire francophone. Premièrement, les effets de la vitalité communautaire sont comparés à ceux de l'exogamie. Ces deux facteurs étroitement associés sont en quelque sorte confondus dans leurs effets. Il est acquis que, plus la concentration francophone de la population est faible sur un territoire, plus le taux d'exogamie est élevé (Bernard, 1990, 1994 et 1997; Castonguay, 1979; Corbeil, 2005; Landry, 2003a). Il importe donc de dissocier l'effet de la concentration francophone – indice de la vitalité communautaire (Castonguay, 2002, 2005) – de celui de l'exogamie comme forme de structure familiale. Les élèves qui fréquentent l'école de langue française peuvent avoir deux parents francophones, un parent francophone et un parent non francophone ou n'avoir aucun parent francophone. Par ailleurs, il importe aussi de distinguer la structure familiale de la dynamique langagière choisie par la famille. Landry et Allard (1997) ont montré que les enfants francophones vivant en situation d'exogamie qui parlent le français avec le parent francophone et qui fréquentent l'école de langue française sont très semblables, en 12^e année, aux élèves francophones venant d'une famille endogame francophone (deux parents francophones) sur le double plan

des compétences en français et de l'identité francophone. Nous pouvons, par conséquent, formuler l'hypothèse que ce n'est pas l'exogamie comme structure familiale qui est reliée à l'usage du français de l'élève dans la cour d'école, mais plutôt la dynamique langagière choisie par la famille. Notons, toutefois, à l'instar de Corbeil (2005), que dans certains cas ce n'est pas l'exogamie qui conduit à l'usage de l'anglais en famille, mais que c'est l'assimilation graduelle de la personne qui mène à l'exogamie. La personne peut être de langue maternelle française, mais ne pas pouvoir parler suffisamment cette langue pour être capable de la transmettre à ses enfants. Dans pareille situation, la dynamique langagière, c'est-à-dire le consensus concernant la façon d'employer dans la famille les langues maternelles du couple, n'est guère un choix.

Plusieurs comportements langagiers peuvent être autodéterminés, alors que d'autres sont beaucoup plus déterminés par les contraintes du milieu social (voir Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005; Landry, Allard et Deveau, 2006, pour une discussion détaillée des fondements théoriques liés à cette distinction). Les domaines publics du vécu langagier (par exemple les services gouvernementaux, les commerces et les industries) imposent souvent certaines normes sociales de comportement. Plus la vitalité communautaire ou la concentration du groupe minoritaire sur le territoire sera faible, plus la norme établissant l'usage de la langue du groupe majoritaire dans la sphère publique sera contraignante. En situation minoritaire, les domaines privés (la famille, les amis, les réseaux informels) imposent moins de contraintes à la langue. L'alternance fréquente d'une langue à l'autre est dictée par les contextes ou les thèmes de la communication. Il s'agit d'une situation de diglossie dans laquelle s'opposent une langue « haute » et une langue « basse » (Fishman, 1965, 1990, 1991 et 2001). En contexte largement minoritaire, toutefois, la langue majoritaire peut même envahir les domaines privés, par exemple la famille en situation d'exogamie et les réseaux sociaux informels en situation urbaine où la concentration de la population minoritaire est souvent moins forte (Beaudin et Landry, 2003; Landry, 2003a; Martel, 2001).

Pour notre étude, un modèle théorique a été élaboré afin de rendre compte de l'interaction entre plusieurs variables du vécu langagier, quelques variables psycholangagières et l'usage du français à l'école, à l'extérieur des cours. Le modèle de l'ambiance langagière de l'école en milieu minoritaire (ALEMM) est présenté à la figure 1. Dans la section consacrée aux résultats, nous vérifions la validité du modèle à l'aide d'équations structurelles. Pour le moment, il convient d'énoncer les hypothèses principales.

FIGURE 1
Modèle de l'ambiance langagière de l'école
en milieu minoritaire (ALEMM)



Par ce modèle, nous faisons l'hypothèse que le pourcentage de francophones dans la municipalité où habite l'élève, indice de la concentration territoriale des francophones, influence principalement deux aspects du vécu langagier de l'élève : ses contacts langagiers vécus depuis l'enfance dans la sphère publique et ses contacts avec ses voisins. Ce sont là des domaines où il y a peu de choix individuels, les comportements langagiers étant fortement associés au contexte social. En d'autres termes, plus la concentration des francophones est élevée, plus le vécu public de l'élève et son voisinage lui permettent un vécu langagier francophone. Le vécu

public des jeunes (indice de la vitalité communautaire sur le plan institutionnel) serait associé à leur vécu langagier avec les voisins, leur usage des médias et les vécus langagiers avec les amis et dans la famille. La langue parlée avec les voisins constitue un indice du voisinage habité et cet environnement influencerait la langue parlée avec la famille et les amis, ces derniers étant souvent du même voisinage.

Le modèle propose aussi l'existence d'un lien de causalité entre le vécu francophone en milieu familial et l'usage francophone des médias. L'usage des médias serait un comportement à la fois public et privé (Landry, Allard et Deveau, 2007). Il est influencé par l'accès des médias comme service public, mais aussi par le choix des membres de la famille, car les médias, même s'ils sont publics, se consomment très souvent dans la sphère privée, au sein même du foyer familial. La famille est aussi montrée dans le modèle comme représentant un des facteurs pouvant influencer l'usage du français avec les amis. Le réseau d'amis se forme dès la petite enfance en famille, mais il peut être influencé par la langue dominante du voisinage et celle qui est prédominante dans la sphère publique. Par exemple, les jeunes adolescents fréquentent souvent les centres commerciaux et les restaurants en groupe avec d'autres amis. Comme le propose Desjarlais (1983), il est permis aussi d'avancer l'hypothèse que le vécu langagier familial est lié à l'ambiance langagière de l'école. Toutefois, notre hypothèse est à l'effet que les habitudes langagières acquises dans le réseau d'amis sont un facteur déterminant de l'ambiance langagière de l'école. Ce sont là deux facteurs dont il est difficile de prévoir la portée de l'effet. Si les habitudes langagières avec les amis peuvent influencer les comportements à l'extérieur des salles de classe, on peut aussi supposer le contraire. L'école est un milieu où se créent graduellement de nombreuses amitiés. Les habitudes langagières pratiquées à l'école peuvent donc tout autant influencer sur les habitudes langagières entre amis à l'extérieur de l'école. Puisque la méthode d'analyse statistique utilisée ne permet pas de vérifier l'existence de liens bidirectionnels autres que sur des variables « exogènes » (Kline, 2005), à savoir des variables non prédites par le modèle, nous avons choisi de vérifier les deux effets séparément². Enfin, le modèle prévoit que l'ambiance langagière de l'école dans les années antérieures (ici les habitudes langagières avec les autres élèves, de la maternelle à la fin du cycle primaire) est un facteur qui sera directement lié aux comportements actuels des élèves avec les autres élèves. Nous avançons aussi l'hypothèse que l'ambiance langagière de l'école est associée aux habitudes des jeunes dans la consommation des médias.

2. La plupart des liens du modèle sont probablement bidirectionnels dans la réalité, mais nous devons opter pour les liens théoriques les plus probants en raison des limites de la méthode statistique utilisée.

Trois variables psycholangagières du modèle théorique de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) ont été intégrées au modèle afin de mieux prédire l'usage du français à l'école à l'extérieur de la salle de classe. Selon ce modèle et comme le confirment des recherches récentes (Landry, Deveau et Allard, 2006a; Landry, Allard et Deveau, 2007), l'usage public de la langue est surtout associé à la vitalité ethnolinguistique subjective (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981; Allard et Landry, 1986, 1992 et 1994), c'est-à-dire aux croyances concernant la vitalité de la langue minoritaire ou aux représentations mentales du statut accordé à cette langue dans la société. Une langue présente sur la place publique devient une « langue de statut » et peut exercer un pouvoir d'attraction sur les individus. Par ailleurs, le modèle théorique prévoit que l'usage de la langue minoritaire dans la sphère privée en fait une « langue de solidarité » qui exerce une forte influence sur la construction identitaire. Les habitudes langagières dans les domaines de la sphère privée (la famille, les amis, les médias et l'ambiance scolaire³) exerceraient donc une influence directe sur l'identité francophone. Celle-ci est constituée de deux composantes complémentaires : l'autodéfinition et l'engagement identitaire (Deveau, Landry et Allard, 2005). Enfin, conformément au modèle théorique de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005), nous postulons que la vitalité ethnolinguistique subjective et l'identité francophone influent sur le désir d'intégrer la communauté francophone. Cette variable constitue la disposition personnelle de l'individu à vouloir intégrer la communauté francophone (ou à en faire partie). Cette disposition étant la manifestation d'une « intention de comportement » (Allard et Landry, 1994), elle est donc, selon le modèle, un des facteurs qui contribuent directement à l'usage du français à l'école à l'extérieur de la salle de classe (la variable « dépendante » dans le modèle présenté). L'identité francophone serait la variable la plus déterminante de ce désir d'intégrer la communauté. Deux autres variables, croyons-nous, auraient un effet direct sur le comportement langagier en milieu scolaire : l'ambiance langagière vécue à l'école dans les années précédentes, ainsi que nous l'avons souligné, et les habitudes langagières acquises avec les années dans le réseau d'amis. Notons que, dans le modèle mis à l'épreuve ici, tous les domaines du vécu langagier, sauf pour la variable dépendante qui reflète un comportement actuel, ont été mesurés comme reflétant le vécu langagier entre les âges de 2 et 12 ans.

3. Même si l'école est une institution publique, les relations d'intimité et d'amitié qui y sont vécues font de la langue parlée une « langue de solidarité ». En ce sens, l'école est à la fois publique et privée (Landry, Deveau et Allard, 2006a; Landry et Rousselle, 2003).

2. MÉTHODOLOGIE

Dans la présente section, nous exposons l'échantillon de la population étudiée, les instruments de mesure, la procédure d'administration des instruments et les méthodes statistiques appliquées pour vérifier la validité de nos hypothèses.

2.1. ÉCHANTILLON

L'échantillon fait partie d'un ensemble plus large ayant servi à la réalisation d'une étude nationale effectuée dans 30 conseils scolaires francophones à l'extérieur du Québec. Tous les élèves sont en 11^e année, sauf ceux de quelques petites écoles dans lesquelles les élèves de la 10^e à la 12^e année ont été choisis de manière à assurer un nombre suffisant d'élèves par école. Les élèves viennent tous des provinces atlantiques, dont 79,6 % du Nouveau-Brunswick. Cet ensemble d'élèves habite des régions diverses allant de municipalités dans lesquelles les francophones sont très minoritaires à d'autres où la population francophone est dominante. Les 1 423 élèves sont des enfants d'ayants droit au sens de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. La plupart (84,6 %) ont le français comme langue maternelle. D'un âge moyen de 16,5 ans (écart-type de 0,72), ils sont également répartis entre garçons (49,5 %) et filles (50,5 %).

2.2. INSTRUMENTS

Les instruments ont été conçus pour mesurer toutes les composantes du modèle théorique de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005). Ce « modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé » comprend plusieurs variables de vécu langagier que nous n'analyserons pas (dont certains aspects qualitatifs reflétés dans les vécus autonomisant et conscientisant), de même que plusieurs autres variables psycholangagières. Nous définissons ici uniquement les variables du modèle à la figure 1 ainsi que d'autres variables analysées séparément, dont l'exogamie.

a) Concentration territoriale des francophones

La vitalité communautaire du français vécue par les élèves est évaluée à partir du pourcentage de francophones dans la municipalité habitée. Celle-ci a été codée pour 1 269 des élèves (154 données manquantes) et, à partir des données du recensement de 2001, le pourcentage de francophones de chacune des municipalités a été calculé. En moyenne, les élèves habitent une municipalité où il y a 64,2 % de francophones, mais les

173 municipalités codées varient beaucoup, allant de moins de 1 % à 100 % de francophones. Pour la vérification du modèle théorique, le pourcentage exact a servi de score, mais, pour les autres analyses, les municipalités ont été regroupées en six catégories : moins de 10 %, de 10 à 30 %, plus de 30 % à 50 %, plus de 50 % à 70 %, plus de 70 % à 90 %, plus de 90 %.

b) Exogamie

Les élèves ont été regroupés en deux catégories en fonction de la langue maternelle des parents, ceux dont les deux parents sont francophones (groupe endogame) et ceux dont un seul des parents est francophone (groupe exogame).

c) Ambiance langagière de la famille

Les élèves ont été regroupés en trois catégories en fonction du degré d'usage du français qu'ils font avec *le* parent francophone (pour les élèves du groupe exogame) ou *les* parents francophones (pour les élèves du groupe endogame). L'ambiance française de la famille peut être faible (score de 3 ou moins sur une échelle de 9 points), modérée (score variant entre plus de 3 et moins de 7) ou forte (score de 7 et plus). Un score de 1 correspond à un usage exclusif de l'anglais et un score de 9, à un usage exclusif du français. Le score de 5 signifie un usage égal des deux langues.

d) Vécus langagiers

Le modèle théorique présenté à la figure 1 tient compte de six domaines de vécu langagier. Seuls les indices utilisés pour définir les variables latentes du modèle sont rapportés ici. Certains scores sont établis sur des échelles de fréquence (1 = toujours l'anglais, 5 = le français et l'anglais également, 9 = toujours l'anglais). D'autres sont établis sur une échelle de proportion de neuf points (1 = aucun, 3 = un tiers, 5 = la moitié, 7 = deux tiers, 9 = tous). Les élèves estimaient, par exemple, la proportion de leurs amis connus depuis la petite enfance qui sont des francophones. Sur l'échelle de fréquence, les élèves répondaient à deux reprises : pour l'âge de 2 à 6 ans et pour l'âge de 7 à 12 ans. Un score regroupant les deux groupes d'âge est utilisé.

Le « vécu public » a été mesuré au regard de trois indices : la fréquence d'usage du français dans les épiceries, les centres commerciaux et les restaurants. Le vécu avec les « voisins » comprend une estimation de la proportion des voisins qui sont francophones et une mesure de la fréquence d'usage du français dans leurs contacts avec eux. Le vécu dans la « famille »

comprend l'usage du français avec les membres de la famille immédiate (parents, frères, sœurs et grands-parents), les cousins et les cousines, les oncles et les tantes. Quatre indices sont utilisés pour l'usage des « médias » (émissions de télévision, émissions de radio, films ou vidéo et musique). Le domaine des « amis » comprend trois indices : la proportion d'amis francophones, l'usage du français avec eux et l'usage du français avec des jeunes ayant participé à des activités sociales, culturelles ou sportives. L'« ambiance scolaire » a été mesurée au moyen d'une question à laquelle les élèves répondaient pour quatre périodes de leur expérience scolaire : de la maternelle à la 3^e année, de la 4^e à la 6^e année, de la 7^e à la 9^e année et de la 10^e à la 12^e année. L'élève estimait l'ambiance langagière de l'école à l'extérieur des classes sur une échelle de 9 points : 1 = complètement anglaise, 5 = autant anglaise que française, 9 = complètement française. Seules les deux premières périodes sont utilisées afin de correspondre à une période de vie ne dépassant pas l'âge de 12 ans. Nous avons demandé aux élèves d'estimer leur vécu langagier pour les périodes de 2 à 12 ans de façon à ne pas confondre les expériences antérieures de vécu avec les comportements actuels.

e) Variables psycholangagières

La *vitalité ethnolinguistique subjective* a été mesurée à l'aide de huit questions visant l'estimation des ressources ou l'accès à des services en français et en anglais dans la région habitée. Les réponses pour chacune des langues sont données sur des échelles de 9 points, un score de 1 signifiant des ressources inexistantes ou jamais accessibles et un score de 9, des ressources extrêmement nombreuses ou toujours accessibles. Trois indices ont été utilisés : le français comme langue de travail, le contrôle des industries et des entreprises par les francophones et une estimation de la population de leur région qui est francophone.

L'*identité francophone* comprend deux indices : l'autodéfinition et l'engagement identitaire. Pour le premier, l'élève estimait le degré auquel il se perçoit comme francophone sur cinq plans : culturel, linguistique, ancestral, avenir et territoire habité. Un score global regroupe ces cinq aspects. Les scores se répartissent sur une échelle sémantique de 9 points ($\alpha = 0,88$). Pour l'engagement identitaire, l'élève estimait à partir de 12 questions une variété de sentiments par rapport à l'identité francophone (par exemple, se sentir valorisé, se sentir semblable aux autres

francophones, son sentiment d'engagement envers la communauté). Ces 12 questions constituent un score global d'engagement identitaire ($\alpha = 0,95$).

Le *désir d'intégration* a été mesuré à l'aide de 8 questions mesurant des souhaits et des buts relatifs à l'usage des ressources de la communauté francophone. Trois indices ont servi pour la présente étude : le désir par l'élève d'employer le français comme langue de travail, le désir que ses patrons ou ses employeurs communiquent avec lui en français et le désir que les services gouvernementaux lui soient offerts en français.

L'*usage du français avec les autres élèves à l'école* a été mesuré dans le cadre d'un questionnaire de 20 questions mesurant l'usage actuel du français dans différents contextes de la vie quotidienne. La réponse était donnée sur une échelle de fréquence de 9 points : 1 = toujours en anglais, 5 = dans les deux langues également, 9 = toujours en français. D'autres variables mesurées par ce questionnaire, notamment les comportements avec les membres de la famille et de la parenté, sont présentées dans la section consacrée aux résultats obtenus lorsque nous analysons l'effet de l'exogamie sur ceux-ci.

2.3. PROCÉDURE

Les questionnaires comportant les échelles utilisées ici ont été soumis à des groupes classes dans des périodes de 60 à 75 minutes sur deux jours différents. Un système de codes permettait aux élèves de répondre dans l'anonymat et la confidentialité.

2.4. ANALYSES STATISTIQUES

Des tests *t* et des analyses de variance et de covariance ont permis de comparer les élèves à l'égard d'une variété de comportements langagiers en fonction de la concentration territoriale des francophones et de l'exogamie ou de l'endogamie des familles. L'ambiance langagière de la famille a été utilisée comme covariable dans une analyse de covariance. Ces analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel statistique SPSS.

Le modèle théorique a été vérifié au moyen de la modélisation avec équations structurelles (Kline, 2005) à l'aide du logiciel EQS (Bentler, 2003). Cette approche permet de procéder de façon concomitante à une analyse factorielle vérifiant chacune des variables latentes constituées par

le modèle (par exemple chaque ovale de la figure 1 constitue une variable latente distincte) et à des analyses de régression qui mesurent les relations entre les variables latentes tout en tenant compte de l'erreur de mesure. L'analyse vérifie si les indices constituent une bonne mesure de la variable latente et si les relations spécifiées entre les variables latentes dans le modèle sont conformes aux résultats observés. Des indices d'ajustement peuvent servir pour vérifier l'adéquation du modèle aux résultats obtenus. Trois indices recommandés par Kline (2005) sont utilisés dans notre étude. Le rapport de vraisemblance généralisée (χ^2) présente le degré d'inadéquation du modèle aux données. Plus cet indice est élevé, moins bon est l'ajustement du modèle. Cet indice peut être interprété comme un chi deux avec un nombre de degrés de liberté. Idéalement, un modèle comportant un bon ajustement présenterait un χ^2 non significatif, ce qui voudrait dire qu'il n'y a pas de différence significative entre la matrice des données observées et la matrice théorique spécifiée par le modèle. Cet indice est toutefois sensible à la taille de l'échantillon et il est rarement non significatif lorsque l'échantillon est grand (comme c'est le cas ici). Un deuxième indice d'ajustement du modèle est le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) de Steiger-Lind. Il fournit une approximation du degré d'erreur par degré de liberté tout en tenant compte de la taille de l'échantillon. Un ajustement de modèle acceptable selon cet indice est atteint lorsque sa valeur est égale ou inférieure à 0,08 ou, du moins, inférieure à 0,10 selon Kline (2005). Un intervalle de confiance situant les limites inférieures et supérieures de l'indice est calculé avec le RMSEA. Enfin, le *Comparative Fit Index* (CFI) de Bentler (2003) est un indice du degré d'amélioration qu'offre le modèle théorique par rapport à une situation où toutes les variables du modèle seraient indépendantes les unes des autres. Les valeurs sur cet indice peuvent varier entre 0 et 1, une valeur de 0,90 et plus constituant l'indice d'un bon ajustement du modèle proposé.

3. RÉSULTATS

La présentation des résultats se fait en deux parties. En premier lieu, nous présentons des résultats d'analyses qui ont trait aux trois premiers objectifs de l'étude : les relations entre l'ambiance langagière de l'école, d'une part, et les facteurs vitalité communautaire, structure familiale et dynamique langagière familiale, d'autre part. Rappelons que nous faisons l'hypothèse que la structure familiale n'a pas d'effet important lorsque sont contrôlés les effets de la dynamique langagière au sein de la famille. En deuxième lieu, nous présentons les analyses permettant de vérifier l'adéquation entre le modèle conceptuel utilisé et les résultats obtenus.

a) ***Exogamie, vitalité communautaire
et dynamique langagière familiale***

Le tableau 1 présente des données descriptives comparant les élèves de familles endogames francophones et ceux de familles exogames relativement au degré d'usage actuel du français avec les membres de la famille étendue, avec les amis et avec les autres élèves à l'école. Nous observons que les élèves vivant dans une famille exogame, en moyenne, emploient moins fréquemment le français que les élèves dont les deux parents sont francophones. Les différences sont plus marquées à l'égard des comportements avec les membres de la famille et de la parenté qu'avec les amis et les autres élèves à l'école. Des tests *t* montrent que toutes ces différences sont statistiquement significatives ($p < 0,001$).

TABLEAU 1
**Degré d'usage du français et de l'anglais d'élèves de familles
endogames francophones et de familles exogames**

<i>Variables*</i>	<i>Endogamie</i>			<i>Exogamie</i>		
	<i>N</i>	<i>Moy.</i>	<i>É.-T.</i>	<i>N</i>	<i>Moy.</i>	<i>É.-T.</i>
1. Père	827	7,96	1,53	282	4,61	3,19
2. Mère	838	7,97	1,51	285	5,51	2,91
3. Frères et sœurs	762	7,60	1,82	281	5,13	2,82
4. Cousins et cousines	832	7,19	1,89	285	5,08	2,52
5. Oncles et tantes	836	7,45	1,64	287	5,32	2,21
6. Grands-parents paternels	753	8,18	1,48	254	4,92	3,54
7. Grands-parents maternels	777	8,22	1,42	256	6,01	3,23
8. Amis et amies	839	6,49	1,93	288	5,13	2,06
9. Autres élèves à l'école	835	7,11	1,82	287	6,15	2,13

* Toutes les différences sont statistiquement significatives, $p < 0,001$.

Légende: 1 = toujours l'anglais, 5 = anglais et français également, 9 = toujours le français.

Le tableau 2 montre les scores moyens des élèves pour l'usage du français avec les autres élèves à l'école selon la proportion de francophones dans la municipalité habitée. Les élèves qui vivent dans une municipalité comptant moins de 10 % de francophones emploient les deux langues également, en moyenne (score moyen = 5,04, écart-type = 1,98), tandis que ceux vivant sur un territoire où les francophones forment plus de 90 % de la population emploient presque toujours le français (score moyen = 7,72, écart-type = 1,66). Les scores montrent une croissance très linéaire et hautement significative ($F = 55,12$, $p < 0,001$). Les différences intergroupes

selon la concentration des francophones expliquent une proportion correspondant à 20 % de la variabilité des scores ($ETA^2 = 0,20$), la presque totalité de cette variabilité (19 %) étant associée à une croissance linéaire de l'emploi du français en fonction de la concentration francophone. La déviation de la linéarité s'approche du seuil de signification ($F = 2,36$, $p = 0,052$).

TABLEAU 2
**Degré d'usage du français et de l'anglais entre les élèves à l'école
selon la proportion de francophones dans la région habitée**

<i>Proportion de francophones</i>	<i>N</i>	<i>Moy.</i>	<i>É.-T.</i>
Moins de 10 %	140	5,04	1,98
De 10 à 30 %	27	5,11	2,34
De 30 à 50 %	154	6,47	1,75
De 50 à 70 %	114	6,50	2,01
De 70 à 90 %	350	7,12	1,61
Plus de 90 %	322	7,72	1,66
Total	1 107	6,83	1,96

Légende: 1 = toujours l'anglais, 5 = anglais et français également, 9 = toujours le français.

Le tableau 3 illustre l'usage du français avec les autres élèves à l'école par rapport à l'usage du français par l'élève avec son ou ses parents francophones et la structure endogame ou exogame de la famille. Nous constatons qu'il existe peu de différences entre les élèves selon la structure familiale lorsque l'usage du français avec le ou les parents francophones est considéré. L'analyse de variance montre que l'effet de l'ambiance langagière familiale est hautement significatif ($F = 101,68$, $p < 0,001$, $ETA^2 = 0,164$) et explique une proportion correspondant à 16,4 % de la variabilité des scores. L'effet de l'exogamie est maintenant non significatif ($F = 0,09$, $p = 0,763$, $ETA^2 = 0,00$). De plus, il convient de signaler que le score moyen d'usage du français favorise légèrement le groupe exogame lorsque l'ambiance familiale est modérée et que le score moyen favorise légèrement le groupe endogame lorsque l'ambiance langagière de la famille est forte. Par ailleurs, les différences sont négligeables lorsque l'ambiance langagière française de la famille est faible. Ce sont ces différences qui rendent l'interaction statistiquement significative ($F = 8,18$, $p < 0,001$, $ETA^2 = 0,016$), mais il faut dire qu'elles expliquent peu la variabilité des scores (1,6 % de la variance).

TABLEAU 3
**Degré d'usage du français et de l'anglais
entre les élèves à l'école selon la structure familiale
et l'ambiance langagière et française de la famille**

<i>Ambiance langagière</i>	<i>Endogamie</i>			<i>Exogamie</i>		
	<i>N</i>	<i>Moy.</i>	<i>É.-T.</i>	<i>N</i>	<i>Moy.</i>	<i>É.-T.</i>
Faible	13	4,15	2,76	44	4,27	2,24
Modérée	72	5,01	1,33	68	5,69	1,59
Forte	676	7,43	1,64	172	6,82	1,70
Total	761	7,14	1,83	284	6,15	1,96

Légende: 1 = toujours l'anglais, 5 = anglais et français également, 9 = toujours le français.

Le tableau 4 présente les scores d'usage du français avec les autres élèves à l'école en tenant compte à la fois de la structure familiale et du nombre de francophones dans la municipalité. Nous observons que les scores varient en fonction de ces deux facteurs, les scores plus élevés étant associés à une plus forte concentration démographique des francophones et à la situation endogame. Une première analyse de variance fait apparaître un effet significatif de la concentration démographique ($F = 30,86$, $p < 0,001$, $ETA^2 = 0,130$) qui explique une proportion correspondant à 13 % de variance. La différence endogame et exogame est statistiquement significative aussi ($F = 11,61$, $p < 0,01$, $ETA^2 = 0,011$), mais elle n'explique qu'une proportion de 1,1 % de la variabilité des scores. L'effet de la structure familiale sur la langue d'usage avec les autres élèves ne varie pas en fonction de la concentration démographique ; en d'autres termes, l'interaction entre ces deux facteurs n'est pas statistiquement significative. Une analyse de covariance au regard du comportement langagier de l'élève avec les autres élèves montre que c'est la covariable ambiance familiale qui explique le plus de variabilité dans une proportion correspondant à 16 % ($F = 179,67$, $p < 0,001$, $ETA^2 = 0,157$). Le nombre de francophones dans la municipalité produit aussi un effet significatif ($F = 19,48$, $p < 0,001$, $ETA^2 = 0,092$) et explique une proportion de 9 % de variance. Une fois ces deux facteurs étant pris en compte, l'exogamie ne comporte pas d'effet statistiquement significatif ($F = 0,02$, $p = 0,890$, $ETA^2 = 0,00$). Il en est de même pour l'interaction entre l'exogamie et la proportion de francophones. Son effet est non significatif ($F = 1,31$, $p < 0,259$, $ETA^2 = 0,007$).

Les analyses de variance permettent de constater que l'exogamie ne constitue pas un facteur dominant du comportement langagier des élèves avec les autres élèves à l'école, ce facteur expliquant une proportion inférieure à 2 % de la variabilité des scores et pouvant être neutralisé eu égard

à la dynamique langagière choisie par les parents. Suivant ces analyses, ce sont l'ambiance langagière de la famille et le nombre de francophones dans la communauté qui apparaissent comme les facteurs dominants. Mais comment ces deux facteurs interagissent-ils avec d'autres aspects du vécu langagier des élèves? Y a-t-il d'autres variables qui médient leurs effets? Ce sont ces questions que nous examinons par la vérification de notre modèle conceptuel (voir la figure 1). Nous avons procédé à cette vérification à l'aide de la modélisation par équations structurelles.

TABLEAU 4
Degré d'usage du français et de l'anglais d'élèves de familles endogames francophones et de familles exogames selon la proportion de francophones dans la municipalité

<i>Proportion de francophones</i>	<i>Endogamie</i>			<i>Exogamie</i>		
	<i>N</i>	<i>Moy.</i>	<i>É.-T.</i>	<i>N</i>	<i>Moy.</i>	<i>É.-T.</i>
Moins de 10 %	51	5,22	1,97	57	5,09	2,06
De 10 à 30 %	11	5,91	1,64	11	5,00	2,61
De 30 à 50 %	86	6,60	1,51	48	6,13	2,24
De 50 à 70 %	75	6,79	2,02	30	6,10	1,90
De 70 à 90 %	245	7,31	1,54	72	6,81	1,68
Plus de 90 %	246	7,89	1,56	43	7,09	1,81
Total	714	7,20	1,78	261	6,20	2,09

Légende: 1 = toujours l'anglais, 5 = anglais et français également, 9 = toujours le français.

b) Vérification du modèle théorique

Une première analyse confirme le fait qu'un ajustement global du modèle théorique de la figure 1 est acceptable. Ainsi que nous l'avions prévu, en raison de la taille de l'échantillon et de la complexité du modèle, l'indice de vraisemblance généralisée (χ^2) est statistiquement significatif ($\chi^2 = 1\,401,92$, d.l. = 302, $p < 0,001$). Néanmoins, le RMSEA de 0,061 est inférieur au seuil minimal de 0,08 (l'indice de confiance de 90 % variant de 0,058 à 0,065). De plus, le CFI de Bentler (2003) est supérieur au seuil de 0,90, l'indice d'ajustement étant de 0,95. Toutefois, un des liens spécifiés par le modèle est rejeté par le test de Wald. Le lien direct entre le vécu langagier familial et l'ambiance langagière de l'école est non significatif. Ce lien a donc été éliminé. De plus, le test Lagrange propose l'existence d'un lien direct entre le pourcentage de francophones dans la municipalité et la vitalité ethno-linguistique subjective des élèves. Puisque ce lien est conforme au cadre

conceptuel, la concentration des francophones étant l'un des éléments du statut du français dans la communauté et l'un des indices retenus pour la vitalité ethnolinguistique subjective, ce lien a été ajouté au modèle. Une fois ces deux changements apportés au modèle, le test de Lagrange indique qu'aucun autre changement important ne s'avère nécessaire. Le modèle définitif est présenté à la figure 2. Les saturations des variables latentes sur leurs indicateurs ainsi que les erreurs et les perturbations figurent au tableau 5 (voir Kline, 2005, pour les descriptions des aspects techniques de ce tableau).

FIGURE 2
**Modèle de l'ambiance langagière de l'école
en milieu minoritaire (ALEMM) (révisé avec résultats)**

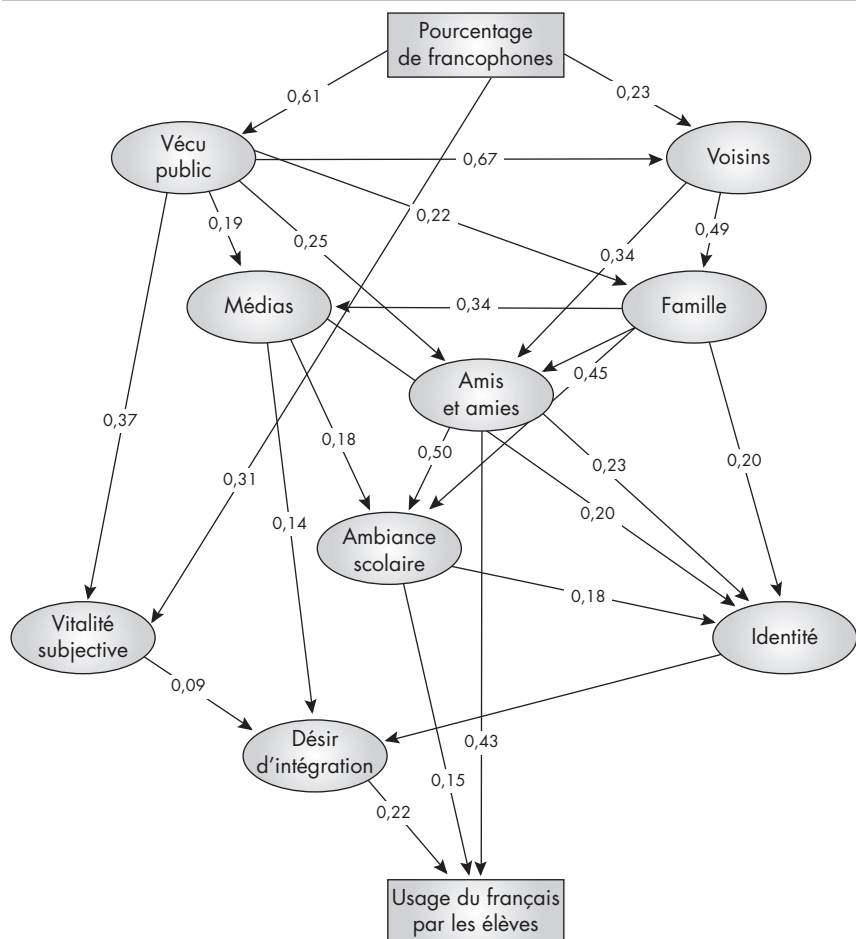


TABLEAU 5
Saturation des variables latentes sur les indicateurs et erreurs

<i>Variables latentes</i>	<i>Degré de saturation</i>	<i>Perturbations</i>	<i>Erreur</i>
Vécu public	–	0,79	–
• Restaurants	0,95		0,32
• Épiceries	0,95		0,31
• Centre commercial	0,89		0,46
Médias	–	0,88	–
• Télévision	0,94		0,31
• Radio	0,88		0,47
• Films et vidéos	0,94		0,35
• Musique	0,75		0,66
Amis	–	0,38	–
• Amis (proportion)	0,67		0,74
• Amis (langue parlée)	0,89		0,45
• Activités sociales	0,86		0,51
Famille	–	0,74	–
• Famille immédiate	0,88		0,48
• Oncles et tantes	0,91		0,42
• Cousins et cousines	0,92		0,40
Ambiance scolaire	–	0,80	–
• De la maternelle à la 3 ^e année	0,87		0,49
• De la 4 ^e à la 6 ^e année	0,98		0,19
Voisins	–	0,57	–
• Proportion	0,77		0,64
• Langue parlée	0,97		0,26
Vitalité subjective	–	0,79	–
• Langue de travail	0,86		0,51
• Contrôle des industries	0,78		0,62
• Proportion de la population	0,76		0,65
Identité	–	0,76	–
• Autodéfinition	0,76		0,65
• Engagement	0,78		0,63
Désir d'intégration	–	0,70	–
• Langue de travail	0,81		0,59
• Patrons ou employeurs	0,92		0,38
• Services gouvernementaux	0,83		0,56

Note: Les indices d'ajustement restent semblables à ceux du modèle initial, avec une légère amélioration de l'ajustement: $\chi^2 = 1\,334,82$, d.l. = 302, $p < 0,000$; RMSEA = 0,060 (intervalle de confiance de 90% variant de 0,056 à 0,063); CFI = 0,953. Globalement, ces indices confirment que l'ajustement du modèle s'avère acceptable.

Le modèle explique une proportion correspondant à 44 % de la variance de la variable dépendante, c'est-à-dire de l'usage du français avec les autres élèves à l'école. La concentration des francophones explique une proportion de 37 % de la variance du vécu public, alors que ces deux variables expliquent 68 % de celle du vécu langagier avec les voisins. La variabilité des habitudes d'usage des médias est expliquée dans une proportion de 23 % par les vécus public et familial. Le vécu public et les contacts avec les voisins expliquent une proportion correspondant à 45 % de la variance du vécu langagier en milieu familial. L'ambiance langagière de l'école vécue de la maternelle à la 6^e année est expliquée dans une proportion de 36 % par les liens avec les amis et les médias. Il convient de remarquer que le lien existant entre l'ambiance langagière de l'école et l'ambiance française de la famille est indirect, étant médiatisé par les contacts avec les amis et les médias. Trois variables produisent un effet direct sur le vécu langagier avec les amis : le vécu public, les voisins et la famille. Ces trois liens expliquent une proportion correspondant à 86 % de la variance de ce vécu. La vitalité francophone subjective est expliquée dans une proportion de 38 % par le vécu public et la concentration territoriale des francophones. Le désir d'intégration est fortement associé à l'identité francophone ; il est prédit aussi par les contacts avec les médias et la vitalité francophone subjective francophone des élèves. Ces variables expliquent une proportion correspondant à 51 % de la variance du désir d'intégration. Enfin, les variables de la sphère privée (la famille, les amis, l'ambiance langagière de l'école et les contacts avec les médias) expliquent une proportion correspondant à 43 % de la variance des scores de l'identité francophone.

Il importe de souligner, ainsi que nous l'avons mentionné dans la présentation du cadre conceptuel, que nous avons aussi vérifié le modèle en changeant la direction de l'effet entre l'ambiance langagière de l'école et le vécu avec les amis. Le modèle n'est pas amélioré, le lien entre les deux variables est moins fort, la variance expliquée du comportement langagier avec les autres élèves tombe à 41 % et le test de Lagrange exige l'ajout d'autres variables, ce qui rend le modèle moins parcimonieux. Nous optons donc pour le modèle initial.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les analyses de variance présentées en première partie confirment l'importance de deux facteurs dans leur relation avec la langue parlée par les élèves entre eux à l'école. Cette ambiance scolaire varie en fonction de la vitalité communautaire que nous avons estimée à partir du pourcentage de francophones dans les municipalités habitées par les élèves. Elle varie

aussi selon la dynamique langagière de la famille, comme l'avait constaté Desjarlais (1983). Nos analyses de covariance confirment que la structure familiale n'est pas un facteur qui, en soi, peut influencer l'ambiance langagière de l'école. Cet effet n'explique aucune variance de celle-ci lorsque l'on tient compte de la dynamique langagière de la famille. Mais la modélisation par équations structurelles a permis de constater que l'influence de la dynamique langagière de la famille est plutôt indirecte et qu'elle est un seul parmi d'autres facteurs en cause.

Ces analyses révèlent que l'usage du français avec les autres élèves de l'école en milieu minoritaire francophone est un comportement relativement complexe qui est suscité par plusieurs facteurs. Il relève du désir d'intégrer la communauté francophone, disposition affective qui, à son tour, est largement influencée par la force de l'identité francophone. Celle-ci dépend, à son tour, de plusieurs variables, dont la famille, l'usage des médias, les expériences antérieures de l'ambiance langagière de l'école et les contacts langagiers vécus depuis l'enfance avec les amis, lesquels sont étroitement liés aux expériences langagières familiales.

Nos résultats font apparaître une deuxième influence directe sur l'usage du français avec les autres élèves à l'école : celle de l'ambiance scolaire langagière des années antérieures. Il est normal, semble-t-il, que les habitudes langagières du passé dans le contexte scolaire influent sur les comportements actuels. Le fait d'acquérir certaines habitudes pendant les années du primaire pourrait, par conséquent, produire un effet sur les habitudes qui prévaudront à l'école secondaire.

Enfin, le comportement langagier des élèves à l'école paraît constituer un comportement fortement associé aux habitudes langagières du réseau des amis. Puisque les liens sont très probablement bidirectionnels, nous pouvons conclure, en toute logique, que les habitudes langagières à l'école et celles du réseau d'amis se renforcent mutuellement. Si la famille exerce une influence sur l'ambiance langagière de l'école, il semble qu'elle soit indirecte et médiatisée par le réseau d'amis. De plus, l'effet de la famille (les analyses de la variance l'ont montré) serait moins le résultat de la structure familiale endogame ou exogame que celui de la dynamique langagière choisie par les familles.

Notre étude a été réalisée dans les provinces de l'Atlantique, 80 % de notre échantillon habitant le Nouveau-Brunswick, province où les taux d'exogamie sont les plus faibles en contexte minoritaire francophone au Canada (Gouvernement du Canada, 2003; Landry, 2003a). Aussi faut-il se garder de généraliser nos conclusions avant qu'elles ne soient confirmées dans des études menées au moyen de nouveaux échantillons. Les liens théoriques que l'étude met en relief pourraient néanmoins être transposés

à d'autres contextes minoritaires. En effet, l'étude renforce des conclusions tirées par d'autres chercheurs, notamment Fishman (1990, 1991, 2001) et par Landry (sous presse), Landry, Deveau et Allard (2006b) relatives à l'importance d'une forte vie communautaire ressortissant à une certaine «proximité socialisante». La survie des minorités linguistiques est, certes, une question de complétude institutionnelle, mais notre étude a montré qu'elle est subordonnée en grande partie à la concentration territoriale de la population minoritaire et à un usage optimal de la langue dans la vie privée, notamment au sein de la famille et dans le réseau d'amis.

Les résultats montrant que l'ambiance langagière de l'école est en grande partie liée à des facteurs de la vie privée permettent d'envisager des interventions pouvant influencer sur cette situation. Les membres de communautés francophones, les professionnels de l'enseignement, les parents, voire les élèves eux-mêmes, sont davantage capables de prendre en charge leur vie privée que de changer les conditions du vécu ethno-langagier dans la sphère publique (Landry, Deveau et Allard, 2006b). Une campagne efficace de sensibilisation des parents ayants droit au rôle de la francité familioscolaire dans le développement d'un bilinguisme additif chez leur enfant pourrait amener les parents à être un peu plus attentifs à leur rôle d'agent enculturant francophone. Le personnel enseignant pourrait être sensibilisé davantage à l'importance d'ancrer fermement des habitudes langagières en français dès le début de l'école primaire. Par une pédagogie de l'autodétermination et de la conscientisation (CMEC, 2004; Cormier, 2005; Landry, 2003b), le personnel enseignant pourrait aussi favoriser la prise en charge par les élèves eux-mêmes de leurs comportements langagiers et de leur construction identitaire francophone (Deveau et Landry, 2007).

Enfin, pour revenir à la problématique initiale de la présente recherche, les résultats de celle-ci montrent qu'actuellement, l'anglicisation de l'ambiance langagière des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire ne peut pas être attribuée à l'exogamie comme structure familiale. L'influence familiale n'est qu'un parmi les nombreux facteurs en cause, et sa relation indirecte avec l'ambiance langagière de l'école interpelle tous les parents, ceux en situation d'endogamie comme ceux en situation d'exogamie, à l'importance de la dynamique langagière familiale choisie.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, R. et R. Landry (1986). « Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, p. 1-12.
- Allard, R. et R. Landry (1992). « Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss », dans W. Fase, K. Jaspaert et S. Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam, Benjamins, p. 171-195.
- Allard, R. et R. Landry (1994). « Subjective ethnolinguistic vitality : A comparison of two measures », *International Journal of the Sociology of Language*, 108, p. 117-144.
- Beaudin, M. et R. Landry (2003). « L'attrait urbain : un défi pour les minorités francophones au Canada », *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, février, p. 19-22.
- Bentler, P.M. (2003). *EQS 6.1 for Windows*, Encino, CA, Multivariate Software.
- Bernard, R. (1990). « Le choc des nombres. Dossier statistique sur la francophonie canadienne 1951-1986 », Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1994). « Les enjeux de l'exogamie », *Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants et immigrantes francophones*, sous la direction de la Fédération des communautés francophones et acadiennes, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, p. 3-12.
- Bernard, R. (1997). « Transferts linguistiques et anglicisation des francophones. Les enjeux de l'exogamie au Canada », *Cahiers Charlevoix*, 2, p. 13-262.
- Bourhis, R.Y., H. Giles et D. Rosenthal (1981). « Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 2, p. 145-146.
- Castonguay, C. (1979). « Exogamie et anglicisation chez les minorités canadiennes-françaises », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 16, p. 21-31.
- Castonguay, C. (2002). « Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada », *Recherches sociographiques*, 43, p. 149-182.
- Castonguay, C. (2005). « Vitalité du français et concentration des francophones : un bilan 1971-2001 », *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 15-24.
- Charte des droits et libertés (1982). *Charte des droits et libertés*, ministère de la Justice, Ottawa, Canada.
- CMEC (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Corbeil, J.-P. (2005). « L'exogamie et la vitalité des communautés francophones en situation minoritaire : vécu langagier et trajectoires linguistiques », *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 37-49.

- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*, Ottawa/Moncton, La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Desjarlais, L. (1983). « L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens, une étude de cas », Toronto, ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités.
- Deveau, K. et R. Landry (2007). « Identité bilingue: produit d'un déterminisme social ou résultat d'une construction autodéterminée? », dans M. Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français: formation, mouvements et identité*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 113-134.
- Deveau, K., R. Landry et R. Allard (2005). « Au-delà de l'autodéfinition: composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 79-93.
- Fishman, J.A. (1965). « Who speaks what language to whom and when », *La linguistique*, 2, p. 67-68.
- Fishman, J.A. (1990). « What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? », *Journal of Multicultural Development*, 11, p. 536.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift*, Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (2001). *Can Threatened Languages Be Saved?*, Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters.
- Foucher, P. (2003). « Les droits scolaires des minorités linguistiques: le système judiciaire et le système scolaire », dans R. Allard (dir.), *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, Québec, ACELF, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), p. 56-65.
- Gouvernement du Canada (2003). « Le prochain acte: un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne », *Le plan d'action pour les langues officielles*, Ottawa, gouvernement du Canada.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 2^e éd., New York, Guilford Press.
- Landry, R. (2003a). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Commission nationale des parents francophones.
- Landry, R. (2003b). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et développement en éducation, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 135-156.

- Landry, R. (à paraître). «Au-delà de l'école: le projet politique de l'autonomie culturelle», *Francophonies d'Amérique*, 26, automne.
- Landry, R. et R. Allard (1994). «Diglossia, ethnolinguistic vitality and language behaviour», *International Journal of the Sociology of Language*, 108, p. 15-42.
- Landry, R. et R. Allard (1997). «L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familio-scolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, 23, p. 561-592.
- Landry, R. et S. Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs: au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie.
- Landry, R., K. Deveau et R. Allard (2006a). «Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire: les relations avec le développement psycholangagier», *Francophonies d'Amérique*, 22, p. 167-184.
- Landry, R., K. Deveau et R. Allard (2006b). «Au-delà de la résistance: principes de la revitalisation ethnolangagière», *Francophonies d'Amérique*, 22, p. 37-56.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau (2006). «Revitalisation ethnolinguistique: un modèle macroscopique», dans A. Magord (dir.), *Innovation et adaptation: expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, Peter Lang, p. 105-124.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau (2007). «Médias et développement psycholangagier francophone en situation minoritaire», *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, été, p. 9-13.
- Landry, R., R. Allard, K. Deveau et N. Bourgeois (2005). «Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire: un modèle conceptuel», *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 63-78.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

PARTIE

2

*DES SAVOIRS ORAUX:
POUR QUI, POUR QUOI?*

L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves

Ginette Plessis-Bélair

*Université du Québec à Trois-Rivières
ginette.plessis-belair@uqtr.ca*

Suzanne Comtois

*Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
comtoiss@csrdu.nord.qc.ca*

Dominique Cardin

*Commission scolaire des Affluents
dominique.cardin@educsa.org*

Jocelyne Cauchon

*Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
jocelyne.cauchon@mels.gouv.qc.ca*

RÉSUMÉ

Des conseillères pédagogiques de français au primaire ont voulu mettre en place une démarche de recherche qui leur permettrait de faire le point sur la didactique de l'oral et d'élaborer par la suite une formation pour les enseignants de leur commission scolaire respective. Après l'élaboration et l'approbation de leur plan de recherche par leurs instances, elles ont fait appel à une chercheure universitaire à titre de consultante afin de former une équipe de recherche. Elles ont ensuite invité des enseignants de leur commission scolaire à participer au projet. C'est dans le cadre d'une recherche collaborative et dans une perspective socioconstructiviste que l'équipe de recherche a voulu savoir dès le début de la démarche de recherche avec les enseignants où ils en étaient par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de la communication orale, dans leur classe du primaire. Pour ce faire, lors de la première rencontre avec les enseignants, il leur a été demandé de répondre en sous-groupe à des questions élaborées par l'équipe de recherche et qui portaient sur leur compréhension du programme d'études au sujet de l'oral, sur les temps d'oral dans leur classe, sur leurs perceptions de la langue utilisée par leurs élèves et sur leur point de vue quant à langue française parlée au Québec. Par ailleurs, au regard de leur analyse de la communication orale des élèves, il a semblé pertinent d'interroger également leurs élèves afin de vérifier leur propre point de vue. Le présent texte rend compte de la mise en place de cette recherche collaborative issue du milieu, du cadre théorique qui a été retenu par le groupe de recherche et des réponses des enseignants du groupe ainsi que de leurs élèves, au sujet de leurs pratiques de la communication orale. Il s'agit d'un instantané de la situation actuelle de la communication orale dans des classes du primaire au Québec.

Il y a plus de trente ans déjà qu'il est question de communication orale dans les programmes d'études et dans les écoles. Entre-temps, la didactique du français oral s'est développée. Si, à une époque, il était question d'activités de communication orale, qui devaient prendre en compte de manière plus particulière un des types de discours à caractère informatif, expressif, incitatif, poétique ou ludique, aujourd'hui, le programme d'études, en appui sur la recherche en didactique de l'oral, propose une nomenclature qui tend à aborder l'oral sous deux angles. Le premier angle consiste à étudier le phénomène de la langue orale pour lui-même, c'est-à-dire à étudier l'oral dans ses dimensions phonétiques, phonologiques, lexicales, syntaxiques et pragmatiques. Le deuxième angle consiste à apprécier la langue orale comme outil majeur de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes. Dans ce cas, il s'agit de favoriser chez les élèves la poursuite de leur développement langagier, de leur capacité à prendre la parole de manière organisée et étayée, dans le cadre même du processus d'apprentissage qui leur est proposé : ce que certains chercheurs, dont Chabane et Bucheton (2002) qualifient d'oral réflexif, concept sur lequel nous reviendrons plus loin.

Une équipe de conseillères pédagogiques affectées au primaire dans trois commissions scolaires différentes¹ a voulu clarifier les enjeux actuels de la didactique de l'oral pour les enseignants et élaborer une recherche collaborative² à ce propos. Elles ont fait appel à une chercheure, spécialisée en didactique du français oral³, constituant le premier noyau d'une équipe de recherche qui s'est agrandie, un an plus tard, pour intégrer des conseillères pédagogiques du préscolaire. Une équipe donc qui regroupe le milieu de la recherche et le milieu de la pratique, dans un rapport où la spécialiste vient en soutien comme accompagnatrice des conseillères pédagogiques dans leur démarche de recherche. Une démarche dans laquelle les conseillères jouent leur rôle d'intermédiaires entre la recherche et la

1. Il s'agit des commissions scolaires de la Rivière-du-Nord, des Affluents et Marguerite-Bourgeoys.

2. Si le terme « recherche-action » a d'abord été retenu, celui de « recherche collaborative » semble mieux décrire la recherche qui a été menée. Selon Roskam et Vandenplas-Holper (2006, p. 118), « La recherche collaborative s'inscrit en continuité avec le courant plus ancien de recherche-action. Elle constitue un système alternatif de production et de diffusion de connaissances mobilisables dans l'action ou – en d'autres termes – la création conjointe, par les chercheurs et les professionnels sur le terrain, de savoirs utiles pour l'amélioration de l'acte éducatif » (voir également Beauchesne et Hensler, 1998; Reason, 1994).

3. Il s'agit de Ginette Plessis-Bélair, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, dont elles avaient lu un article intitulé « La communication orale : un outil pour réfléchir », paru dans la revue *Québec français*, n° 133, printemps 2004.

pratique enseignante. Et une approche que le Conseil supérieur de l'éducation (2005) préconisait dans son rapport annuel (2004-2005), sur l'état et les besoins de l'éducation, à titre d'orientation ayant trait à cet arrimage entre le milieu de la recherche et le monde de l'éducation, dans des démarches de recherche-action ou de recherche collaborative.

Des enseignantes et des enseignants des différentes commissions scolaires ont été sollicités⁴ afin de participer à cette recherche collaborative. Avant même de pousser la réflexion au sujet du programme d'études et de l'oral dans les classes, l'équipe a choisi de faire le point sur la perception de ces enseignants quant à la communication orale et de leur proposer de vérifier la perception des élèves dans leur classe. Le texte qui suit présente les enjeux de cette recherche ainsi que la compilation des réponses fournies aux questions posées lors de la première rencontre avec les enseignants. Il rend compte également des réponses apportées par leurs élèves. Les protocoles de questions, présentés en annexe, avaient pour but de permettre l'expression de la perception des enseignants et, par la suite, de leurs élèves au sujet de la communication orale.

1. LA PROBLÉMATIQUE ET LE CADRE THÉORIQUE

Avant l'application du programme d'étude du français au primaire de 1979 au Québec, les quelques activités d'oral dans les classes portaient essentiellement sur l'expression orale. L'enjeu était de s'assurer du rehaussement du vocabulaire, de la précision de l'articulation ou encore de la qualité du registre de langue utilisé, à l'aide d'exercices structuraux, d'exercices de diction ou de récitation de textes mémorisés. La mise en œuvre du programme d'études de 1979 a fait ressortir une autre dimension de ce volet de la didactique du français en mettant l'accent sur la perspective communicationnelle, déjà présente dans le Programme-cadre de français de 1969. Certains ont pu voir la communication orale comme la fonction majeure de la langue parlée. Pourtant, des chercheurs de renom comme Chomsky (1975) et Vygotski (1962) ont noté au passage que la fonction la plus importante du langage parlé était sans doute celle de se parler à soi-même, de réfléchir, de mettre des mots sur sa compréhension du monde, avant même de communiquer avec les autres.

4. Des enseignantes et de la Commission scolaire des Laurentides se sont également jointes au groupe.

À l'heure actuelle, en didactique de l'oral et dans le programme d'études, la tendance est d'aborder l'oral tant dans sa fonction réflexive que dans sa fonction communicationnelle. Si, sur le plan théorique, on peut comprendre cette évolution de la pensée au sujet du développement d'une langue parlée, on peut se demander, par ailleurs, ce qu'il advient de l'oral dans les classes, où en sont les enseignants et les enseignantes au regard de ce contenu et comment ils parviennent à actualiser dans leur classe cette évolution de la compréhension des enjeux en français oral.

1.1. L'ORAL POUR COMMUNIQUER AVEC LES AUTRES ET POUR RÉFLÉCHIR POUR SOI-MÊME

Les utilisations d'une langue sont multiples. Dans les écoles d'avant le programme-cadre de 1969, l'art oratoire, la récitation d'un poème ou la présentation d'une pièce de théâtre illustraient la vision classique d'une langue parlée : une vision selon laquelle l'oral sert à argumenter au sens aristotélien du terme, c'est-à-dire à élaborer des arguments et à prendre la parole afin de convaincre ou de persuader l'auditoire. Mais une vision également qui favorise un esprit sophistique, dans lequel l'utilisation de la langue est perçue essentiellement comme un exercice scolaire, où l'enjeu devient la complexité de l'exercice de style, pendant lequel on peut percevoir la finesse des rouages, souvent fallacieux, de la démonstration et la richesse d'utilisation de la langue elle-même, appréciée pour sa capacité de nuances et sa beauté intrinsèque.

Les années 1970 et les mouvements de renouveau ont poussé l'école à se repenser. À l'instar de l'enseignement des langues secondes, l'enseignement de la langue première a intégré une approche communicationnelle. C'est une approche qui, à l'opposé de ce que faisait l'orateur devant son auditoire, tenait compte d'une construction dialogique du discours, entre un locuteur et un interlocuteur, dans un contexte précis. Cela a donné lieu, dans les programmes d'études, à un souci de prendre en compte différents contextes d'échanges dans lesquels l'accent peut être placé sur la transmission d'informations, sur la narration d'un récit ou, encore, sur la discussion de points de vue.

Smith (1979) avait déjà indiqué que, si la communication est souvent considérée comme la principale ou même la seule fonction du langage, elle n'est pas le seul but pour lequel la langue est utilisée. Selon cet auteur, la modification ou le contrôle du comportement constitue une motivation importante à l'utilisation de la fonction de langage. Modification ou contrôle de son propre comportement en se parlant à soi-même, mais également possibilité d'entrer en contact avec sa pensée et sa propre

connaissance. C'est dans cet esprit que Plessis-Bélair (2000) montrait comment le français parlé peut aider des élèves dont le français n'est pas la langue première, mais la langue d'apprentissage, à consolider des liens logiques, dans le cadre d'une discussion orale. En d'autres termes, comment l'oral peut servir à l'acquisition des rudiments de la logique nécessaire à l'élaboration de la pensée critique.

Plus récemment, Bucheton et Chabane (2002) traitaient de cette dimension de l'oral en qualifiant celui-ci d'« oral réflexif ». Cet oral qui est utilisé par l'enseignant et par les élèves pour s'assurer de la bonne compréhension, de l'apprentissage et du suivi à donner devrait permettre à l'élève de faire le point sur sa pensée et sa propre connaissance. Cette dimension a été prise en compte dans les programmes d'études du Québec. C'est ainsi que l'on y trouve les notions d'oral comme objet d'étude et d'oral, comme médium d'enseignement et d'apprentissage. D'une part, c'est une langue parlée, à étudier pour elle-même, avec ce qu'elle comporte d'accents régionaux et nationaux, de vocabulaire, comprenant des mots de vieux français, d'amérindien, d'anglais, de français standard et d'innovations (Auger, 2005), de registres qui se concentrent de plus en plus en trois volets : populaire, familier et correct⁵, et de structures orales qui s'éloignent des structures de l'écrit, dans un contexte qui ne peut évacuer la dimension identitaire. D'autre part, c'est une langue parlée, à utiliser en classe, avec la conscience chez l'enseignant de favoriser ainsi, par ses questions et par son soutien à l'élaboration de la pensée, le développement du langage et de la pensée de l'élève dans un contexte d'échanges sur la matière à l'étude.

1.2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET L'ORAL RÉFLEXIF

Il faut prendre en compte l'idée que la formation des enseignants reflète peu ces avancées de la didactique du français parlé. D'une part, parce que dans les programmes de formation le volet oral ne constitue habituellement que la partie congrue des cours consacrés à la didactique du français et, d'autre part, parce que l'objectif majeur, au sujet de l'oral dans la formation, porte généralement beaucoup plus sur l'amélioration du français parlé par les futurs enseignants eux-mêmes, à titre de modèles linguistiques, que sur l'enseignement de l'oral dans les classes. On peut donc se demander comment les enseignants parviennent à tenir compte de cette dimension de l'oral prescrite dans le programme d'études.

5. Nous pensons ici, entre autres, à l'ouvrage d'Ostiguy et Tousignant, *Le français québécois, norme et usages*, Montréal, Guérin universitaire, 1993.

Chabane et Bucheton (2002) abordent cet oral réflexif avec leur équipe en étudiant les interactions entre l'enseignant et ses élèves à l'école primaire, de même que la manière dont l'enseignant encourage les échanges, reformule, relance le sujet, interpelle un élève ou l'autre, questionne ou encore rappelle une citation : autant d'activités que le Groupe Oral-Créteil (1999) reconnaît comme faisant partie de l'étayage nécessaire à la réalisation d'un oral réflexif en classe. Sachant que les enseignants ont de nombreux échanges avec leurs élèves, on peut se demander quelle forme d'étayage est privilégiée et dans quelle mesure les enseignants sont sensibilisés à cette façon d'apprécier leurs interventions, lors des échanges avec leur groupe d'élèves.

Dans le cadre de cet étayage et à la lumière des écrits de Maulini (2005), on peut aussi étudier le genre de questions privilégiées par l'enseignant. Il s'agit de questions de vérification de la compréhension de l'élève ou d'une démarche de questionnement qui permet à l'élève de s'appropriier le problème, de le faire sien, en souhaitant approfondir ce sujet, dans un équilibre entre les questions du maître et les siennes. Une autre dimension à considérer, lors de l'interaction de communication orale, est sa valeur d'acte de parole, comme l'indique Maurer (2001). En appui à la notion d'acte de parole, l'auteur montre l'importance dans les échanges oraux de ne pas perdre la face ni de faire perdre la face à l'autre, sous peine de bris de communication. Il indique des stratégies inhérentes à cette prise de précautions, qui constituent autant d'informations susceptibles d'être rappelées ou enseignées en classe, lors des échanges. L'auteur propose des leçons explicites qui touchent, entre autres, les formules de politesse. D'autres axes d'étude ont été abordés, comme ceux de la philosophie pour enfants et le développement de l'esprit critique à partir, notamment, des écrits de Lalanne (2002). Cependant, groupe de recherche a principalement retenu pour son étude les notions d'oral réflexif, d'étayage et de bris de communication, notions qui ont particulièrement interpellé les enseignants. Rappelons que, dans le contexte de cette recherche collaborative, des écrits, des présentations théoriques et des discussions avaient lieu à chaque rencontre du groupe et que ce sont les enseignants qui choisissaient de retenir une dimension ou l'autre et d'en faire l'expérimentation dans leur classe.

1.3. LA PRISE DE PAROLE DES ÉLÈVES ET LA LANGUE PARLÉE AU QUÉBEC

Avant d'aborder la question de l'utilisation de cet oral réflexif dans les classes, une autre dimension du français parlé doit être prise en compte. En effet, si l'on convient que dans un contexte d'oral réflexif l'enseignant

questionne, relance, reformule le sujet de l'échange, quelles sont ses balises en ce qui concerne un oral de qualité? Tout en convenant être un modèle linguistique pour ses élèves, sur quelles bases va-t-il, par exemple, reformuler l'énoncé d'un élève, sur le plan linguistique de l'échange? La recherche montre que les Québécois n'aspirent pas à modifier leur accent ni à bannir de leur vocabulaire certaines expressions ou certains mots qui proviennent du vieux français ou de leur vécu en Amérique. Auger (2005) montre, entre autres, que les Québécois sont même attentifs aux accents utilisés et perçoivent comme un rejet, voire comme une trahison, un Québécois qui, revenant de France, aurait adopté un accent français.

La langue parlée, contrairement à la langue écrite qui s'apprend essentiellement à l'école, est un moyen de communication appris dans la famille, avec les mots et les façons de dire du milieu. De ce fait, la langue parlée fait partie, très tôt dans la vie, de l'identité d'un individu et elle ne peut être abordée à l'école comme n'importe quelle autre matière à l'étude. Dans ce cas, par exemple, il semble plus judicieux de concevoir le développement du langage comme un ajout au bagage linguistique déjà existant, au lieu de penser «corriger», c'est-à-dire «supprimer», certaines façons de dire ou certains mots de vocabulaire. La langue apprise dans la famille ne s'oublie pas et vouloir la corriger constitue une entreprise vouée à l'échec, sans compter qu'elle peut être perçue comme une négation du milieu familial par l'école. Comme l'indiquent Moreau et Richelle (1981), l'école doit reconnaître et accepter le milieu de l'enfant, tout en devenant explicite auprès de lui quant aux besoins langagiers que la scolarisation nécessite.

Les enseignants ont donc à s'interroger également sur ce qu'ils entendent par un oral de qualité en contexte québécois. Ils ont à clarifier les différences entre la langue orale et la langue écrite afin d'éviter, par exemple, dans un contexte d'évaluation, de juger comme une erreur un énoncé oral correct, parce qu'il ne constitue pas une phrase syntaxiquement recevable à l'écrit. Un énoncé oral est linguistiquement complet, quand l'unité de sens est achevée et pas nécessairement quand la phrase est complète au sens de l'écrit. Qu'il s'agisse d'une langue orale à étudier ou d'une langue orale au service de la réflexion, dans tous les cas, à l'école, un oral de qualité est de rigueur.

C'est donc en considérant les fonctions de l'oral, le peu de formation offert aux enseignants en didactique de l'oral et, plus particulièrement, en ce qui a trait à l'oral réflexif ainsi que par rapport aux paramètres à retenir au sujet d'un oral de qualité en vue, entre autres, de la nécessaire évaluation des apprentissages que l'équipe a établi son plan de recherche.

2. LES BUTS POURSUIVIS PAR L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Lors de la présentation du plan de la recherche, les objectifs précisés par les conseillères pédagogiques étaient au nombre de quatre : 1) favoriser l'établissement d'une conception de la didactique de l'oral qui intègre l'oral comme objet d'enseignement et l'oral comme médium d'apprentissage en lien avec le programme actuel de français ; 2) approfondir la connaissance des pratiques actuelles des enseignants du primaire quant à leurs interventions en français oral et à leur utilisation de l'oral en contexte d'enseignement et d'apprentissage dans les classes ; 3) planifier des travaux de développement qui permettent aux enseignants d'ajuster leur pratique en tenant compte des visées du programme actuel de français ; 4) à partir des travaux de développement, élaborer une formation qui sera diffusée dans les commissions scolaires participantes.

C'est donc pour répondre au deuxième objectif de la recherche que des protocoles de questions ont été élaborés pour les enseignants et les élèves. Le protocole de questions pour les enseignants a été utilisé en regroupant les douze enseignants par cycle et en leur demandant de répondre aux questions en équipe, à la première rencontre de l'ensemble du groupe. Le protocole de questions pour les élèves a été utilisé par les enseignants dans un contexte d'entrevue semi-dirigée avec chacun trois de leurs élèves. Cette démarche était strictement exploratoire ; elle a le mérite, semble-t-il, de fournir un instantané de la compréhension de la communication orale de la part d'enseignants et d'élèves du primaire, à l'heure actuelle.

3. LA COLLECTE DES DONNÉES

Les enseignants se sont montrés aussi curieux que l'équipe de vérifier ce que leurs élèves⁶ pouvaient percevoir de l'utilisation de la communication orale dans leur quotidien. Des formulaires de consentement et de cession des droits ont été signés par tous les enseignants du groupe et par tous les parents des élèves interrogés.

Le protocole de questions préparé à l'intention des enseignants leur a été soumis au cours de la première rencontre du groupe. Ils étaient alors douze – trois de chacune des commissions scolaires. Regroupés en équipes, ils ont formulé des réponses consensuelles aux questions posées, les

6. Voir les protocoles des questions aux annexes 1 et 2.

conseillères pédagogiques et la chercheure se déplaçant d'une équipe à l'autre afin de préciser les questions ou de relancer la réflexion à l'aide de sous-questions. Les enseignants ont résumé par écrit l'essentiel de leurs réponses et en ont fait la présentation verbale aux autres. Les traces retenues ont été le résumé écrit de chacune des équipes, l'enregistrement vidéo de leur présentation verbale et la prise de notes de la chercheure.

Le protocole de questions, préparé à l'intention des élèves, a été soumis aux enseignants et approuvé par eux. Il leur a été demandé de faire des enregistrements vidéo ou audio de trois élèves de leur classe, pour un total de 36 élèves. Cependant, dans le cas de l'enregistrement des élèves, différentes difficultés techniques ont conduit à la transcription intégrale des réponses des élèves de 10 documents vidéo ou audio et d'un rapport écrit, pour un total de 27 élèves (14 garçons et 13 filles) de la première à la sixième année.

3.1. LES THÈMES ABORDÉS DANS LE PROTOCOLE DE QUESTIONS POSÉES AUX ENSEIGNANTS

Le comité de recherche, organisateur des rencontres avec les enseignants, est constitué des conseillères pédagogiques du groupe et de la chercheure. Considérant les différents paramètres de la problématique déjà présentée, le comité a établi quatre thèmes à aborder avec les enseignants : le programme d'études et la compétence « communiquer oralement », la communication orale dans le contexte de la classe, les caractéristiques du langage utilisé par les élèves, leur connaissance du français parlé. Le protocole de questions s'articule donc autour de ces quatre thèmes⁷.

– Le programme d'études et la compétence « Communiquer oralement »

L'enjeu rattaché à ce thème était principalement d'amener les enseignants à préciser leur compréhension de la compétence à « communiquer oralement » du programme de français et la compétence transversale du programme d'études « Communiquer de façon appropriée ». Ils ont été conduits à décrire ce qu'ils entendaient par « communication orale » et à préciser sa contribution dans les autres compétences du programme de français et dans les autres compétences disciplinaires.

7. Voir le protocole des questions posées aux enseignants à l'annexe 1.

– *La communication orale dans le contexte de la classe*

L'objectif de ce thème était de savoir comment la communication orale était actualisée dans les classes, tant sur le plan de la prise de parole des élèves que sur le plan des interventions menées par les enseignants. Le comité souhaitait également connaître la vision des enseignants quant aux difficultés à surmonter au regard du développement de la communication orale chez les élèves.

– *Les caractéristiques du langage utilisé par les élèves*

Il s'agissait pour les enseignants, dans ce thème, d'actualiser la vision d'une langue parlée de qualité en décrivant les erreurs en langue orale rencontrées le plus fréquemment chez leurs élèves et de partager dans le groupe ce qu'ils considèrent comme les forces et les faiblesses de leurs élèves.

– *Leur connaissance du français parlé*

Intervenir dans le développement de la communication orale des élèves ne va pas sans une vision de ce qu'est un français parlé de qualité. Or, que pensent les élèves du français parlé au Québec? Quelles différences font-ils entre le français oral et le français écrit? Autant de questions qui permettaient aux enseignants de verbaliser leur position à ce sujet et de partager dans le groupe une compréhension commune du phénomène.

3.1.1. Les réponses de la consultation des enseignants

Lors de la première rencontre avec les enseignants, ceux-ci ont été regroupés par cycle. Ce regroupement a permis aux enseignants des différentes commissions scolaires de faire connaissance et d'établir ensemble les réponses à donner aux différentes questions du protocole. Ils ont présenté leurs réponses à l'ensemble du groupe en inscrivant sur des feuilles-conférence les principaux éléments de leurs réponses. Des enregistrements audio et vidéo ont également été réalisés pendant les présentations. C'est donc à partir des éléments inscrits sur les feuilles-conférence, des enregistrements audio et vidéo et des notes manuscrites de la chercheure que s'est opérée la triangulation des données. La compilation des réponses a été faite. Considérant le consensus dans les réponses du groupe d'enseignants et l'absence de points de vue divergents, indépendamment des cycles dans lesquels ils enseignent, un codage de thèmes émergents s'est avéré inutile. Les réponses écrites ont donc été compilées sous chacun des thèmes et corroborées par les présentations verbales enregistrées et les notes prises pendant le déroulement de l'activité. Les réponses fournies pour chacun des thèmes du protocole sont présentées ici sous forme synthétique.

– *Le programme d'études et la compétence « Communiquer oralement »*

Pour ces enseignants, la communication orale est un processus d'interaction entre un locuteur et un interlocuteur, qui implique la compréhension du message. Les enseignants sont conscients que la communication orale est présente en classe d'une manière continue et qu'elle ne devrait pas être perçue comme une activité qui se produit une fois par étape, à l'occasion d'une évaluation à inscrire au bulletin de l'élève.

La compétence « Communiquer oralement » devrait permettre à l'enfant d'avoir le désir de prendre la parole, de se sentir en confiance, de comprendre qu'il est dans un processus de développement et qu'il a droit à l'erreur. Il ne faudrait plus que l'élève ait à prendre la parole uniquement en contexte d'évaluation, comme c'est le cas, lorsqu'il n'y a qu'une activité clairement reconnue à l'oral par étape. Par ailleurs, la compétence à « communiquer de façon appropriée » est perçue par les enseignants comme étant plus générale que la compétence à communiquer oralement, puisqu'il est possible de communiquer par plusieurs autres moyens que verbalement.

Enfin, les enseignants voient l'oral comme l'outil essentiel de l'apprentissage et la base des autres compétences en ce qui concerne les explications, les consignes ou les définitions.

– *La communication orale dans le contexte de la classe*

L'oral est omniprésent dans les classes, mais il y a des moments plus propices : la période de la causerie, le conseil de coopération, le travail en équipe, le cours de morale ou, encore, la radio étudiante. Les enseignants reconnaissent également les situations conflictuelles comme étant des contextes qui les invitent à insister pour que l'élève soit à l'écoute de l'autre et en arrive à une solution de compromis.

La structuration des temps alloués de parole est essentielle, car certains élèves prennent très souvent la parole par rapport à d'autres. Il y a aussi la tendance chez certains enseignants à vouloir écouter les élèves, sans leur couper la parole, tout en étant conscients qu'au nombre d'élèves et au temps imparti il est difficile de ne pas les interrompre.

Les enseignants verbalisent leur rôle de modèle linguistique qui les pousse à souvent reformuler les propos des élèves, à insister pour qu'ils utilisent correctement les formules de politesse et qu'ils apprennent à écouter l'autre. L'utilisation d'un vocabulaire varié s'actualise dans les explications afin de favoriser le développement du langage. Les anglicismes sont identifiés et le terme français est proposé.

Le groupe d'enseignants est conscient de la nécessité de s'adapter à l'interlocuteur, tout en conservant son rôle de modèle linguistique. Il lui faut garder une souplesse et faire attention à ce que l'enfant ne se sente pas dénigré. De plus, les enseignants doivent savoir donner des stratégies de communication orale aux élèves, par exemple, leur rappeler l'importance de tenir compte de l'intention et de demeurer dans le sujet. Il leur faut aussi les aider à structurer leur pensée. Les enseignants reconnaissent comme stratégies gagnantes le fait de valoriser le droit de parole et l'apport particulier de chacun dans le travail d'équipe, de faire des activités significatives qui incitent les élèves à prendre plaisir à développer leur langue parlée, de demander à un élève d'expliquer sa démarche à un autre sous forme de tutorat, ce qui permet, selon eux, à cet élève de mieux structurer sa pensée.

– *Les caractéristiques du langage utilisé par les élèves*

Les élèves sont éveillés, motivés, spontanés et ils montrent souvent une grande ouverture d'esprit. Ils manifestent le désir de communiquer et participent volontiers au développement d'un esprit de classe. Pour les enseignants, il n'y a aucun problème de prise de parole chez la plupart des élèves. Par ailleurs, les enseignants notent chez leurs élèves une pauvreté du vocabulaire, l'utilisation de mots anglais, une difficulté à structurer les phrases, car ils ont tendance à « avaler des mots ».

Les enseignants du troisième cycle du primaire indiquent la difficulté des élèves à raconter un événement en respectant une certaine chronologie, qui permette aux interlocuteurs de bien suivre la narration. Ils attribuent ce phénomène à la difficulté des élèves à tenir compte du point de vue de l'autre et à construire leurs propos, lors d'un échange, en intégrant des dimensions du discours de l'autre dans un processus dialogique de construction de la pensée.

– *La connaissance qu'ont les élèves du français parlé*

Il est important pour les enseignants de s'assurer que les élèves fournissent des énoncés bien structurés et des mots justes, tout comme une prononciation adéquate, de manière à favoriser l'écrit, même s'ils reconnaissent qu'il existe des différences entre l'oral et l'écrit. Cependant, s'ils déclarent que l'accent ne les dérange pas, ils réagissent néanmoins à l'utilisation de diphtongaisons longues du type mon « fraïre » ou encore à des mots du vieux français comme « moé » et « toé » ou « icitte ».

Selon ce groupe d'enseignants, les jeunes d'aujourd'hui parlent mieux que ceux des générations antérieures, car ils emploient beaucoup moins de mots anglais. Les enseignants attribuent cette meilleure utilisation de

la langue parlée par les jeunes à la littérature de jeunesse et aux émissions de télévision, dans lesquelles il y aurait un souci d'utiliser une langue de qualité. Ils constatent que, pour les élèves, la norme ne vient pas que de l'école, mais des personnes à qui ils reconnaissent de l'autorité dans un domaine particulier. Ainsi, ils notent que même s'ils insistent pour que les élèves parlent de « l'entraîneur » de hockey, le terme « *coach* » est maintenu ainsi que « *goaler* » et « *puck* » chez beaucoup d'élèves qui font partie d'équipes de hockey, dans lesquelles les termes anglais sont privilégiés.

Ils espèrent donc exercer une influence à plus long terme chez les élèves, qui seront en mesure de choisir le vocabulaire et le registre de langue qu'ils jugeront appropriés, selon le contexte d'utilisation, y compris le registre standard de la langue franco-québécoise, c'est-à-dire avec un accent reconnaissable comme appartenant aux francophones du Québec, tout en utilisant des termes justes et des structures adéquates de phrases. Dans tous les cas, soulignent-ils, la communication véritable est privilégiée avec les élèves, dans un contexte de communication orale.

Rappelons que ces réponses ont été fournies en début de recherche. Outre l'intérêt, dans le cadre de cette recherche collaborative, de connaître la compréhension des enseignants du groupe dès le départ, ces réponses fournissent également un exemple de la perception générale des enseignants du primaire au sujet de la communication orale.

3.2. LES THÈMES ABORDÉS DANS LE PROTOCOLE DE QUESTIONS POSÉES AUX ÉLÈVES

Les enseignants ont semblé tout aussi désireux que le comité organisateur de savoir quelle était la perception des élèves au sujet de la communication orale. Même si la causerie du matin et la petite présentation ou l'exposé oral sont bien connus des élèves, quelle distance sont-ils capables de prendre quant à une appréciation plus large de la langue qu'ils parlent ? Cela reste à savoir. Considérant les critères utilisés pour l'évaluation de la communication orale en classe et donc mieux connus des élèves, les trois thèmes retenus ont été l'apprentissage, la langue et la qualité de l'expression, l'adaptation au contexte et à l'interlocuteur.

– L'apprentissage

Il s'agissait dans ce thème d'amener l'élève à réfléchir sur sa propre utilisation de la langue. Celui-ci est-il capable de percevoir une évolution dans sa manière de s'exprimer d'aussi loin qu'il se rappelle et jusqu'à maintenant ? Connaît-il des stratégies pour améliorer sa langue ? L'objectif était de

savoir dans quelle mesure les élèves sont capables de parler de la langue qu'ils utilisent, même chez les plus jeunes du premier cycle, pour lesquels la mise à distance d'un phénomène aussi impalpable que la langue parlée peut paraître difficile au regard de leur maturation cognitive.

– *La langue et la qualité de l'expression*

Pour ce thème et le suivant, l'équipe a subdivisé les questions quant au regard à poser sur soi-même et au regard à poser sur la performance des autres. Par ce thème, l'équipe désirait apprécier la sensibilité des élèves du primaire à la dimension linguistique de la langue parlée.

– *L'adaptation au contexte et au locuteur*

Il s'agissait, dans ce thème, d'amener les élèves à verbaliser leur appréciation des contextes et de la difficulté potentielle à se comprendre entre francophones ayant des façons de dire ou des accents différents⁸.

3.2.1. Les réponses de la consultation des élèves

Le comité organisateur a soumis le protocole des questions aux enseignants, tout en convenant qu'il s'agissait d'un protocole d'entrevue semi-dirigée qui leur permettait d'adapter le contenu et la formulation aux élèves de leur classe. Il a aussi été convenu qu'ils arrêteraient d'interroger l'élève si, dès les premières questions dans un volet, celui-ci n'apportait pas de réponses. Il a été demandé à chacun de choisir trois élèves de sa classe, dont l'un était plus faible sur le plan de la réussite scolaire, un autre était dans la moyenne et un troisième parmi les plus forts. Dix enseignants ont remis des enregistrements vidéo ou audio et une enseignante a remis des notes écrites des réponses de ses élèves. Une enseignante n'a pu remettre ses résultats et un enregistrement vidéo était défectueux et n'a pu être lu. Une transcription a été réalisée des enregistrements vidéo et audio.

Quel que soit le groupe d'âge, la plupart des réponses se recoupent et il n'y a pas de différence marquée entre les élèves plus faibles ou plus forts dans les réponses fournies. Seule une sensibilité plus grande à la forme même de la langue différencie certaines réponses chez les élèves du troisième cycle. Ce qui est le plus remarquable à l'écoute des enregistrements, ce sont les silences et les hésitations à la suite des questions des enseignants. Cela porte plusieurs d'entre eux à reformuler et, à l'occasion, à fournir des éléments de réponse, voire à fournir une réponse en recherchant l'assentiment de l'élève. Cela amène à penser que ces questions semblent

8. Voir le protocole des questions pour les élèves à l'annexe 2.

surprendre les élèves par leur caractère nouveau, comme s'il ne leur était jamais arrivé de réfléchir à ces dimensions de la langue parlée, qu'ils utilisent pourtant tous les jours. Plusieurs réponses se résument à un oui, à un non ou à un « je ne sais pas ». Malgré l'effort de certains enseignants pour faire parler les élèves, les réponses demeurent courtes, contenant rarement plus d'un énoncé.

– *L'apprentissage*

Tous les élèves disent avoir appris la langue parlée avec leurs parents, un mot à la fois. Ils déclarent tous avoir amélioré leur langue depuis ce temps. Certains disent pouvoir continuer à améliorer leur langue par la lecture, d'autres affirment que c'est en parlant davantage qu'ils y arriveront. Les plus jeunes restent silencieux sur ce sujet.

– *La langue et la qualité de l'expression*

- *par rapport à soi-même*

Sauf une élève qui reconnaît avoir de la difficulté avec les temps des verbes, sans que le contexte clarifie s'il s'agit de son oral ou de son écrit, les autres élèves qui ont répondu à la question disent parler correctement. Certains vont jusqu'à dire que l'important, c'est d'être compris. Les mots anglais *check – cool – c'est hot – thank you – skateboard – hamburger – hot dog – muffler* et *yes* constituent, selon eux, le vocabulaire anglais courant utilisé dans leur parler quotidien.

Chez les plus jeunes comme chez les plus vieux, c'est lorsqu'ils sont fâchés qu'ils disent mal parler, c'est-à-dire parler fort, voire utiliser des jurons. À l'inverse, bien parler signifie être gentil. Pour les élèves du premier et du deuxième cycle, les beaux mots de la langue française riment avec : aimer les autres – je t'aime – tu es belle – générosité et amour. Ce n'est qu'au troisième cycle qu'une élève soutient qu'elle aime le mot « mélancolie », qu'elle trouve triste et poétique.

Les plus belles phrases ont aussi les mêmes thèmes pour les élèves des premier et deuxième cycles, les plus longues étant : je t'aime maman et papa, bisou, bisou – maman, je t'aime et je t'adore et tu resteras dans mon cœur pour toujours. Ce n'est qu'au troisième cycle que plusieurs ont répondu – bonjour, je m'appelle « x », j'ai onze ans et j'habite à « y ».

- *par rapport à la performance des autres*

Les réponses suivantes illustrent les propos de l'ensemble des élèves sur la performance langagière des autres. – « Mes grands-parents qui me reprennent, mais ne disent pas des mauvais mots. » – « Ma tante Gisèle qui parle bien parce qu'elle est gentille. Je la comprends bien, elle est allée dans les bonnes écoles. » – « Le prof de soccer qui vient de France, parce qu'il dit des beaux mots et qu'il parle un peu plus le français que nous. »

Cependant, plusieurs élèves mentionnent que le petit frère, l'ami ou certains autres élèves parlent mal, car ils utilisent des jurons.

– *L'adaptation au contexte et à l'interlocuteur*

- *par rapport à soi-même*

C'est dans ce volet que les réponses se diversifient selon les groupes d'âge. En première année, les élèves affirment parler de la même manière avec tout le monde, alors que déjà en deuxième année certains disent parler différemment avec leurs amis. Au deuxième cycle, certains élèves déclarent parler différemment quand ils font un exposé oral.

- *par rapport à la performance des autres*

C'est sous cette rubrique que les questions ont semblé mal comprises. Les élèves parlaient, entre autres, de voyages pendant lesquels ils avaient tenté de parler une autre langue que le français et n'avaient pas été compris. L'idée que des francophones avec des accents autres, du vocabulaire ou des expressions inhabituelles puissent causer des difficultés à se comprendre mutuellement ne semble pas faire partie de leur expérience. Très peu de réponses ont été obtenues et elles provenaient le plus souvent de suggestions des enseignants.

4. L'ANALYSE DES DONNÉES

Le but de l'exercice était de mieux saisir la perception des enseignants et des élèves quant au français parlé en contexte québécois et d'ajuster le cheminement de la réflexion du groupe de recherche collaborative à la lumière des réponses obtenues.

4.1. LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS

Il fallait, à un temps donné, rappeler le schéma de la communication pour expliquer la nécessaire interaction dans le développement de la compétence à communiquer oralement; aujourd'hui, ce travail n'est plus à faire. Les enseignants répondent spontanément qu'il s'agit bien d'une interaction entre un locuteur et un interlocuteur, qui nécessite une compréhension adéquate et rapide des messages de l'un et de l'autre, sous peine de bris de communication. Cependant, l'évaluation demandée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) constitue, pour ces enseignants, la plus grande difficulté; elle justifie, à leurs yeux, l'utilisation de l'exposé oral comme outil privilégié pour faire cette évaluation.

Ils admettent d'emblée que l'oral est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils reconnaissent clairement les moments propices à cet oral qui favorisent l'échange et la prise de parole des élèves. Cependant, des questions se posent: Cet oral peut-il être explicitement travaillé par eux en contexte? Quels sont les outils à utiliser? Est-ce qu'il est possible de penser à une évaluation des élèves dans ce contexte? Voilà ce qui les préoccupe.

Ils se perçoivent, à juste titre, comme des modèles linguistiques et reconnaissent qu'ils ont tendance à ne pas reprendre les élèves au sujet de leur accent. Ils insistent davantage sur l'utilisation d'un vocabulaire précis, la correction des anglicismes et de certains mots de vieux français, comme «icitte», et sur l'emploi des formules de politesse. Dans tous les cas, le maintien de la communication avec les élèves est privilégié aux demandes de correction. En rétrospective, c'est donc sur le plan de la forme qu'ils disent intervenir au sujet de l'oral.

Enfin, si les enseignants trouvent que leurs élèves s'expriment mieux que ceux des générations antérieures, ils notent une pauvreté du vocabulaire et une difficulté à structurer les énoncés correctement. De plus, les enseignants du troisième cycle remarquent une difficulté chez leurs élèves à respecter la chronologie dans la narration d'un événement.

4.2. LA PERCEPTION DES ÉLÈVES

Les réponses aux premières questions, qui portaient sur l'apprentissage, ont permis de s'assurer que les élèves comprenaient bien qu'il s'agissait de leur langue parlée: le français. S'ils semblent être au clair quant à la langue qu'ils parlent et à la façon dont l'apprentissage a débuté, c'est lorsqu'il leur est demandé de réfléchir sur cette langue parlée tous les jours qu'ils fournissent peu de réponses. À l'exception d'une élève qui dit éprouver

des difficultés avec les temps des verbes, tous les autres trouvent qu'ils parlent correctement et qu'ils sont compris. Certes, il y a utilisation d'un certain nombre de mots anglais, mais cela ne semble pas changer l'évaluation qu'ils se donnent d'un langage correct. Tous trouvent également que leur famille parle correctement. Quant aux stratégies pour améliorer leur langue parlée, elles sont au nombre de deux : parler davantage et lire.

Lorsque l'équipe a élaboré le protocole des questions, les termes « français de qualité » ou « bien parler » se voulaient généraux et recoupaient une appréciation formelle de la langue parlée. Or, pour tous les élèves interrogés, « bien parler » signifie être gentil, dire des choses agréables, des mots doux et des compliments. Il n'est donc pas étonnant que, pour eux, « mal parler » signifie se fâcher et se mettre à parler fort en utilisant parfois des jurons.

Il y a un fait à noter. Ce n'est qu'au troisième cycle que la notion de « belle phrase » se dissocie de la notion de gentillesse pour devenir une phrase structurée sur le calque de l'écrit, comme il leur est souvent demandé dans les exposés oraux : « Bonjour, je m'appelle Rose, j'ai onze ans et j'habite à Saint-Jérôme⁹. »

À l'écoute des réponses ou plutôt de l'absence de réponses aux questions portant sur l'adaptation à l'interlocuteur, il est possible de croire que, là encore, les élèves sont plus sensibles au contenu qu'à la forme de la langue. Certains ont eu besoin de l'aide de l'enseignant pour reconnaître qu'il y avait, dans leur environnement scolaire, des adultes ou d'autres enfants qui parlaient un français différent, comme s'ils ne s'y étaient jamais attardés.

CONCLUSION

Il émerge des réponses des enseignants et des élèves une relative absence d'attention ou de sensibilité de la part des élèves au sujet de la dimension formelle de l'utilisation quotidienne de la langue parlée et une approche intuitive, de la part des enseignants, quant aux interventions à effectuer au sujet de l'oral dans les classes.

Que les élèves du premier cycle du primaire aient plus de difficultés à s'exprimer au sujet de leur langue parlée n'est peut-être pas étonnant, si l'on considère leur maturité cognitive. Les questions posées demandaient une certaine objectivation, de leur part, d'un phénomène abstrait,

9. Prénom et nom de lieu fictifs.

tel qu'une langue parlée. Néanmoins, le développement de la conscience phonologique abordée dès la maternelle pourrait leur permettre d'avoir une certaine compréhension de la dimension formelle, non seulement de la langue écrite, mais également de la langue parlée.

Il est à remarquer que c'est avec hésitation et de manière parfois laborieuse que les élèves du deuxième et du troisième cycle formulent leurs réponses. Ces réponses constituent rarement plus d'un court énoncé et, tout comme au premier cycle, plusieurs enseignants ont éprouvé le besoin de combler les silences en répétant la question, en reformulant ou en posant plusieurs sous-questions.

Les réponses des élèves montrent l'attention qu'ils portent au contenu du message et à la relative importance qu'ils accordent à la forme, le but verbalisé par certains étant d'être compris. S'ils reconnaissent utiliser certains anglicismes, parler fort lorsqu'ils sont fâchés et pousser quelques jurons à l'occasion, pour la majorité des élèves le « bien parler » revêt un caractère d'expression de sentiments affectueux. Là encore, la dimension formelle ne semble pas faire partie des considérations. Ce n'est qu'au troisième cycle qu'une « belle phrase » signifie, pour quelques élèves, une phrase respectant les critères de l'écrit.

Sur le plan sociolinguistique, c'est-à-dire en ce qui concerne, entre autres, la dimension identitaire d'une langue première, il est intéressant de noter qu'aucun élève ne déclare qu'il parle de façon non adéquate, sauf l'élève qui dit bien parler, mais avoir des difficultés avec l'emploi des verbes. De plus, ils affirment tous que leur famille s'exprime correctement. On comprend d'autant mieux ces affirmations quand on réalise que les élèves se concentrent essentiellement sur le contenu des messages.

Pourtant, l'étude du développement du langage chez l'enfant mène à constater rapidement, à la suite de Rondal (1999), qu'un enfant de cinq ans maîtrise l'essentiel de sa langue première. Il lui reste à maîtriser les phrases complexes incluant des subordonnées ainsi que la forme passive, qu'il peut utiliser à l'occasion, mais qu'il ne peut générer volontairement à partir d'une phrase à la forme active. Il lui reste également à enrichir son vocabulaire, ce qu'il fera pendant une bonne partie de sa vie. Le besoin de communiquer pousse les enfants à apprendre à parler avec l'objectif d'obtenir ce qu'il leur faut pour survivre, tant sur le plan physique qu'émotionnel. Ils savent comment utiliser les composantes linguistiques et pragmatiques de leur langue première, sans être capables, pour autant, d'approfondir à ce sujet. Par l'étude de la lecture et de l'écriture, l'école propose des outils d'analyse de la langue, mais peut-être ces outils sont-ils

perçus uniquement dans un contexte de langue écrite. Cela pourrait expliquer le peu de développement dans les réponses obtenues, au dire même des enseignants.

La démonstration n'est plus à faire aux enseignants quant au constat de l'omniprésence de l'oral en classe. Cependant, le besoin d'évaluation de la communication orale des élèves demeure l'obstacle à franchir au regard des critères à retenir et des stratégies à développer pour apprécier le développement du français parlé de chacun des élèves de la classe. Cela explique le maintien de l'exposé oral comme outil d'évaluation, selon les enseignants, puisque cette activité permet d'écouter les élèves un à un, ce que d'autres contextes d'échange n'offrent pas aussi facilement.

Les réponses des enseignants montrent que leurs interventions s'effectuent principalement sur le plan du vocabulaire, de la structure des énoncés et des formules de politesse. Si certains tentent de corriger certaines règles phonologiques propres au vieux français, comme « icitte » ou « moé » et « toé », la dimension de l'accent n'est pas abordée autrement. Des suggestions de vocabulaire plus précis, la correction des anglicismes, la reformulation d'énoncés mal construits ou incomplets et l'insistance dans l'utilisation des formules de politesse constituent l'essentiel du travail des enseignants sur le plan de l'oral. C'est à partir de lectures réalisées, par la suite, au sujet de l'étayage¹⁰ et d'une analyse d'enregistrements des échanges de certains d'entre eux, avec leurs élèves, qu'il a été possible de nommer, de manière plus particulière, les interventions qu'ils font spontanément auprès des élèves de leur classe. Si, de prime abord, l'insistance sur l'utilisation adéquate des formules de politesse était perçue par les enseignants comme un élément fondamental du respect dû à chacun dans un échange oral de bon aloi, pour Maurer (2001) il s'agit d'actes de parole nécessaires à la poursuite de la communication. Là encore, la lecture de cet auteur, par la suite, a permis d'étayer des pratiques déjà établies.

Outre le constat de la présence constante de l'oral dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants ont montré un intérêt certain à connaître ce que l'on entend par « oral réflexif », en verbalisant, à la suite de cette première rencontre et des réponses qu'ils ont fournies, leur souhait d'en savoir davantage sur les liens entre la langue et la pensée et sur les possibilités de développer leur habileté en contexte d'oral réflexif. Les entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves ont aussi permis aux enseignants de constater qu'ils ne leur expliquaient peut-être pas suffisamment le phénomène de l'oralité dans la vie de tous les jours.

10. Principalement la lecture du texte du Groupe Oral-Créteil (1999).

Enfin, cette connaissance accrue des pratiques actuelles des enseignants permet d'aborder la planification des travaux de développement en collégialité avec ces derniers. Cependant, dans ce contexte d'oral réflexif, le défi demeure de trouver des stratégies qui permettent de garder des traces de l'évolution de la performance verbale des élèves dans ce contexte, de manière à mieux refléter leur développement en communication orale en ce qui a trait à la verbalisation de leur compréhension et de leurs apprentissages. Cela constitue un autre volet de cette recherche qui est menée sur une période de trois ans, à raison de trois rencontres avec les enseignants au cours de la première année et de cinq rencontres annuelles durant les deux années subséquentes.

ANNEXE 1

Protocole des questions posées aux enseignants

A) Programme d'études

1. Comment décririez-vous ce qu'est la communication orale ?
2. Qu'est-ce que la compétence *Communiquer oralement* du programme de français vise à développer chez l'élève ?
3. Quelle différence faites-vous entre la compétence du programme de français *Communiquer oralement* et la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* ?
4. Quelle est la contribution de la compétence *Communiquer oralement* sur le développement :
 - a) des autres compétences du programme de français ?
 - b) des autres compétences disciplinaires ?

B) Contexte de classe

5. Quels sont les moments où les élèves ont l'occasion d'exercer leur droit de parole en classe ?
6. Comment et à quels moments intervenez-vous auprès des élèves afin de les aider dans le développement de leur compétence :
 - a) à écouter ?
 - b) à parler ?
7. De quelle façon servez-vous de modèle de communicateur pour vos élèves ? Dans quelles circonstances ?
8. Qu'est-ce qui vous semble le plus important à enseigner en communication orale ?
9. Quelles sont les stratégies d'enseignement gagnantes pour le développement de la compétence *Communiquer oralement* ?
10. Quels seraient les deux ou trois principaux défis à relever dans le développement de la communication orale chez vos élèves ?

C) Caractéristiques de la langue utilisée par les élèves

11. D'après votre expérience, décrivez les erreurs en langue orale les plus fréquentes chez vos élèves.
12. Quelles sont les difficultés de vos élèves par rapport à la communication orale ?
Donnez des exemples.
13. Quelles sont les forces de vos élèves par rapport à la communication orale ?
Donnez des exemples.

D) Connaissance du français parlé

14. Qu'entendez-vous par un français parlé de qualité au Québec ?
 15. Quelles différences établissez-vous entre le français parlé et le français écrit ?
-

ANNEXE 2

Protocole des questions posées aux élèves

Apprentissage

Comment as-tu appris à parler ?

Crois-tu que tu as amélioré ta façon de parler depuis que tu es jeune ?

Si oui, comment ?

Penses-tu que tu peux encore améliorer ta façon de t'exprimer en français ?

Que peux-tu faire ?

Langue et qualité de l'expression**– Moi**

Comment considères-tu t'exprimer en général dans la vie de tous les jours ?

T'arrive-t-il d'être conscient de ne pas bien t'exprimer ? Peux-tu nommer des circonstances où tu réalises ce fait ?

T'est-il déjà arrivé de ne pas être compris quand toi tu parlais français ?

Comment as-tu réagi ? Pour quelles raisons penses-tu ne pas avoir été compris ?

Pour toi, est-ce important de t'exprimer dans un français de qualité ?

Utilises-tu des mots anglais quand tu parles ? Si oui, lesquels ?

Quel est, selon toi, le plus beau mot de la langue française ? Pourquoi ?

En y pensant deux minutes, dis-moi une phrase dans ton plus beau français.

– Les autres

Connais-tu une personne qui parle un excellent français ? Pourquoi considères-tu qu'elle parle bien ? Que penses-tu de ces personnes ?

Connais-tu des personnes qui, selon toi, ne parlent pas un bon français ?

Pourquoi juges-tu qu'elles ne s'expriment pas bien ? Que penses-tu de ces personnes ?

Pourquoi penses-tu que certaines personnes se soucient de s'exprimer dans un très bon français ?

Considères-tu que, dans ta famille, vous parlez un bon français ?

Adaptation au contexte et à l'interlocuteur**– Moi**

Parles-tu toujours de la même façon, avec différentes personnes et à différents moments de la journée ? Quand et avec qui changes-tu ta façon de parler ?

– Les autres

T'arrive-t-il de ne pas comprendre une personne qui pourtant parle le français ? Quelles sont, selon toi, les raisons de cette incompréhension ? Comment agis-tu dans ces circonstances ?

Connais-tu des personnes nées en France ou dans un autre pays francophone (par exemple la Suisse, la Belgique, Haïti, des pays d'Afrique, etc.) ? En général, comprends-tu ces personnes et te comprennent-elles quand vous vous parlez ?

BIBLIOGRAPHIE

- Auger, J. (2005). « Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec » dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.) (2005). *Le français en Amérique du Nord : état présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 39-80.
- Beauchesne, A. et H. Hensler (1998). « Quelle est la contribution possible de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement ? », *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1/20), p. 84-107.
- Chabane, J.-C. et D. Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Les Presses universitaires de France.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*, New York, Pantheon.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). « Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite », dans *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*, Québec, gouvernement du Québec.
- Groupe Oral-Créteil (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral – Du primaire au lycée*, Paris, Éditions Bertrand-Lacoste.
- Moreau, M.-L. et M. Richelle (1981). *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- Ostiguy, L. et C. Tousignant (1993). *Le français québécois : normes et usages*, Montréal, Guérin universitaire.
- Plessis-Bélair, G. (2000). « La didactique de la communication orale dans une perspective de développement de la pensée critique », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 261-279.
- Plessis-Bélair, G. (2004). « La communication orale : un outil pour réfléchir », *Québec français*, 133, printemps, p. 57-59.
- Reason, P. (1994). « Three approaches to participative inquiry » dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage, p. 324-339.
- Rondal, J. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*, Bruxelles, Éditions Labor.
- Roskam, I. et C. Vandenplas-Holper (2006). « Une recherche collaborative avec les services d'aide précoce à partir de données qualitatives et quantitatives », dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 117-134.

Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Éditions HRW.

Vygotski, L. (1962). *Thought and Language*, Massachusetts, The MIT Press.

Les commentaires métagraphiques pour mieux connaître les savoirs du lecteur-scripteur débutant

Jennifer Parent

*Université de Sherbrooke
jennifer.parent@usherbrooke.ca*

Marie-France Morin

*Université de Sherbrooke
marie-france.morin@usherbrooke.ca*

RÉSUMÉ

Cette contribution s'inscrit dans le domaine de recherche qui étudie les différents enjeux de l'apprentissage de la langue écrite chez les jeunes apprenants lors de l'entrée dans l'écrit. Plus précisément, l'étude rapportée dans ce chapitre a pour objectif général de mieux comprendre l'évolution des stratégies utilisées et verbalisées en lecture-écriture en première année du primaire chez des élèves à risque de vivre des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite. Sur le plan méthodologique, des entretiens individuels semi-dirigés ont été menés auprès de 24 élèves, et ce, à trois reprises durant la première année du primaire. Au cours de ces entretiens, les élèves étaient amenés à fournir des verbalisations à propos de leurs propres procédures mobilisées en lecture et en écriture. Dans cette optique, les auteures s'emploient à rendre compte d'une analyse préliminaire de ces verbalisations en montrant, notamment, l'utilisation d'une variété de stratégies en contexte de lecture et d'écriture chez l'apprenti lecteur-scripteur. Au regard des stratégies utilisées et verbalisées, elles constatent, entre autres, une conscientisation graduelle du principe alphabétique, qui s'observe par l'utilisation des correspondances graphophonologiques, et une sensibilité de plus en plus grande pour la norme orthographique, observable par la présence de morphogrammes. Ces résultats permettent d'éclairer les premiers moments de l'entrée dans l'écrit au regard des connaissances et des stratégies mobilisées et verbalisées par le jeune élève. En somme, l'originalité de ce projet de recherche se démarque par la nature des informations analysées qui sont non seulement les traces écrites, mais également les verbalisations émises lors d'activités de lecture et d'écriture.

La plupart des études qui portent sur le développement orthographique du jeune scripteur se sont essentiellement centrées sur l'analyse des productions écrites. Cependant, de plus en plus de chercheurs sont maintenant attentifs aux informations que peuvent fournir les verbalisations émises par les scripteurs dans le cadre d'une activité de production. Ces verbalisations, appelées commentaires métagraphiques, permettent ainsi aux chercheurs d'accéder aux savoirs verbalisables des jeunes apprenants à propos de la langue écrite et des différents processus mobilisés lors d'une tâche d'écriture. D'ailleurs, dans le domaine de recherche qui s'intéresse aux enjeux de l'apprentissage de la langue écrite, un nombre grandissant de chercheurs soulignent la pertinence scientifique de cette approche qui prend en compte à la fois les traces produites et les verbalisations émises à propos du système d'écriture afin de dresser un portrait plus juste de l'apprenti scripteur (David, 2003 ; Jaffré, 1998, 2003 ; Morin, 2005 ; Ros-Dupont, 1997). Toutefois, ce domaine est à approfondir, car encore peu d'études ont examiné les explications données par des apprenants dans une vision globale du lire-écrire.

Sur ce dernier point, de plus en plus de chercheurs soulignent l'importance de l'interaction du lire-écrire. En effet, ainsi que l'ont soulevé certains d'entre eux (Sprenger-Charolles, Siegler et Béchenne, 1997), la prise en compte simultanée des activités cognitives de lecture et d'écriture se justifie par l'importance accordée aux relations de complémentarité entre ces deux compétences dans l'acquisition du système écrit ; cette complémentarité a été mise en relief dans certains modèles théoriques comme celui énoncé par Frith en 1985. En outre, des résultats d'études plus récentes, portant sur le développement psycholinguistique, montrent une forte relation des performances en lecture et en écriture chez des sujets de première année du primaire (Guimard, 2000).

Ainsi, c'est dans ce contexte de recherche, qui s'intéresse aux comportements du jeune lecteur-scripteur et à l'examen de ses verbalisations, que nous nous situons. La présente recherche s'inscrit précisément dans le paradigme de la linguistique génétique de l'écrit en s'attardant à l'appropriation du code écrit chez de jeunes élèves francophones. Nous rappelons que notre étude vise à décrire les stratégies utilisées et verbalisées en lecture-écriture et à en observer l'évolution chez des élèves de première année du primaire dits « à risque » susceptibles d'éprouver des difficultés dans l'apprentissage du français écrit. Plus particulièrement, pour mieux décrire ces stratégies, nous observons, d'une part, celles qui sont utilisées et, d'autre part, celles qui sont verbalisées par les sujets rencontrés. La considération de la relation entre le niveau d'explicitation des stratégies et la capacité à les utiliser dans une tâche de production et de compréhension en lecture est également envisagée.

Afin de mieux situer notre étude dans son domaine de recherche, nous nous attarderons d'abord à établir les fondements théoriques de celle-ci. Par la suite, nous préciserons les options méthodologiques que nous avons privilégiées pour recueillir des informations pertinentes en lecture et en écriture chez notre population qui fréquente le premier cycle du primaire. Enfin, nous présenterons certains résultats préliminaires, en nous intéressant particulièrement à l'analyse des verbalisations des jeunes lecteurs-scripteurs qui ont été rencontrés.

1. L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Les premiers apprentissages formels d'une langue écrite guidée par le principe alphabétique comme le français trouvent leurs fondements dans les connaissances de cette même langue à l'oral. Toutefois, même si l'apprentissage de la lecture-écriture se fonde sur la maîtrise initiale de la langue orale, cette maîtrise ne suffit pas, car des différences importantes distinguent la langue orale de la langue écrite. En effet, l'élève doit s'approprier les caractéristiques qui appartiennent particulièrement au système graphique. Par exemple, les deux formes de la langue, orale et écrite, se distinguent, notamment, par la nature des éléments qui les constituent, soit des signes sonores pour le code oral, aussi appelés phonèmes, et des signes écrits pour le code écrit, nommés graphèmes. De plus, le code du français écrit est aussi caractérisé par la présence d'informations linguistiques et extralinguistiques qui ne sont pas perceptibles à l'oral (Chauveau, 1997). C'est le cas notamment pour une majorité d'informations morphologiques qui sont inaudibles (exemple : les gentils garçons courent). La présence de blancs graphiques séparant les mots et la présence de signes de ponctuation constituent d'autres exemples qui viennent différencier le code écrit du code oral et qui viennent aussi complexifier l'apprentissage du jeune lecteur-scripteur. Nous pouvons ainsi dire que, malgré certaines similitudes entre l'oral et l'écrit, des divergences sont incontestables et viennent influencer l'appropriation de la lecture et de l'écriture.

2. LE FRANÇAIS ÉCRIT

À propos des spécificités du code écrit, de plus en plus de chercheurs prennent en compte l'impact des caractéristiques de la langue à apprendre chez de jeunes élèves qui se trouvent dans la période d'acquisition de la lecture-écriture (Seymour, Mikko et Erskine, 2003 ; Sprenger-Charolles, 2003). En effet, cette étude a montré que l'apprentissage de la langue écrite était plus difficile et plus long pour les élèves qui tentaient de s'approprier

une orthographe dite opaque¹ (français, danois, portugais et anglais), par comparaison avec les élèves qui doivent apprendre une orthographe plus transparente (finlandais, allemand). Les orthographe plus « opaques » entraîneraient davantage de difficultés pour l'apprenant qui aurait à s'approprier, d'une part, le système de correspondances graphophonologiques (principe alphabétique) et, d'autre part, le recours à des mots mémorisés (par exemple pour gérer les mots irréguliers). Les résultats de l'étude de Seymour, Mikko et Erskine (2003) montrent que l'influence des particularités linguistiques du français écrit, qui en font une langue plutôt opaque, entre autres au regard des irrégularités et des complexités graphémiques, introduiraient effectivement des difficultés dans son acquisition.

Du fait de ces particularités propres au français écrit, à l'instar de la linguiste Catach (1995), il nous semble approprié de considérer le français écrit comme un plurisystème comportant trois types de sous-systèmes distincts : phonographique, morphographique et logographique. Tout d'abord, le sous-système phonographique est celui qui relève la présence de phonogrammes, c'est-à-dire les unités linguistiques qui servent à transcrire les différents phonèmes compris dans les mots en français. Par exemple, le phonogramme « ou » a pour fonction de transcrire le dernier phonème du mot *hibou* [ibu]. En outre, le phénomène de polyvalence graphémique et phonémique est important en français écrit. Ces polyvalences se traduisent par les multiples graphies que peut générer un phonème (par exemple, le phonème [o] peut s'écrire à l'aide des graphèmes « o », « au » ou « eau ») et, inversement, un graphème peut correspondre à divers phonèmes (par exemple, le graphème « s » correspond aux phonèmes [s] ou [z]). Ensuite, le sous-système morphographique inclut les morphogrammes qui se définissent par des marques graphiques qui sont porteuses d'informations sémantiques et qui sont associées à des fonctions grammaticales ou lexicales. Plus particulièrement, les marques de genre et de nombre, les flexions verbales ainsi que les liens visuels avec le féminin (par exemple le *d* final du mot *grand*) et les dérivés (par exemple le *t* final du mot *enfant*) sont des informations morphologiques. Enfin, le sous-système logographique comprend des logogrammes qui traduisent une étroite relation établie entre une graphie particulière et un mot. Leur principale fonction est de distinguer les homophones entre eux.

1. Plus une langue s'éloigne d'une correspondance graphophonologique terme à terme, plus son orthographe sera dite opaque. À l'inverse, plus on se rapproche d'une notation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes, plus nous nous approchons d'une orthographe qualifiée de transparente (Jaffré et Fayol, 1997).

En considérant la coexistence de ces trois éléments de notre système graphique, il faut constater, d'une part, que les fondations de notre écriture sont avant tout phonogrammiques (80 à 85 % des graphèmes du système écrit ont une fonction phonographique [Catach, 1995]). Toutefois, la seule maîtrise du code phonographique ne suffit pas à lire et à écrire efficacement tous les mots en français, ce qui conduit l'apprenant à développer différentes stratégies. En effet, en cohérence avec la nature du français écrit, les stratégies les plus fréquemment observées sont les stratégies graphophonologique, lexicale et analogique. La stratégie graphophonologique s'illustre par la correspondance que l'élève fait entre les phonèmes entendus et les graphèmes écrits. Par ailleurs, la stratégie lexicale est présente lorsque l'élève reconnaît un mot qu'il a emmagasiné dans son lexique mental pour l'écrire ou le lire, ce qui permet de gérer efficacement l'irrégularité des mots. Enfin, la stratégie analogique s'observe lorsque l'élève fait une relation entre un mot qu'il connaît à l'écrit et une partie d'un mot nouveau à écrire ou à lire.

La mise en application d'une telle variété de stratégies et de connaissances peut introduire des difficultés chez le jeune élève dans l'appropriation de la langue écrite. En effet, force est de constater que les jeunes apprenants qui vivent des difficultés dans cette appropriation s'astreignent souvent à l'utilisation d'une stratégie unique, voire à une surgénéralisation d'une stratégie, et ce, au détriment des autres. Ainsi, le développement des habiletés en lecture et en écriture est tributaire de l'appropriation que réalisera le jeune apprenant francophone au regard des caractéristiques de la langue écrite à apprendre.

3. ÉVALUER LES CONNAISSANCES ET LES STRATÉGIES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE AU REGARD DES HABILÉTÉS « MÉTA »

Comme nous l'avons déjà mentionné, de plus en plus de chercheurs reconnaissent l'importance de considérer l'activité du lecteur-scripteur en s'attardant à ses verbalisations. En effet, lorsque l'apprenti lecteur-scripteur formule des commentaires et des autoexplications relatifs à ses traces écrites et à ses activités de lecture, il permet d'accéder à ses connaissances et à ses représentations sur le système d'écriture. À l'instar de Jaffré (2003), nous qualifions ces commentaires de commentaires métagraphiques en les définissant comme étant

les explications, libres ou sollicitées, que donnent les enfants pour justifier leurs options graphiques ; ils fournissent des indices externes du raisonnement métalinguistique produit lors de l'écriture. Ces commentaires peuvent accompagner les productions, ou les précéder, mais d'une façon générale ils sont énoncés après la production, lors d'un entretien prévu à cet effet (p. 67).

Ces commentaires métagraphiques sont à mettre en relation avec des capacités métalinguistiques qui renvoient à une réflexion sur la langue et son utilisation ainsi qu'au contrôle et à la planification de ses propres processus de traitement linguistique (Gombert, 1990). Les explications fournies par l'apprenant sont une porte d'accès pour la prise en compte de ces habiletés de type « méta ».

Depuis quelques années, certaines études empiriques s'intéressent tout particulièrement aux commentaires métagraphiques des jeunes apprentis scribes (David, 2003 ; Jaffré, 1998 ; Morin, 2005). Ces différentes recherches prennent en compte les processus intériorisés afin de renseigner sur le travail cognitif de l'élève et sur l'état de son appropriation du code de l'écrit. À ce propos, Jaffré (1998) présente une conception du développement du système d'écriture où un ensemble complexe et hiérarchisé de procédures comprend à la fois des stratégies explicitées et des processus graduellement intériorisés qui deviennent ensuite une infrastructure des compétences linguistiques. Avec une telle conception, l'utilisation des explicitations métalinguistiques dans le déroulement des travaux de recherche devient inévitable pour observer et comprendre ces processus.

D'ailleurs, au regard de travaux empiriques, une étude menée auprès de jeunes scribes québécois tente de saisir la nature des commentaires métagraphiques et d'établir un lien avec les performances en écriture (Morin, 2005). Les résultats de cette recherche montrent que les commentaires métalinguistiques, y compris ceux relatifs aux correspondances graphophonologiques, sont plus nombreux que les commentaires métacognitifs, possiblement en raison de la nature explicite des connaissances construites sur l'écrit qui sont liées à un enseignement formel. En outre, au regard du lien entre les verbalisations et les performances en écriture, les résultats relatifs aux commentaires métalinguistiques émis de façon rétrospective sont corrélés positivement avec les performances générales en écriture. Par ailleurs, une étude de David (2003) a pour objectif de recherche d'élaborer un modèle génétique de la production écrite qui rend compte à la fois des activités cognitives de l'apprenant et des contraintes linguistiques par la considération des commentaires métagraphiques : « L'analyse des explications fournies fait apparaître des composantes récurrentes qui mettent au jour les fonctionnements cognitifs en relation avec

les phénomènes linguistiques» (David, 2003, p. 142). En effet, il ressort notamment de cette étude que les multiples procédures utilisées par le jeune apprenant, en lien avec les différentes caractéristiques du système écrit, sont accessibles à la conscience des sujets et qu'elles montrent une organisation de leurs connaissances qui s'acquièrent progressivement.

Ces études ne sont que des exemples d'une conception qui vient nuancer les modèles développementaux comme celui de Frith (1985) en constatant, par l'entremise des commentaires métagraphiques, la variété des stratégies employées par les jeunes apprenants. En revanche, les travaux considérant les verbalisations en contexte de lecture et d'écriture de jeunes élèves à risque de présenter des difficultés dans l'apprentissage du système d'écriture sont peu nombreux (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 2001) et sont souvent centrés soit sur l'acte d'écrire, soit sur la lecture.

4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant les enjeux inhérents à l'apprentissage de la langue écrite et les préoccupations scientifiques soulevées, la question de recherche à la base de notre étude est : Quelle est l'évolution des connaissances et des stratégies utilisées et verbalisées en lecture-écriture en première année du primaire chez des élèves à risque de vivre des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite ? Afin de rendre possible la réponse à cette question initiale, trois objectifs ont été élaborés :

- décrire l'évolution des connaissances et des stratégies utilisées en lecture-écriture chez des élèves dits « à risque » susceptibles d'éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite, et ce, à trois moments durant la première année du primaire ;
- décrire l'évolution des connaissances et des stratégies verbalisées en lecture-écriture chez ces élèves, à trois moments durant la première année du primaire ;
- examiner la relation entre le niveau d'explication des connaissances et des stratégies déclarées et celles utilisées en lecture-écriture.

Les deux premiers objectifs de notre recherche sont de décrire l'évolution des stratégies en lecture-écriture chez des élèves de première année qui risquent de connaître des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite. Ces deux objectifs se distinguent par la prise en compte des stratégies utilisées (premier objectif) et par celles qui sont verbalisées par les sujets rencontrés (deuxième objectif). Ces objectifs permettront de mieux décrire l'évolution du développement linguistique des apprentis lecteurs-

scripteurs. Le troisième objectif, pour sa part, nous amène à examiner la relation entre les stratégies utilisées et celles qui sont verbalisées, ce qui sera possible par la réalisation d'une double analyse, soit celle des productions (traces écrites et lecture à haute voix), soit celle des verbalisations. Telle que réalisée dans des travaux récents (Guimard, 2000), la prise en compte des stratégies mobilisées dans des activités partagées de lecture et d'écriture vient tracer un portrait plus global et plus juste du développement linguistique de l'apprenant.

5. MÉTHODOLOGIE

En cohérence avec nos objectifs de recherche, la méthodologie utilisée permettra de décrire l'évolution des stratégies employées et verbalisées par des élèves de première année du primaire risquant d'éprouver des difficultés dans l'apprentissage du français écrit.

5.1. POPULATION

La population étudiée est composée de 24 élèves (âge moyen 6 ou 7 ans) de 1^{re} année du primaire dits « à risque »², susceptibles de vivre des difficultés dans l'apprentissage du système écrit. Ces 24 sujets viennent de quatre écoles appartenant à trois commissions scolaires de l'Estrie (Québec, Canada). Les élèves, 13 sujets féminins et 11 sujets masculins, ont été ciblés en considérant les performances obtenues, en deçà de la moyenne moins un écart-type de la population étudiée dans une autre recherche longitudinale plus vaste (Morin et Montésinos-Gelet, 2004-2007). Les épreuves soumises à l'ensemble des sujets à la fin de la maternelle et au début de leur première année du primaire comprenaient des tâches évaluant la conscience phonologique et les habiletés en production de mots. Ces épreuves, qui ont soutenu la sélection des sujets à risque, ont été inspirées par la méthodologie utilisée par les chercheurs Chauveau et Rogovas-Chauveau (2001).

2. Nous adoptons la définition du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant le concept d'élèves à risque : « des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (MELS, 2007, p. 24).

Afin de suivre l'évolution du jeune apprenant en 1^{re} année, un suivi longitudinal a été adopté, ce qui a conduit à déterminer trois moments de collecte de données, soit aux mois de novembre, mars et mai.

5.2. ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE

Les 24 sujets ont pris part à un entretien individuel semi-dirigé aux trois moments prévus. Cet entretien métagraphique, inspiré des travaux de David (2003), constitue un contexte favorable pour faire émerger des commentaires métagraphiques de la part des jeunes élèves. Tous les entretiens, réalisés par l'étudiante-chercheuse de l'étude, ont été enregistrés afin de faciliter l'analyse des données.

Une première tâche d'écriture de mots et de phrases visait à connaître les stratégies déclarées par l'apprenti scripteur ainsi qu'à évaluer ses habiletés en écriture. Ces éléments ont été évalués par un questionnement fait à l'élève et par l'observation des comportements et l'analyse des traces écrites. L'élève était ainsi invité à écrire les mots et les phrases demandés dans un contexte signifiant d'écriture soutenu par une histoire et des illustrations issues d'un ouvrage de littérature jeunesse. Après chaque mot ou chaque phrase, l'élève était amené à se relire et à répondre aux questions portant sur les procédures employées en cours d'écriture.

Le choix des mots et des phrases à faire écrire aux sujets avait pour but de susciter une variété de stratégies au cours de la tâche d'écriture tout en considérant les caractéristiques linguistiques des mots (Catach, 1995). Ainsi, des mots connus ont été proposés aux sujets pour favoriser l'utilisation de leur lexique mental (stratégie lexicale). Par exemple, certains mots comportaient des morphogrammes lexicaux (comme la lettre *l* dans le mot gentil) ou grammaticaux (comme le pluriel du mot arbres marqué par la lettre *s*) pour vérifier si des préoccupations morphologiques étaient présentes dans le raisonnement des sujets rencontrés. De plus, la présence de phrases (par exemple *Les enfants regardent le pot de bonbons*) dans le matériel d'expérimentation permettait d'évaluer des éléments propres à la phrase, comme des indices paraorthographiques (majuscule et point) et des blancs graphiques.

Les deux dernières tâches réalisées au cours de l'entretien visaient à évaluer l'habileté à lire. La première tâche de lecture a été réalisée à l'aide de l'outil standardisé *Écosse* (Lecocq, 1996) afin d'évaluer les habiletés en identification des mots écrits et en compréhension de mots et de courts énoncés. La deuxième tâche, qui correspondait à une lecture dite contex-

tualisée, invitait l'élève à lire à voix haute le début d'un livre de littérature jeunesse. Par la suite, cet élève était interrogé sur les stratégies de lecture qu'il avait utilisées pour appréhender ce début d'histoire.

6. L'ANALYSE DES DONNÉES

La variété des données recueillies, soit les traces écrites, la lecture à haute voix par l'élève et sa compréhension ainsi que les verbalisations du sujet, ont induit des traitements d'analyse différents. Par conséquent, l'analyse des données se divise en quatre volets qui seront brièvement présentés.

6.1. PRODUCTIONS ÉCRITES

Les productions écrites des élèves, constituées de mots et de phrases dictés, ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse des graphèmes (inspirée de Morin, 2002). Cette grille d'analyse des productions graphiques inclut, notamment, l'extraction phonogrammique, le niveau de conventionnalité de ces phonogrammes, la présence de syllabes combinées ainsi que le niveau de conventionnalité des morphogrammes. Des éléments particulièrement liés à la production de phrase sont également considérés, comme la présence d'indices paraorthographiques et de blancs graphiques.

6.2. LECTURE À VOIX HAUTE

La situation de lecture contextualisée a été l'occasion de recueillir des méprises qui ont fait l'objet d'une analyse afin de mieux comprendre les connaissances et les stratégies des sujets rencontrés du point de vue de leur degré de maîtrise des relations graphophonétiques. À l'instar de Van Grunderbeeck (1994), nous considérons que les méprises correspondent à « l'écart entre le mot écrit et le mot lu » (p. 71). Ces écarts faisant allusion aux méprises faites en cours de lecture ne sont pas des erreurs produites au hasard ; elles sont plutôt le reflet des stratégies utilisées en situation de lecture (Goodman, 1969). Afin d'analyser les méprises réalisées par nos sujets, nous avons répertorié les méprises au regard d'informations graphophonologique, syntaxique et sémantique. Plus particulièrement, les informations graphophonologiques renvoient aux correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, les informations syntaxiques correspondent à la structure des phrases et certains indices grammaticaux et, enfin, les informations sémantiques sont relatives au sens (respecté ou non par le lecteur) du texte écrit (Van Grunderbeeck, 1994).

6.3. COMPRÉHENSION EN LECTURE

La compréhension en lecture a été évaluée à l'aide des grilles de correction de l'outil standardisé *Écosse* (Lecocq, 1996). Les réponses obtenues par les sujets de notre étude ont été comparées aux pourcentages de non-réponses, de réponses correctes et de réponses incorrectes pour chaque item de l'outil, et ce, par tranche d'âge chronologique en compréhension du français écrit.

6.4. COMMENTAIRES MÉTAGRAPHIQUES

Les verbalisations émises par les sujets lors des situations d'écriture et de lecture ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été comptabilisées à l'aide d'une grille qui a permis une analyse quantitative des données (inspirée de Morin, 2002). Ainsi que l'a mentionné la chercheuse Morin (2002), en situation de production écrite au moins deux types de commentaires sont observables : des commentaires métalinguistiques et métacognitifs. Les commentaires métalinguistiques correspondent, entre autres, aux dimensions phonogrammique (correspondances grapho-phonologiques), morphogrammique (par exemple la prise en compte d'indices morphologiques à l'écrit) et logogrammique (par exemple les connaissances liées aux signes diacritiques comme les accents). De leur côté, les commentaires de type métacognitif témoignent « d'une réflexion sur sa pensée et ses modes de fonctionnement cognitif sans être associés à une unité linguistique » (Morin, 2002, p. 154). Ce type de commentaire se subdivise en cinq catégories, soit la mémorisation, l'analogie, l'évaluation, la référence à une stratégie enseignée (incluant l'utilisation du métalangage) et l'évitement. Afin de garantir la fiabilité de l'analyse des commentaires métagraphiques, nous avons procédé à un accord inter-juge réalisé par une personne extérieure à cette recherche pour 12 entretiens, ce qui correspond à 18 % des entretiens réalisés. Les taux d'accord obtenus sont de 94,5 % pour les verbalisations en écriture et de 93,6 % pour celles qui sont en lecture. Ces taux permettent d'appuyer la fiabilité de la codification, puisqu'elle est au-delà de 90 % d'accords (Van der Maren, 1996).

À propos de ces différentes catégories qui nous ont permis de classer les verbalisations émises par les sujets, il est important de mentionner que dans le cadre de ce chapitre nous ne les considérerons pas toutes. Comme en témoignera la prochaine partie, nous nous limiterons souvent aux commentaires relatifs à la dimension phonogrammique, à la dimension morphogrammique et aux commentaires mettant en relief les procédures de mémorisation ou d'analogie.

7. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE PRÉLIMINAIRE

Dans ce chapitre, nous présentons maintenant les premiers résultats de notre étude qui nous conduisent à une analyse préliminaire de nos données, celle des traces écrites et des verbalisations et à quelques cas d'élèves.

TABLEAU 1
Moyenne des performances (en %) pour les critères extraction phonologique et utilisation de morphogrammes dans les écritures d'élèves à risque de 1re année du primaire (n = 24)

	Temps 1 Scores moyens (%)	Temps 2 Scores moyens (%)	Temps 3 Scores moyens (%)
Extraction phonologique	50,26	77,86	82,88
Conventionnalité des phonogrammes			
• orthographiques	66,88	83,95	79,23
• conventionnels	10,88	8,82	12,26
• non conventionnels	18,08	7,23	8,51
Morphogrammes	0,00	8,80	18,33
Conventionnalité des morphogrammes			
• orthographiques	0,00	68,41	62,14
• conventionnels	0,00	31,59	37,86
• non conventionnels	0,00	0,00	0,00

7.1. ANALYSE DES TRACES ÉCRITES

Les productions écrites des 24 sujets aux trois temps de collecte de données ont fait l'objet d'une analyse à partir de laquelle nous avons pu constater la nature de la progression en écriture des sujets en ce qui concerne précisément la production de graphèmes. À cet effet, notre analyse a permis de dégager une progression dans l'appropriation du code alphabétique (critère d'extraction phonologique) et dans la prise en compte d'indices morphologiques (critère lié à l'utilisation de morphogrammes) dans les productions écrites (voir le tableau 1).

Plus précisément, un gain important est observable entre le temps 1 et le temps 2 en ce qui a trait à l'extraction phonologique, puisque au temps 1, il y a 50,26 % des phonogrammes attendus qui ont été extraits, tandis qu'au

temps 2 cette extraction s'est accrue chez l'ensemble des 24 sujets avec un score moyen de 77,86 %. Le progrès, quoique plus modeste, persiste entre le temps 2 et le temps 3 en s'élevant à 82,88 % des phonogrammes extraits. Il est à noter que les scores moyens en extraction phonologique ont augmenté de façon marquée au cours de l'année ($F [2,46] = 39,20$; $p < 0,0001$). On peut donc constater que les correspondances graphophonologiques sont de plus en plus utilisées chez l'ensemble des sujets au cours de la première année. En plus d'une compréhension accrue du principe alphabétique, nous constatons une sensibilité de plus en plus grande à la norme orthographique au cours de l'année scolaire. À cet égard, au temps 1, nous constatons que 66,88 % des phonogrammes extraits par les sujets étaient orthographiques, tandis qu'au temps 2 il y en avait 83,95 % qui respectaient la norme orthographique.

Cette sensibilité à la norme orthographique s'observe également par les indices morphogrammiques qui se font de plus en plus présents dans les productions écrites des sujets. À cet effet, aucun morphogramme n'avait été produit au temps 1, alors qu'au temps 2 il y a eu 8,88 % des morphogrammes attendus qui ont été produits et que ceux-ci étaient écrits de manière orthographique dans une proportion de 68,41 %. Enfin, cette hausse se poursuit au temps 3 avec la production de 18,33 % des morphogrammes attendus. Une analyse statistique a permis de constater que cette progression, quant à la présence de morphogrammes, était significative ($F [2,46] = 18,73$; $p < 0,0001$).

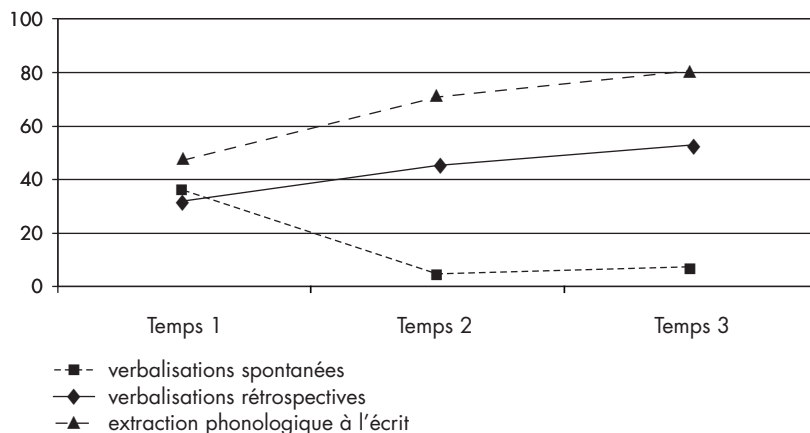
7.2. ANALYSE DES VERBALISATIONS

L'analyse préliminaire des verbalisations de sept sujets en situation d'écriture permet là aussi de constater une conscientisation graduelle du principe alphabétique en fournissant de plus en plus des verbalisations rétrospectives qui sont liées aux correspondances graphophonologiques (figure 1). À cet effet, au temps 1, nous notons que 31,4 % des verbalisations recensées étaient liées aux correspondances graphophonologiques, que 44,14 % l'étaient au temps 2 et 52,14 % au temps 3. Ici, une mise en relation est à faire entre ces verbalisations et les performances en écriture. On constate que la courbe des verbalisations rétrospectives suit sensiblement la même progression que celle représentant l'extraction phonologique à l'écrit. La hausse des verbalisations rétrospectives laisse supposer un plus grand contrôle lors des temps 2 et 3 qui peut être associé au développement métalinguistique (Gombert, 1990), lequel conduit justement l'élève à rendre plus explicites – et donc verbalisables – ses connaissances construites sur la langue.

À propos maintenant des verbalisations spontanées, on observe que celles-ci tendent à diminuer dans le temps, passant de 35,65 % au temps 1 à 4,55 % au temps 2 et à 7,5 % au dernier temps. Cette même tendance est présente dans une autre recherche (Morin, 2005) dont les résultats montraient que les faibles scripteurs ont recours aux verbalisations spontanées comme support à leur production écrite. Nos résultats vont aussi dans ce sens dans la mesure où nos sujets témoignent d'un recours de moins en moins fréquent à ce type de verbalisations en cours d'année, ce qui permet de penser qu'ils ont moins besoin de recourir à un processus d'autolanguage, pour reprendre un concept vygotkien. Ainsi, à force de vivre des activités de plus en plus fréquentes avec l'écrit, nos sujets témoigneraient d'un meilleur contrôle en écriture, lequel serait à mettre en relation avec la diminution observée de la présence des commentaires spontanés.

FIGURE 1

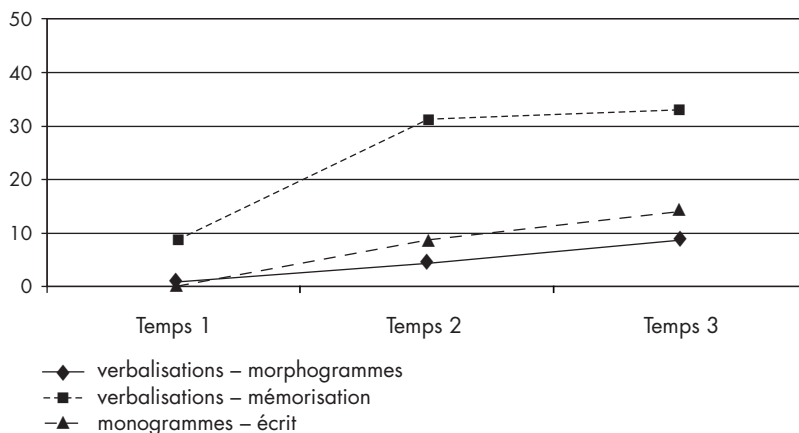
Proportion (en %) des verbalisations (spontanées, rétrospectives) liées aux correspondances graphophonologiques et à la performance en écriture (extraction phonologique) chez des élèves à risque de 1^{re} année du primaire (n = 7)



Afin de mieux cerner la nature des connaissances construites et de voir si celles-ci dépassent la maîtrise du code alphabétique chez nos sujets qui, rappelons-le, sont considérés à risque de vivre des difficultés d'apprentissage, cette analyse préliminaire s'est aussi intéressée aux verbalisations liées à la prise en compte de la morphologie écrite et à ceux qui mettaient en relief le recours à une stratégie de mémorisation. L'analyse de ces verbalisations a ainsi permis de remarquer une sensibilité de plus en plus grande pour la norme orthographique, puisque ces deux types de verbalisations

sont plus nombreux aux temps 2 et 3, en comparaison du temps 1 (figure 2). Par exemple, au temps 1, seulement 1 % des verbalisations avaient pour objet les morphogrammes, tandis qu'au temps 2 cette proportion a augmenté à 4,52 % et à 8,64 % au temps 3. Cette observation à propos des verbalisations qui font émerger des connaissances morphologiques est en cohérence avec les données précédemment présentées, lesquelles faisaient ressortir la présence croissante de morphogrammes dans les productions écrites en cours d'année. Il est aussi intéressant de souligner qu'au temps 1 aucun sujet n'avait produit de morphogrammes, alors que certains ont verbalisé des connaissances à ce propos au même temps. C'est donc dire que l'analyse des verbalisations vient enrichir le portrait du jeune scripteur en montrant les premiers balbutiements de connaissances morphologiques, qui sont d'abord verbalisées, mais pas encore mobilisées en écriture.

FIGURE 2
**Proportion (en %) des verbalisations liées
 aux morphogrammes et à la mémorisation de mots
 et l'utilisation de morphogrammes en écriture chez des élèves
 à risque de 1^{re} année du primaire (n = 7)**



Le même profil de progression s'observe également pour les verbalisations relatives à la mémorisation, puisque 9,09 % des verbalisations étaient liées à la mémorisation au temps 1, tandis qu'au temps 2 ces mêmes verbalisations étaient présentes à 31,63 % et à 33,33 % au dernier temps. Cet accroissement laisse supposer un lexique orthographique en construction qui est de plus en plus mobilisé par les élèves dans une tâche d'écriture. Ajouté à la stratégie phonologique qui était déjà mobilisée par les sujets et que nous avons dégagée par le biais du critère d'extraction phonologique,

le recours à la mémorisation vient montrer que, même chez des élèves à risque en première année du primaire, une variété procédurale peut déjà s'observer. Ce constat rejoint les résultats d'autres recherches (Rittle-Johnson et Siegler, 1999 ; Sprenger-Charolles, Siegel et Bechennec, 1997) qui trouvent une concomitance des stratégies phonologiques et lexicales chez l'apprenti lecteur-scripteur.

7.3. QUELQUES CAS D'ÉLÈVES

De façon plus qualitative, il est intéressant de constater les progressions entre les différents temps de passation en ce qui a trait à l'utilisation de morphogrammes chez les jeunes sujets. À titre d'exemple, nous pouvons constater la présence plus marquée de nombreux morphogrammes au temps 3 qu'au temps 2 dans les productions écrites d'une élève (figure 3). Plusieurs mots écrits par cette élève présentent un morphogramme, parfois conventionnel et parfois non conventionnel, dont *gentil*, *chocolat*, *lait*, *transporté*, *scie*, *enfant*, *pot* et *bonbons*.

Plus particulièrement, en observant les productions de cette élève, en mars et en mai de la même année, on peut constater que le morphogramme employé pour le mot *chocolat* n'est pas le même pour les deux temps (figure 3). Au premier regard, on peut penser que cette élève a régressé, puisqu'elle a orthographié correctement le mot *chocolat* au mois de mars, alors qu'elle n'a pas employé le morphogramme lexical approprié au mois de mai. Cependant, ses verbalisations ont permis de connaître plus justement ses connaissances linguistiques. Ainsi, l'élève a expliqué le morphogramme lexical *t* en se référant au mot emprunté à la langue anglaise, soit *chocolate*. Par contre, au mois de mai l'élève explique qu'elle a mis le morphogramme *s* parce qu'elle aime beaucoup le chocolat. Bien que la justification liée à cette marque grammaticale soit non conventionnelle, il reste que l'élève montre qu'elle fait un lien entre la notion de pluralité et le morphogramme *s*.

Un regard plus pointu a également été porté sur deux autres élèves et cette analyse a permis de dégager l'utilisation d'une variété de stratégies dans un contexte de lecture. À la suite d'une analyse préliminaire des comportements observés et des verbalisations émises en lecture, on observe l'utilisation de stratégies et de moyens différents chez un même sujet (figure 4). Ainsi, l'élève 1 utilise plus de la moitié du temps les correspondances graphophonologiques (65 %). Il fait également un traitement sémantique des mots et des phrases, mais à une plus basse fréquence (35 %). Ces mêmes stratégies sont également employées par l'élève 2, dans une proportion semblable à celle du précédent (correspondances graphophonologiques 50 % ; traitement sémantique 13 %).

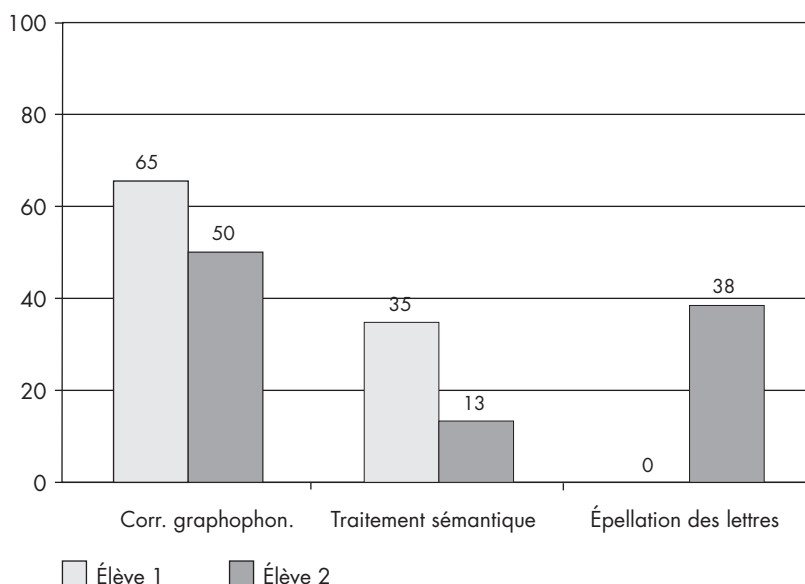
FIGURE 3

Traces écrites d'une élève de 1^{re} année
aux mois de mars (à gauche) et mai (à droite)

Janti bes sandre grand-maman Anne aime le chocolat. Les anfen regardes le po de dondon.	jantie arbre, des arbre grand-maman Anne aime le chocolas. vénéx de lais Ii on transportés de la palle. sis Les anfané regarde la pos de bonbonex
--	--

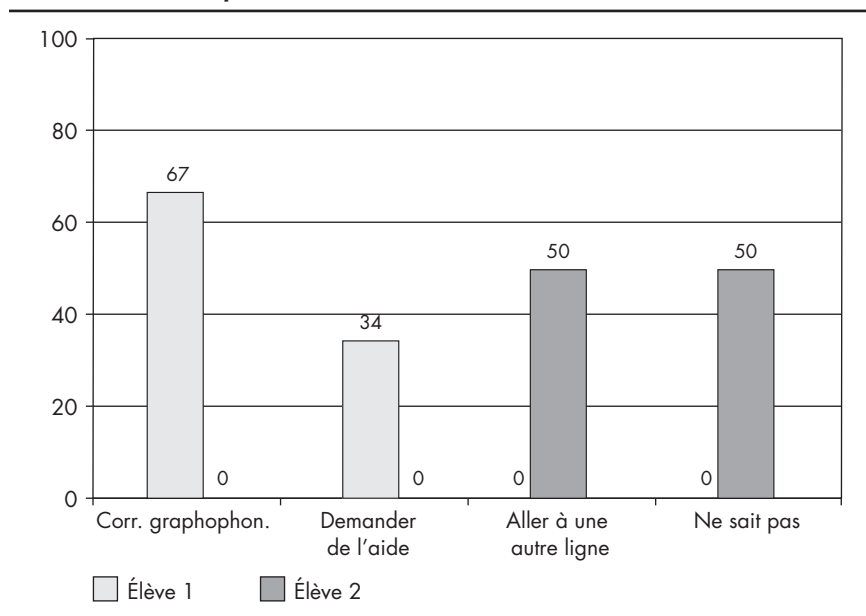
FIGURE 4

Stratégies utilisées (en %) par deux élèves
de 1^{re} année du primaire dans une situation de lecture



En revanche, les correspondances graphophonologiques ont été fréquemment verbalisées par l'élève 1 (67%), ce qui n'est pas le cas pour l'élève 2 (figure 5). On constate que ces deux élèves ne verbalisent pas les mêmes stratégies, ce qui dénote des différences individuelles dans l'appropriation du français écrit.

FIGURE 5
Stratégies verbalisées (en %) par deux élèves de 1^{re} année du primaire dans une situation de lecture



En comparant les figures 4 et 5, nous remarquons notamment que l'élève 1 verbalise la stratégie graphophonologique qu'elle utilise. En revanche, on observe un décalage chez l'élève 2 : bien qu'elle utilise la stratégie graphophonologique, elle ne l'a verbalisée à aucun moment durant l'entretien. En outre, cette même élève a verbalisé des moyens qu'elle a utilisés (demander de l'aide à autrui et aller à une autre ligne lorsqu'un mot est difficile) qui n'auraient pas pu être observés. Cette analyse préliminaire permet donc de constater la complémentarité des deux modes d'investigation, soit l'observation des comportements et les verbalisations de procédures utilisées en lecture.

CONCLUSION

Ainsi que le soutiennent de nombreux chercheurs (entre autres, David, 2003 ; Jaffré, 1998, 2003 ; Morin, 2005 ; Ros-Dupont, 1997), les commentaires métagraphiques ainsi que l'observation des stratégies mobilisées chez de jeunes apprenants éclairent les connaissances actuelles concernant l'appropriation de cet objet d'apprentissage complexe qu'est la langue écrite. L'analyse des connaissances et des stratégies observées et verbalisées par les sujets montre en effet la complémentarité de ces deux aspects qui permettent de tracer un portrait plus juste de l'acquisition du système d'écriture chez les jeunes apprenants (David, 2003).

L'entretien métagraphique élaboré pour notre étude laisse place, pour une large part, aux verbalisations de l'apprenti lecteur-scripteur, puisque l'accès aux processus internes des sujets n'est possible que par leurs verbalisations. Toutefois, l'interprétation de ces données de type « méta » doit se faire avec précaution, car elle nécessite un certain contrôle de l'apprenant sur ses propres processus. Afin de contrer une telle limite méthodologique, nous avons bonifié et varié les sources d'information en analysant également les productions des élèves en lecture et en écriture.

En somme, l'analyse préliminaire de nos données permet d'observer les connaissances construites et les stratégies mobilisées en lecture-écriture chez le jeune apprenant au tout début de l'apprentissage formel de la langue écrite. Malgré l'état inachevé de notre analyse, nous constatons que l'élève à risque, susceptible de vivre des difficultés d'apprentissage, construit lui aussi des connaissances complexes sur la langue écrite qui reflètent la réalité du système d'écriture à apprendre (Catach, 1995), et ce, dès les débuts de l'enseignement formel. Ce constat est ainsi en cohérence avec une recherche antérieure qui avait été menée auprès d'enfants tout-venant de même niveau scolaire (Morin, 2002).

La poursuite de l'analyse des données recueillies est maintenant essentielle pour enrichir cette première analyse de nos données. En particulier, celle qui concerne le volet lecture reste à approfondir afin d'enrichir notre compréhension au regard des relations existantes entre l'acte d'écrire et l'acte de lire.

BIBLIOGRAPHIE

- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*, 3^e éd., Paris, Nathan.
- Chauveau, G. (1997). « Les spécificités de l'écrit », dans G. Chauveau (dir.), *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz, p. 81-100.

- 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.
- David, J. (2003). «Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants», *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), p. 137-158.
- Frith, U. (1985). «Unexpected spelling problems», dans U. Frith (dir.), *Cognitive Processes in Spelling*, Londres, Academic Press, p. 495-516.
- Gombert, J.É. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Goodman, K.S. (1969). «Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics», *Reading Research Quarterly*, 5(1), p. 9-30.
- Guimard, P. (2000). «Un faible orthographeur peut-il être un bon lecteur? Étude en fin de première année primaire», *A.N.A.E.*, 58, p. 103-109.
- Jaffré, J.-P. (1998). «Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit» dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berlin, Peter Lang, p. 47-62.
- Jaffré, J.-P. (2003). «Les commentaires métagraphiques», *Faits de langues*, 22, p. 67-76.
- Jaffré, J.-P. et M. Fayol (1997). *Orthographes des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion Dominos.
- Lecocq, P. (1996). *L'Écosse. Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique. Psychologie cognitive*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, gouvernement du Québec.
- 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.
- Morin, M.-F. (2005). «Declared knowledge of beginning writers», *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), p. 385-401.
- Morin, M.-F. et I. Montésinos-Gelet (2004-2007). *L'apprentissage de l'orthographe de la maternelle à la fin du premier cycle du primaire*, Subvention CRSH du Canada.
- Rittle-Johnson, B. et R.S. Siegler (1999). «Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use», *Child Development*, 70(2), p. 332-348.
- Ros-Dupont, M. (1997). «Les explications métagraphiques, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de l'écrit. L'exemple de l'expression graphique du nombre», *Liaisons-HESO*, 29/30, p. 11-60.
- Seymour, P.H.K., A. Mikko et J.M. Erskine (2003). «Foundation literacy acquisition in European orthographies», *British Journal of Psychology*, 94, p. 143-174.

- Sprenger-Charolles, L. (2003). «Linguistic processes in reading and spelling: The case of alphabetic writing systems: English, French, German and Spanish», dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 43-65.
- Sprenger-Charolles, L., L. Siegel et D. Bechennec (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.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Paris, De Boeck et Larcier.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

CHAPITRE



Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français?

Roxane Gagnon
Université de Genève
roxane.gagnon@pse.unige.ch

RÉSUMÉ

Après avoir cerné les principales caractéristiques de l'objet d'enseignement, l'argumentation orale, telles qu'elles se dégagent des recherches en didactique et dans les disciplines contributives, l'auteure s'intéresse à la sélection et à la répartition de ces contenus d'enseignement dans le temps ou, autrement dit, à la question de la progression. Elle met en relief trois visions de la progression pour l'enseignement de l'argumentation orale : celle de la psycholinguiste Caroline Golder, celle de la didacticienne Claudine Garcia-Debanc ainsi que celle de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève dirigée par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly. L'analyse et la comparaison du traitement des contenus liés à l'argumentation orale dans le plan d'études genevois et dans un moyen d'enseignement suisse romand viennent, en fin de chapitre, illustrer deux visions très différentes de la progression.

L'école est à la fois un lieu de savoirs, de construction de connaissances, de socialisation, où les règles de vie sont élaborées et discutées, un lieu d'ouverture devant favoriser la compréhension du monde et la réflexion sur les valeurs et la diversité culturelle. L'argumentation, activité discursive d'un locuteur en vue de persuader ou de convaincre (Chartrand, 1995a), y joue un rôle central puisqu'elle participe à la construction de ces trois lieux éducationnels. L'argumentation opère une restructuration des trois fonctions primaires dans le procès général de la communication : exprimer le soi et intérioriser l'autre, faire impression sur l'autre et transformer sa pensée ainsi que décrire le monde par le dialogue avec la pensée de l'autre. Savoir argumenter est fondamental dans le domaine de la formation du citoyen et du respect des autres, de l'acceptation des règles communes et du développement de l'esprit civique, c'est un savoir au service de la constitution d'un capital social¹ (Dolz, Erard, Moro, 1999). La diversité et le nombre de genres argumentatifs et des conduites argumentatives orales témoignent de la place importante qu'occupe l'argumentation orale dans les pratiques sociales de référence.

Or, en dépit ou en raison de son envergure, le texte argumentatif oral est sous-utilisé en classe de français au secondaire. Plusieurs raisons sont invoquées pour expliquer cette sous-utilisation. Le discours argumentatif oral serait complexe (Golder, 1990), mettant en relation l'instruction, la transmission de savoirs et de savoir-faire et la socialisation en vue de la construction de valeurs partagées (Dolz, Erard, Moro, 1999). Les enseignants auraient une vision dichotomique de la maîtrise² des conduites discursives – on sait ou on ne sait pas argumenter –, ils associeraient l'argumentation à la seule défense d'une conviction personnelle (Plane, 2004) et éprouveraient beaucoup de difficultés à créer des situations véritablement argumentatives (Golder, 1990, 1996). Qui plus est, ils manqueraient d'outils didactiques pour répondre aux exigences des plans d'études leur demandant de former des auditeurs et orateurs capables, mais aussi critiques par rapport au discours social (Chartrand, 1995b). Les

-
1. Le terme *capital social* que nous empruntons à Dolz, Erard et Moro (1999) renvoie à l'acquisition de capacités de décentration, d'ouverture à l'altérité, d'autonomie du jugement moral, de médiation des actions, de régulation de la vie collective et de respect des lois et des conventions. C'est le sociologue Pierre Bourdieu (1996) qui fut le premier à l'utiliser, le définissant comme le réseau de relations personnelles qu'un individu peut mobiliser quand il en a besoin.
 2. Nous appliquons les rectifications orthographiques adoptées en décembre 1990 par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées par l'Académie française en janvier 1991.

conceptions erronées des enseignants, les imprécisions quant à la mise en œuvre de cet enseignement-apprentissage imposent une clarification du curriculum³ pour l'argumentation orale.

Le présent chapitre veut apporter des éléments de clarification au curriculum pour l'argumentation orale en se centrant sur une de ses dimensions, à savoir l'organisation temporelle des enseignements en vue d'un apprentissage optimal (Dolz et Schneuwly, 1996) ou, autrement dit, la progression. Il essaie de répondre aux questions suivantes :

- 1) Pour un objet tel que l'argumentation orale, sur quoi convient-il de faire porter les processus d'enseignement-apprentissage ? Que faut-il enseigner ?
- 2) Pourquoi privilégier certains contenus d'enseignement-apprentissage ?
- 3) Comment étaler ses contenus d'enseignement dans le temps ?

Nous cernerons d'abord les principales caractéristiques de l'objet d'enseignement « argumentation orale ». Dans la deuxième partie du texte, nous nous arrêterons à la notion de progression en didactique pour ensuite nous concentrer sur trois visions de la progression en argumentation orale, celle de Golder, celle de Garcia-Debanc et celle de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève. La troisième partie du texte est consacrée à la comparaison de deux visions différentes de la progression au secondaire, celle du Plan d'études romand pour le secondaire obligatoire, rédigé par Jean-François Halté, et celle des *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, moyen d'enseignement genevois édité par COROME⁴ (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001a et 2001b). Sans vouloir proposer un modèle idéal de progression, nous aimerions dresser certaines lignes de force communes, certains points de dissension ; notre idée étant d'analyser différentes représentations de la progression pour l'argumentation orale pour la scolarité obligatoire, en particulier pour le secondaire.

3. Par *curriculum*, nous entendons, à l'instar de Crahay, Dolz et Audigier (2006), toute construction intellectuelle qui a le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes.

4. Coordination romande des moyens d'enseignement (Suisse) (1997).

1. L'OBJET D'ENSEIGNEMENT « ARGUMENTATION ORALE » DANS LA RECHERCHE : UN SURVOL

Cette partie vise à identifier les principales composantes de l'objet « argumentation orale » qui peuvent être abordées dans l'enseignement. À partir d'une revue des écrits scientifiques, nous tentons d'établir les différentes notions qui se rapportent à l'argumentation orale et les liens qui unissent celles-ci pour être en mesure de dégager la structure complexe qui organise l'objet à enseigner.

Les sources théoriques pour l'argumentation sont nombreuses : tirant son origine de la rhétorique gréco-latine, l'objet « argumentation » s'est construit, reconstruit, transformé au fil du temps, au gré de diverses approches, de diverses disciplines : la rhétorique, classique et nouvelle, la logique, la linguistique, la psychologie et la didactique. Ces multiples contacts ont apporté des éclairages nouveaux, alimentant la richesse de cet objet.

1.1. LA RHÉTORIQUE : DE L'ART DU BIEN PARLER AU SCHÉMA DE L'ARGUMENTATION

La rhétorique classique étudie et théorise l'ensemble des pratiques discursives ayant pour finalité de persuader. Elle est représentée notamment par Aristote, Cicéron et Quintilien. Afin d'enseigner l'art de bien parler, la maîtrise de la parole publique, la rhétorique scinde l'élaboration du discours en trois thèmes : l'*inventio*, qui est l'étude du sujet, la recherche des arguments et des thèmes à développer, la *dispositio*, qui correspond à la sélection et à la hiérarchisation des choses à dire, l'*elocutio*, qui est la mise en forme du discours. On associe la mort de la rhétorique classique à la pensée moderne, notamment au désir de Descartes de fonder la science sur des évidences irréfragables. Ricoeur (1975, p. 13-14) lie la réduction du « vaste empire rhétorique » au « goût de classer les figures », supplantant le sens philosophique qui l'animait, faisait tenir ensemble ses parties et rattachait le tout à l'*organon*⁵ et à la philosophie première. Cette « rage taxinomique » aura d'ailleurs eu le temps de se propager dans le système scolaire (Barthes, 1970). Il faudra attendre les préceptes postmodernistes dans les années 1960, prônant le mélange des goûts, des styles et des formes hétérogènes, pour renouer avec la totalité du champ rhétorique.

5. « Instrument » méthodologique du savoir.

La renaissance et la réhabilitation de la rhétorique dans la pensée contemporaine se situent en 1958, date de parution de *The Uses of Argument* de Toulmin et du *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* de Perelman et de Olbrechts-Tyteca (1958/1976). Toulmin (1958/1993) élabore un schéma de l'argumentation qui permet de rendre compte de la structure générale du raisonnement non formel, fondé sur la notion de probabilité, et de procéder à l'analyse épistémologique. De leur côté, Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958/1976) envisagent l'existence d'une logique des jugements de valeur et tentent d'en comprendre les mécanismes. Des notions de la nouvelle rhétorique seront reprises dans l'enseignement de l'argumentation : l'ampleur du discours et l'interaction entre les arguments, la force des arguments liée à la situation argumentative, l'ordre des arguments, les effets de ceux-ci sur un auditoire « universel » (Chartrand, 1995), les notions de schéma argumentatif, dont la structure minimale se compose d'un argument et d'une conclusion (Plantin, 1989), ainsi que les stratégies argumentatives (Chartrand, Desgagné, McMillan et Badiâa, 2001).

1.2. LA LOGIQUE NATURELLE DE L'ARGUMENTATION

Avec Grize (1990), l'argumentation est étudiée par l'intermédiaire de la logique naturelle. Le chercheur de l'école de sémiologie de Neuchâtel part d'un double constat : d'une part, la logique de la pensée mathématique est une logique de démonstration, basée sur un ensemble de propositions qui ne dépendent ni de ceux qui les assertent, ni des circonstances dans lesquelles elles sont produites ; d'autre part, la pensée ne fait pas que mathématiser, elle s'exprime aussi à travers des discours d'une autre nature, discours d'un sujet à d'autres sujets dans une langue, un temps et un espace donnés. Ainsi, une argumentation ne peut se concevoir en dehors d'un contexte social. Pour Grize (1993), le discours argumentatif est la construction par le locuteur d'une représentation discursive, d'une schématisation, dont l'objectif est la modification de la représentation que l'interlocuteur se fait d'un thème donné. Tentant de mettre au jour les mécanismes qui articulent entre elles les parties du discours argumentatif, il dégage trois types de mécanismes opératoires : les opérations de détermination, les opérations de justification et les opérations de cohésion. Dans cette organisation raisonnée du discours, l'école de sémiologie neuchâteloise s'intéresse aussi aux relations d'étayage et de négation (Brandt et Apothéloz, 1991). Pour la négation, Apothéloz, Brandt et Quiroz (1992) décrivent notamment les diverses formes de la réfutation.

1.3. LES SCIENCES DU LANGAGE : L'ARGUMENTATION DANS LA LANGUE, LE DISCOURS, LE TEXTE ET LA CONVERSATION

Si les aspects textuels du discours argumentatif n'intéressent Grize qu'en tant que traces de l'activité discursive, ils en sont pour les linguistes Ducrot et Anscombre (Ducrot, 1984 ; Anscombre et Ducrot, 1983) des éléments constitutifs : l'« argumentativité » est un trait inhérent de la langue. Avec la linguistique, la focale est réduite : à l'intérieur de la pragmatique intégrée, Anscombre et Ducrot (1983) instituent une théorie linguistique de l'argumentation indissociable d'une théorie de l'énonciation. L'énonciation s'accomplit au moyen d'un type d'acte langagier qui consiste à imposer au destinataire un certain type de conclusions ; l'énonciation intervient comme élément constitutif de l'acte d'argumentation. Ducrot (1984) associe d'ailleurs la polyphonie, qu'il reprend de Bakhtine (1934/1978), à diverses formes de feuilletages énonciatifs à l'intérieur du sens des énoncés et aux différentes voix énonciatives que ces énoncés convoquent indépendamment de toute situation réelle.

L'influence de la pragmatique est sensible chez les tenants de *l'argumentation dans la langue*. Pour Austin (1962/1991), les phrases, en plus de décrire le monde, sont un moyen d'action. Il distingue notamment la phrase comme entité grammaticale de l'énoncé et scinde l'énonciation en trois actes impliqués : les actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.

Le linguiste Adam (1992/2001) s'intéresse à la dimension textuelle de l'argumentation, il introduit l'idée qu'un texte est composé de plusieurs séquences, ces schémas de regroupements sémantiques des énoncés induisant des effets de lecture immédiatement reconnaissables. La séquence prototypique argumentative correspond à un acte de discours visant à convaincre, persuader, faire croire, montrer ou réfuter une thèse pour en construire une nouvelle. Après le discours et le texte, l'argumentation est aussi étudiée à l'intérieur de la conversation (Kerbrat-Orecchioni, 1984).

1.4. LA PSYCHOLOGIE : L'INDIVIDU ET SES CONDUITES LANGAGIÈRES ARGUMENTATIVES

La psycholinguistique fait de l'argumentation une conduite langagière. L'acquisition du langage est rendue possible par la confrontation à diverses situations de communication ; l'apprenant, plongé dans ces situations diverses, élabore pas à pas un répertoire de conduites nécessaires à la maîtrise de ses compétences communicatives (Gaonac'h et Golder, 1995). Coirier, Coquin, Golder et Passereault (1990) veulent rendre compte des

différentes approches et des dimensions diverses de l'abord psychologique du discours argumentatif. Ils articulent deux dimensions : la situation, la finalité du discours étant « surordonnée » par rapport aux autres caractéristiques de la situation, et les opérations psychologiques mises en œuvre par le locuteur (Golder, 1996). Le concept de conduite langagière leur permet d'intégrer une mise en place génétique de ces opérations (Coirier, Coquin, Golder et Passerault, 1990). Pour eux, le discours argumentatif constitue une conduite langagière typique dont la finalité génère un fonctionnement caractérisé par trois types d'opérations : les opérations d'étayage, les opérations de construction et d'interprétation du référent et les opérations d'implication du locuteur (Coirier Coquin, Golder et Passerault, 1990). Cette vision s'oppose à la nécessité pour l'apprentissage d'une intervention didactique programmée en contexte institutionnel (Coste, 2000).

Prenant en compte la situation, Schneuwly (1988) se dissocie des cognitivistes qui croient en l'idée d'un développement génétique. Il élabore un modèle psychologique de l'activité langagière et s'intéresse aux opérations langagières. Travaillant sur quatre classes d'unités dans des textes informatifs et argumentatifs⁶, il met en évidence trois types d'opérations sous-jacentes : connexion/segmentation, cohésion/modélisation et planification. Comme le texte argumentatif s'alimente à l'intertextualité, Schneuwly (1988) considère qu'il n'y a pas de superstructure établie, son contenu est une réponse à l'interaction sociale, en fonction d'une situation d'argumentation. Golder (1990, 1996) accorde également de l'importance aux situations d'apprentissage ; non seulement celles-ci déterminent les formes argumentatives produites, mais elles autorisent ou non la mise en œuvre effective d'un discours argumentatif parmi les différents genres discursifs disponibles. Pour Golder (1996), le discours argumentatif doit porter sur des objets discutables et recevables et comporter deux opérations fondamentales, la justification et la négociation.

Dans une perspective vygotkienne, le développement dépend de l'environnement extérieur traversé par les processus d'enseignement et d'éducation, d'apprentissage et d'imitation qui lui donnent sa direction et ses moyens ; il se traduit par l'apparition de nouvelles formes de fonctionnement psychique et s'opère toujours par une différenciation grâce à l'articulation et à la réorganisation de fonctions psychiques déjà existantes (Schneuwly, 1992). Aussi, les processus de développement suivent les processus de l'apprentissage (Vygotsky, 1933/1985; 1934/1997). Seul l'éclairage de la didactique prend en compte l'intervention d'un enseignement structuré dans le développement des compétences communicationnelles pour l'argumentation.

6. La ponctuation, les organisateurs textuels, les anaphores et les marques modales.

1.5. LA DIDACTIQUE : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION

Comme «préalable nécessaire à la construction d'une didactique de l'argumentation», Chartrand (1993b, p. 679) élabore un modèle théorique des dimensions structurelles et fonctionnelles du discours argumentatif écrit qui schématise le discours argumentatif comme un faisceau d'interactions entre divers composants (Chartrand, 1993a, 1993b, 1994, 1995a, 1995b). Les composants structurels comprennent les composants situationnels, à savoir l'auteur et le lecteur empiriques, le contexte spatiotemporel, le lieu social de production-réception (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985) et le but, de même que les composants textuels relevant de l'instance textuelle, soit l'auteur modèle (Eco, 1979/1985) et l'orchestration polyphonique, le lecteur modèle, l'intention du texte et le thème du discours. Les composants superstructurels, correspondant aux éléments constitutifs de la superstructure argumentative, sont la conclusion, l'argument et le présupposé doxologique. Enfin, pour les composants argumentatifs ou rhétoriques, il s'agit de l'enthymème⁷, du procédé argumentatif, du couple notionnel antithétique et de la figure. Pour Chartrand (1993a), l'enseignement du discours argumentatif écrit en classe de français nécessite de faire travailler le dit et le dire, de saisir le texte à différents moments de sa réalisation.

L'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Bronckart, 1996; Dolz et Schneuwly, 1997; Schneuwly, 2002), s'inspirant des travaux de Bakhtine (1984), aborde les textes en tant qu'exemplaires de genres. Ces genres s'enracinent dans des situations sociolinguistiques qui leur sont propres et, ainsi, tiennent autant de la matière linguistique que de l'idéologie historiquement construite de la société. Ces chercheurs ont conduit une série de recherches à partir du travail sur des genres argumentatifs oraux et écrits en classe de français (Dolz, 1995; Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001a, 2001b; Dolz, Rey, Surian, 2004; Dolz et Schneuwly, 1998b): ils traitent pour l'oral le débat régulé et la présentation d'un roman.

Plantin (1996) propose de faire apprendre la langue de l'argumentation et du discours argumenté par l'analyse de la dynamique de l'argumentation circulant autour de cinq pôles: le vocabulaire pour critiquer ou construire des arguments, les visées argumentatives, le jeu de langage, le discours polémique et le dialogue intériorisé. Nonnon (1996), de son côté, traite des interactions argumentatives et des fonctions de la parole

7. Raisonnement épousant le mode déductif, appelé aussi syllogisme rhétorique (Chartrand, 1993b).

de l'enseignant. Marquées par des divergences et des convergences dans les représentations des participants, les interactions argumentatives sont potentiellement constructrices de connaissances nouvelles ; c'est sur l'interprétation des opérations amorcées par les élèves pour déployer, complexifier, problématiser les objets de discours dans l'échange que se fondent les régulations mises en œuvre par l'enseignant (Nonnon, 1996).

Notre champ d'investigations théoriques défini et un peu mieux balisé, il reste à déterminer comment, dans la recherche, ces contenus d'enseignement sont déployés dans le temps afin de permettre leur maîtrise progressive par les élèves. Nous analyserons ensuite comment la sélection et l'organisation des contenus d'enseignement pour l'argumentation orale s'opèrent dans deux exemples concrets, un plan d'études genevois et un moyen d'enseignement suisse romand.

2. PROGRESSION ET ARGUMENTATION ORALE

Appartenant à la courte liste des notions purement didactiques (Coste, 2000), la « progression » a été à l'origine de nombreux travaux de recherche. Notion utopique pour certains, arbitraire pour d'autres, elle est représentée de diverses façons, prenant forme en fonction des caractéristiques qu'on lui prête, au fil des études sur les processus d'enseignement-apprentissage.

La progression est une question typiquement didactique, car elle se situe à l'interface du théorique et du pédagogique ; difficulté empirique, concrètement rencontrée sur le terrain par l'enseignant confronté à des choix, à une logique de l'action, la progression le place face aux contraintes institutionnelles telles que l'existence d'Instructions officielles, de programmes, de manuels et de toutes sortes de référentiels, mais, bien évidemment, toute réflexion minimale sur la progression amène à l'idée que choisir telle ou telle entrée au détriment de telle autre, privilégier tel cheminement plutôt que tel autre, met en question la consistance de l'objet à enseigner, brise sa « naturalité » et interroge donc, si peu que ce soit, la rationalité disciplinaire tout entière (Chiss, 2000, p. 67-68).

La notion de progression est complexe et peut être traitée de différents points de vue, dictée soit par l'enseignant, soit par l'âge de l'élève, soit par le contexte, les programmes ou les manuels. Ces abords divers lui donnent des formes, des consistances différentes et entretiennent entre eux des relations ambiguës.

Les macrodécisions relatives à l'ordre temporel à suivre dans l'enseignement se situent essentiellement sur deux plans ; elles concernent aussi bien la répartition des objectifs généraux entre les différents cycles

de l'enseignement obligatoire (progression intercycle) que la sériation temporelle des objectifs et des contenus disciplinaires au sein de chaque cycle (progression intracycle). La définition des étapes à franchir doit considérer les grandes ruptures qui se produisent à l'école lors du passage entre les différents cycles scolaires (de Pietro et Dolz, 1997). Ces ruptures présupposent des continuités. Quelles sont les attentes pour chacune de ces étapes ? Pour la France, il est question de « socle commun de fondamentaux » que chaque élève doit maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire (Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, 2005). En Suisse romande, le Plan d'études romand (CIIP, 2006) liste des lignes de force qui permettent d'identifier les objectifs de fin de cycle et les attentes nécessaires aux évaluations sommatives pour le français ; il indique aussi les éléments de continuité ainsi que les paliers. Pour l'oral, de Pietro et Dolz (1997) ont dégagé quatre grandes ruptures : l'entrée à l'école marquée par le passage des oraux familiers aux oraux de l'école ; l'apprentissage de l'écrit au primaire qui permet un nouveau rapport à l'oral ; la fin du primaire où les lectures et l'écriture de textes suscitent de nouvelles formes d'interactions oral-écrit ; le passage au secondaire où la division disciplinaire apporte un nouveau regard, voire une distance, vis-à-vis de la discipline du français et de l'oral. Ces points de rupture sont donc multiples et variables, liés soit à l'élève, à l'enseignement, au cadre institutionnel (Thévenaz-Christen, 2006), aux savoirs en jeu.

Sur le plan des microdécisions, l'idée de progression permet à l'enseignant de se donner des grandes lignes d'action, de clarifier les interventions prioritaires en fonction du public visé, de privilégier des lieux d'interventions didactiques, d'anticiper les difficultés possibles et les effets observables de ses actions éducatives à la fin de la formation et, de fait, d'organiser son action de façon fluide et cohérente (Dolz et Schneuwly, 1996 ; Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty et Sanz-Lecina, 2004). L'établissement d'une progression permet que s'établisse la programmation qui correspond à la répartition pour une classe donnée des contenus d'enseignement avec un volume horaire estimé, répartition corrélée avec des objectifs généraux et particuliers, des outils à mettre en œuvre et des attitudes et des capacités à développer (Masson, 2000). Cette programmation détermine les activités, et celles-ci, à leur tour, requièrent un découpage des contenus d'enseignement.

Comment penser l'organisation temporelle des apprentissages ? Qu'est-ce qui fait la légitimité d'un modèle de progression ? Dans la didactique des langues, l'idée de progression suscite maints questionnements. On peut penser la progression comme une succession d'unités d'enseignement qui part du plus simple pour aller vers le plus complexe. Cette vision linéaire de la progression, *a priori* fort « logique », soulève tous les débats possibles

sur ce qui appartient au plus simple et sur ce qui relève du plus complexe (Chiss, 2000). L'organisation temporelle des apprentissages peut encore être pensée comme un cumul, où chaque nouveau contenu vient s'ajouter aux précédents, à l'image des briques d'un mur. La progression peut aussi s'envisager comme un fractionnement : l'objet d'enseignement est réparti par tranches, d'objectifs généraux en objectifs particuliers, qui eux-mêmes sont divisés en sous-objectifs. Les deux précédents programmes de français du ministère de l'Éducation du Québec (1980, 1995)⁸ pour le secondaire épousaient une structure similaire. La progression peut être vue comme naturelle, la source de progrès émanant alors de l'acquisition naturelle, commandée par une sorte de grammaire interne, et des dimensions environnementales ou interactionnelles avec lesquelles l'acteur concerné interagit. D'une manière plus nuancée, la psychologie développementale et la linguistique acquisitionnelle vont prendre en compte les recherches sur la théorie piagétienne du développement opératoire et tenter d'en déterminer les implications pédagogiques (Gadouac'h et Golder, 1995). Cette vision s'oppose à la nécessité pour l'apprentissage d'une intervention didactique programmée en contexte institutionnel (Coste, 2000) et aux tenants de Vygotsky pour qui la pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un environnement social déterminé (Schneuwly et Bronckart, 1985). Dans l'œuvre vygotskyenne, le développement dépend de l'environnement extérieur traversé par les processus d'enseignement et d'éducation, d'apprentissage et d'imitation qui lui donnent sa direction et ses moyens ; il se traduit par l'apparition de nouvelles formes de fonctionnement psychique et s'opère toujours par une différenciation grâce à l'articulation et à la réorganisation de fonctions psychiques déjà existantes (Schneuwly, 1992). Aussi, les processus de développement suivent les processus de l'apprentissage (Vygotsky, 1933/1985, 1934/1997). Le psychologue russe a d'ailleurs nourri l'idée d'une progression « spiralaire » où les mêmes conduites langagières sont reprises, mais où des transformations, créées par des conflits sociocognitifs, amènent des déséquilibres et de nouvelles stabilisations (Vygotsky, 1933/1985). Il s'agit d'un principe de construction par la confrontation à du même et à du différent, qui s'apparente à un processus d'aller-retour et de relance (Dolz et Schneuwly, 1996).

8. L'organisme est désormais dénommé ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

2.1. UNE PROGRESSION POUR L'ARGUMENTATION ORALE

Pour l'argumentation orale, nous avons répertorié trois visions de la progression : celle de la psycholinguiste Golder (1996), celle de la didacticienne Garcia-Debanc (1999 ; Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty et Sanz-Lecina 2004) et celle développée par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Bronckart, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1997 ; Schneuwly, 2002).

Golder (1996) décrit l'argumentation comme une conduite langagière complexe, où les opérations cognitives ne sont pas fonctionnellement séparables des opérations langagières. Pour elle, l'argumentation est une conduite langagière marquée par des composants textuels plus ou moins particuliers, dont la fréquence varie avec les contraintes imposées par la situation de discours, et dont la maîtrise évolue avec l'âge. Les paramètres de la situation doivent conduire le sujet à activer le modèle discursif le plus approprié à la finalité communicative requise par la situation (argumenter) et à le particulariser en produisant un discours adapté aux paramètres situationnels. Selon elle, la progression en argumentation orale se caractérise par les éléments suivants :

- passage des arguments personnels aux arguments collectifs ;
- perception des connaissances partagées avec le destinataire, qui autorise l'implicite ;
- construction d'une structure cohérente par l'utilisation de relations diversifiées ;
- capacité d'anticiper les divers contre-arguments, degré d'« élaboration argumentative » ;
- passage de la coopérativité dialogale à la coopérativité argumentative ;
- production d'un discours argumentatif dans lequel le point de vue propre est relativisé par des restrictions-spécifications, des prises en charge ou des modalisations ;
- utilisation systématique d'une procédure de justification ;
- continuité thématique ;
- passage de la juxtaposition d'arguments à l'articulation du discours au destinataire.

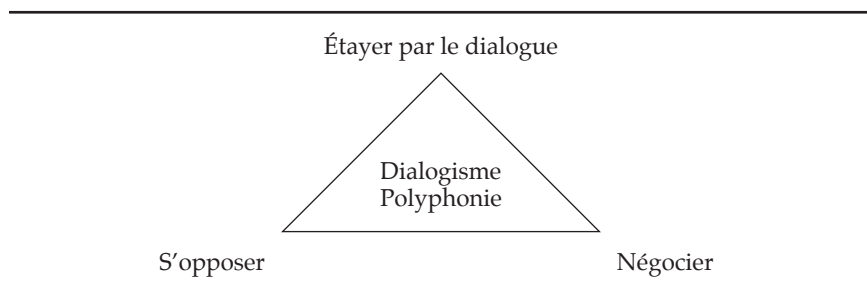
Garcia-Debanc (1999) a procédé à l'élaboration d'un outil mesurant la progression à partir d'analyse de corpus. Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty et Sanz-Lecina (2004) ont notamment repéré tous les indicateurs de progrès pour évaluer une argumentation orale au cycle 3 français et au collège, et elles les ont regroupés sous six thématiques principales.

<i>Thématique</i>	<i>Indicateurs</i>
Gestion de l'échange	Tours de parole, écoute, conservation du sujet
Efficacité de la gestion de l'interaction	Enchainements, ajustements lexicaux, variété des reformulations
Pertinence des prises de parole	Écoute, reprises, reformulations, ouverture
Pertinence des justifications	Pertinence des arguments, reprises
Prise en compte des interlocuteurs	Reprises, reformulations, réfutations, modifications de l'orientation argumentative
Métalangage de l'argumentation	Remarques rétrospectives et marques de métalangage de l'argumentation

Dolz et Schneuwly (1998a) et leurs collaborateurs répertorient pour l'oral les capacités des apprenants selon quatre ordres : les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursives ainsi que les capacités en lien avec les dimensions suprasegmentales et corporelles. Les dimensions enseignables de chaque genre, en accord avec l'idée d'une progression spiralaire, sont reprises avec des degrés d'approfondissement croissants. Aussi, le genre argumentatif varie en fonction de la situation de communication, de la planification et de l'organisation du texte, des ressources linguistiques et paraverbales. Des éléments de progression intercycle pour l'argumentation orale sont présentés (COROME, 1997; Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001a, 2001b; Dolz et Schneuwly, 1996, 1998a) :

Primaire	1. En 1^{re} et 2^e année : donner son avis dans des situations proches du quotidien et l'étayer. 2. En 3^e et 4^e année : reconstruire l'argumentation ; hiérarchiser et articuler les arguments ; défendre son avis devant la classe. 3. En 5^e et 6^e année : se représenter la situation polémique ; anticiper les réponses possibles de l'interlocuteur ; mettre en dialogue sa parole et celle de l'autre.
Secondaire	• En 7^e et 8^e année : dégager les positions et la situation polémique sous-jacentes ; analyser les caractéristiques du destinataire ; élaborer, regrouper et utiliser les différents types d'arguments ; organiser le texte en fonction de la stratégie argumentative ; saisir les dimensions dialogiques de l'argumentation ; distinguer les lieux sociaux des genres argumentatifs et en tenir compte. • Dès la 9^e année : délimiter l'objet de la discussion ; dégager les différentes thèses possibles d'une question ; tenir compte du destinataire multiple ; saisir et gérer les dimensions polyphoniques ; cerner les contraintes institutionnelles ; dégager les implicites ; choisir le genre, les stratégies argumentatives, le ton ; identifier la visée argumentative des genres non argumentatifs.

Ces trois perspectives montrent que, pour l'argumentation orale, les critères, indicateurs, repères servant à l'établissement ou à la mesure de l'organisation temporelle des enseignements varient de façon substantielle. Des recoupements se dégagent toutefois quant aux dimensions de l'objet d'enseignement-apprentissage à prendre en compte : les dimensions dialogique et polyphonique, l'étayage des arguments, les procédés réfutatifs qui permettent de s'opposer, la perception de l'objet du discours et la structuration de celui-ci en fonction du contexte, ces deux éléments ayant trait à l'étayage dans le dialogue et à la négociation. Nous schématisons les principaux indicateurs de progression en argumentation orale pour la scolarité obligatoire de la façon suivante :



3. LA PROGRESSION EN ARGUMENTATION ORALE : LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND ET LA SÉQUENCE DIDACTIQUE COROME

Cette partie se veut une illustration de deux visions de la progression pour l'argumentation orale pour le secondaire obligatoire, celle du Plan d'études romand pour le français (Groupe de français, 1999) et celle de la séquence didactique COROME (1997) de la 7^e à la 9^e année⁹.

Il nous faut d'abord formuler certaines réserves quant à l'exercice que nous nous proposons de faire ; alors que le Plan d'études romand scinde le travail sur l'argumentation et le travail sur l'oral, les séquences, portant sur les genres oraux formels, les combinent. Le Plan d'études romand pour le secondaire obligatoire, pour des raisons multiples, n'est pas en suite « logique » avec le programme du primaire, les auteurs et la philosophie des deux plans sont différents. Nous ne pouvons pas traiter de la progression intercycle (de la 1^{re} à la 9^e année) pour le plan d'études, alors que c'est possible pour les moyens d'enseignement COROME (1997) qui

9. L'équivalent au Québec de la 1^{re} à la 3^e secondaire.

couvrent la scolarité obligatoire. Centrant notre point de vue sur la 7^e à la 9^e année, la comparaison tient davantage la route; il est alors possible de montrer comment concrètement on distribue les contenus d'enseignement en argumentation orale dans le temps.

3.1. LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND

La rubrique « oral » du Plan d'études romand (2006) prévoit, pour la 7^e année, la comparaison et l'alternance des pratiques orales et écrites afin de permettre l'observation des contraintes, des avantages et des inconvénients des interactions orales. Pour le texte argumentatif, on vise les compétences suivantes: partager une idée; reconnaître et produire des arguments; adapter son discours aux valeurs, aux savoirs et aux représentations du destinataire; renforcer la valeur argumentative d'un énoncé donné ainsi que nuancer son jugement. En 8^e année, pour l'oral, on prescrit l'analyse des dispositifs de communication à partir des échanges dans la classe ou de l'observation de documents visuels et sonores, en travaillant notamment les marques linguistiques des énoncés oraux. Pour le texte argumentatif, les élèves doivent rédiger un « mouvement » de raisonnement¹⁰, identifier l'enjeu argumentatif et les étapes d'un raisonnement. En 9^e année, pour l'oral, on vise l'approfondissement de l'analyse des interactions par l'ajout des aspects psychosociologiques. On prescrit la production de discours monogérés. Les compétences à atteindre pour l'apprentissage du texte argumentatif sont les suivantes: schématiser l'organisation d'un texte argumentatif; identifier la thèse réfutée et la thèse défendue; repérer et identifier les locuteurs secondaires; analyser et produire des effets de sens particuliers; rédiger un texte argumentatif complet.

3.2. LA SÉQUENCE DIDACTIQUE COROME SUR LE DÉBAT RÉGULÉ

Les « Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit » sont issues des travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève. Chacune propose l'enseignement-apprentissage d'un genre public formel; le travail sur le genre vise l'atteinte d'objectifs liés aux quatre niveaux fondamentaux d'opérations du fonctionnement langagier: les représentations du contexte social, la structuration discursive du texte, la repré-

10. Plusieurs trouveraient à redire sur le terme « raisonnement », qui limite l'argumentation à une logique démonstrative. La célèbre phrase de Pascal tient toujours la route: le cœur a ses raisons que la Raison ne connaît pas.

sensation des contenus thématiques à développer et le choix des unités linguistiques. Chaque séquence se scinde en quatre étapes : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. La production initiale du genre donne à l'apprenant une vision d'ensemble de ce qu'il est en train d'apprendre. Elle est ensuite décomposée en fonction des capacités initiales des élèves. Le mouvement d'ensemble est repris à la fin au cours de la production finale. L'élève se trouve dès le départ confronté à la complexité du genre dans son entier.

De la 7^e à la 9^e année, le travail sur l'argumentation orale est concentré dans la séquence didactique sur le débat régulé. Le travail sur le débat vise essentiellement à permettre d'opérer chez l'élève le passage de la parole réactive à la parole réflexive. On se centre essentiellement sur les modes de mise en jeu de sa propre position sous la forme d'un développement d'arguments et de modalisation d'énoncés ; sur la possibilité pour chacun, à travers le fonctionnement du débat, d'intervenir librement quand il le souhaite ; sur la capacité de centrage sur les thèmes en jeu et de rebondissement sur des nouveaux ; sur le respect de la parole des autres et sur son intégration dans son propre discours (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001a, 2001b). Au cours de la séquence didactique, les éléments suivants sont abordés : les enjeux d'une controverse, l'analyse du débat, son suivi en temps réel, les mécanismes argumentatifs du débat, les marques de prise en charge énonciative, les marques de modalisation, la reprise de la parole de l'autre, les différents types d'arguments, l'opposition dans le respect d'autrui.

3.3. QUELLES PROGRESSIONS SE DÉGAGENT DES DEUX DOCUMENTS ?

La progression qui se profile du Plan d'études romand adopte une structure linéaire allant du simple au complexe. Pour l'oral, on passe des distinctions oral-écrit à l'oral polygéré, puis à l'oral monogéré, sous-tendant que ce dernier serait plus complexe. Même logique pour le texte argumentatif : au travail sur les arguments succèdent le travail sur le « mouvement argumentatif » puis le travail sur le texte. Les contenus sont répartis en fonction d'activités : on fait travailler d'abord l'observation, puis l'analyse, pour terminer par la production de discours.

La séquence didactique est organisée selon les principes d'une progression spiralaire. L'effort de Dolz et Schneuwly (1996, 1997, 1998a et 1998b ; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001a et 2001b) dans la conception de ces moyens d'enseignement a porté sur l'organisation d'une suite d'activités et d'exercices permettant la transformation graduelle des

capacités initiales des élèves à maîtriser un genre ; transformation générée par le désir de résoudre la contradiction entre ce que les élèves sont capables de produire et les nouveautés qu'ils sont en train de découvrir avec leurs camarades. Les contenus sont répartis en fonction des genres ; le travail sur le genre permet le passage de la parole du quotidien à celle de l'école et des institutions, il permet aussi le passage du monologisme au dialogisme en travaillant l'intégration de la parole de l'autre dans le discours. Comme il est prévu de travailler une grande diversité de genres à chaque cycle scolaire, l'apprenant accède à l'expression orale par différentes voies. Il lui est alors possible de définir les spécificités des genres en les comparant. L'élève aborde un même genre plusieurs fois tout au long de la scolarité avec des degrés d'approfondissement croissants ; le débat de la 7^e à la 9^e année fait suite au débat en 3^e et en 4^e année. Les capacités initiales des apprenants servent de base pour stabiliser les nouveaux apprentissages. Ces mouvements inter- et intragenres empêchent le fractionnement des apprentissages. Cette approche « en spirale » développe les capacités des élèves dans des domaines divers, à des degrés divers et, ce faisant, favorise le transfert.

CONCLUSION

Penser la progression pour l'enseignement de capacités argumentatives orales demande que l'on dresse l'inventaire des contenus liés à l'objet à enseigner, lesquels, pour l'argumentation, émanent de disciplines scientifiques diverses et sont l'aboutissement d'un long processus historique de sélection et de transformation de l'objet. Son établissement commande donc une sélection des contenus et un découpage de ceux-ci dans le temps ainsi qu'une « mise en forme didactique » selon les publics, les besoins, les objectifs, de manière à permettre son actualisation dans la réalité de la classe. Dans la recherche, la notion de progression est représentée de diverses façons, prenant forme en fonction des caractéristiques qu'on lui prête, au fil des études sur les processus d'enseignement-apprentissage.

Pour un objet d'enseignement couvrant un champ aussi vaste que l'argumentation orale, la prévision de progression dans les apprentissages relatifs rend possibles la détermination et la structuration des contenus d'apprentissages. Sans indicateurs objectifs, ni repères fiables sur la construction progressive des compétences ou sur les seuils de maîtrise attendus, il est difficile d'évaluer la qualité d'une prestation orale dans toute sa complexité.

Quant à savoir quel modèle de progression choisir, nous avons montré dans ce chapitre la validité de la progression spiralaire, telle que développée par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève. Considérant que l'acquisition des conduites orales complexes suppose un long processus qui doit se poursuivre durant toute la scolarité et que l'oral s'apprend sous la forme de conduites langagières diversifiées (Dolz, 2001), cette vision de la progression est pertinente pour l'enseignement-apprentissage de l'argumentation orale. Qui plus est, comme les principes qui sous-tendent cette progression spiralaire sont notamment de ne pas débiter par ce qui est facile, le conflit sociocognitif qui en résulte chez l'apprenant est à la fois une source d'apprentissages (Vygotsky, 1933/1985) et un élément motivant pour s'engager dans l'activité.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992/2001). *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Anscombre, J.-C. et O. Ducrot (1983). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.
- Apothéloz, D., P.Y. Brandt et G. Quiroz (1992). « Champ et effets de la négation argumentative : contre-argumentation et mise en cause », *Argumentation*, 6, p. 99-125.
- Austin, J.-L. (1962/1991). *Quand dire c'est faire*, traduction G. Lane, Paris, Seuil.
- Bakhtine, M. (1934/1978). *Esthétique et théorie du roman*, traduction D. Olivier, Paris, Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, traduction A. Aucouturier, Paris, Gallimard.
- Barthes, Roland (1970). « L'ancienne rhétorique », *Communications*, 16, p. 172-227.
- Bourdieu, P. (1996). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- Brandt, P.Y. et D. Apothéloz (1991). « L'articulation raisons-conclusion dans la contre-argumentation », dans *La négation : le rôle de la négation dans l'argumentation et le raisonnement*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Centre de recherches sémiologiques, p. 89-102.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud et A. Pasquier (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

- Chartrand, S.-G. (1993a). « Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits », *Revue de l'ACLA-Journal of the CAAL*, 15(1), p. 9-21.
- Chartrand, S.-G. (1993b). « Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(4), p. 679-693.
- Chartrand, S.-G. (1994). « Enseigner la compréhension et la production de textes argumentatifs écrits au secondaire », *Enjeux*, 33, p. 35-49.
- Chartrand, S.-G. (1995a). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Montréal, Université de Montréal.
- Chartrand, S.-G. (1995b). « Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs », *Québec français*, 97, p. 35-37.
- Chartrand, S.-G., S. Desgagné, G. McMillan et S. Badiâa (2001). *Apprendre à argumenter; 5^e secondaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Chiss, J.-L. (2000). « La progression: un problème typiquement didactique », dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *Notions en question. Rencontres en didactique des langues*, 3, École normale supérieure Fontenay/Saint-Cloud, Université Sorbonne – Nouvelle – Paris 3, ESF Éditeur, p. 67-70.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*, Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande, Neuchâtel, CIIP.
- Coirier, P., D. Coquin, C. Golder et J.-M. Passerault (1990). « Le traitement cognitif du texte argumentatif: recherches en production et en compréhension », Genève, *Archives de psychologie*, 58, p. 315-348.
- Commission des Affaires culturelles, familiales et sociales (2005). *Rapport d'information sur la définition des savoirs enseignés à l'école*, France, Assemblée nationale, 12^e Législature, 13 avril.
- COROME (Commission romande des moyens d'enseignement) (1997). *Groupe d'études Français-Expression*, Neuchâtel, Service M.
- Coste, D. (2000). « Le proche et le propre: remarques sur la notion de progression », dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *Notions en question. Rencontres en didactique des langues*, 3, École normale supérieure Fontenay/Saint-Cloud, Université de la Sorbonne-Nouvelle-Paris 3, ESF Éditeur, p. 9-20.
- Crahay, M., J. Dolz, et F. Audigier (2006). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? », dans M. Crahay, J. Dolz et F. Audigier (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-37.
- de Pietro, J.-F. et J. Dolz (1997). « L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ? », *Éducation et recherche*, 19, p. 335-359.

- Dolz, J. (1995). « L'apprentissage des capacités argumentatives : étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez les enfants de 11-12 ans », dans J.-P. Bronckart (dir.), *Psychologie des discours et didactique des textes*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, p. 137-169.
- Dolz, J., S. Erard et C. Moro (1999). « Les usages de l'oral en public : pour un accès égal aux formes complexes de l'oral », dans J.-P. Rossier (dir.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, Bruxelles, Presses universitaires de Bruxelles, p. 127-132.
- Dolz, J., M. Noverraz et B. Schneuwly (2001a). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : notes méthodologiques*, II(3/4), Bruxelles, De Boeck.
- Dolz, J., M. Noverraz et B. Schneuwly (2001b). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : notes méthodologiques*, IV(7/8/9), Bruxelles, De Boeck.
- Dolz, J., N. Rey et M. Surian (2004). « Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre », *Le français aujourd'hui*, 146, p. 5-15.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1996). « Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande », *Enjeux*, 37/38, p. 49-75.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1997). « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, 15, p. 27-40.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998a). « Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux », dans IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille (dir.), *Défendre et transformer l'école*, Marseille, IUFM. Cédérom.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998b). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1999). « À la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*. Paris, CNDP, Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- Eco, U. (1979/1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*, traduction M. Bouzaher, Paris, Grasset.
- Gadouac'h, D. et C. Golder (dir.) (1995). *Profession enseignant : manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette.
- Garcia-Debanc, C. (1999). « Évaluer l'oral », *Pratiques*, 103/104, p. 193-213.
- Garcia-Debanc, C., D. Laurent, M. Margotin, M. Grandaty et E. Sanz-Lecina (2004). « Évaluer l'oral », dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, p. 263-310.
- Golder, C. (1990). *Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif*, Poitiers, Thèse de doctorat en psychologie, Poitiers, Université de Poitiers.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- Grize, J.-B. (1993). « Logique naturelle et représentations sociales », *Papers on Social Representations – Textes sur les représentations sociales*, First International Conference on Social Representations, Ravello, Italie, <www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Grize.pdf>, consulté le 3 février 2006.
- Groupe de français (1999). *Plan d'études de français : cycle d'orientation*.
- Kerbrat-Orecchioni, Ch. (1984). « Antonymie et argumentation : la contradiction », *Pratiques*, 43, p. 46-59.
- Masson, M. (2000). « Progression et séquence pédagogique dans l'enseignement de la géographie de l'école au second cycle du lycée », dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *Notions en question. Rencontres en didactique des langues*, 3, École normale supérieure Fontenay / Saint-Cloud, Université Sorbonne – Nouvelle – Paris 3, ESF Éditeur, p. 55-66.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (1980). *Programme d'études : français langue maternelle, 5^e secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (1995). *Programme d'études. Le français : enseignement secondaire*, Québec, gouvernement du Québec.
- Nonnon, É. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue française*, 112, p. 67-87.
- Perelman, Ch. et L. Olbrechts-Tyteca (1958/1976). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Plane, S. (2004). « Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe », dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier, Institut national de recherche pédagogique, p. 11-37 et 137-169.
- Plantin, C. (1996). « Le trilogie argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas », *Langue française*, 112, p. 9-30.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1992). *Contradiction et développement : Vygotsky et la pédologie*, Manuscrit inédit, Genève, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. (2002). « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse », *Pratiques*, 115/116, p. 237-246.
- Schneuwly, B. et J.-P. Bronckart (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Thévenaz-Christen, T. (2006). *Les prémices de la forme scolaire. Étude d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat inédite, Genève, Université de Genève.
- Toulmin, S. E. (1958/1993). *Les usages de l'argumentation*, traduction P. De Brabanter, Paris, Presses universitaires de France.
- Vygotsky, L.S. (1933/1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 95-117.
- Vygotsky, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

CHAPITRE



Enseigner ce que parler veut dire

Catherine Le Cunff
Université Paris X Nanterre
lecunff.catherine@neuf.fr

RÉSUMÉ

L'oral est à présent en France un objet d'enseignement légitime. Les recherches en didactique proposent d'intégrer les apprentissages langagiers aux enseignements des disciplines scolaires et déclinent l'oral au primaire en termes de discours variés et d'unités linguistiques, d'observation réfléchie sur ces objets. Mais l'oral de la classe n'est pas encore bien décrit. La classe est une communauté assemblée pour apprendre et, en tant que telle, elle a ses discours qu'elle construit, empruntant aux genres en circulation et aussi à sa dynamique propre. Or, chacun apporte dans la classe ses « habitus », certains plus légitimes que d'autres. Quelques pistes (école et collège) didactiques sont présentées pour permettre de corriger les inégalités de départ, notamment par la construction de représentations justes chez l'élève des situations discursives liées aux apprentissages scolaires.

La première partie du livre situe le propos du côté de l'enseignement dans le champ de l'oral «enseigner», tandis que la seconde partie de l'énoncé reprend le titre d'un ouvrage de Bourdieu (1982) afin d'ancrer explicitement l'objet «parler» dans l'analyse que fait le sociologue de la parole et de ses enjeux sociaux. On sait que parler n'est pas neutre, que la langue et son usage constituent un enjeu de taille sur le «marché linguistique», concept introduit par Bourdieu (1982, p. 16). Chacun, dans son comportement, obéit à des «habitus» (Bourdieu, 1982, p. 14), pour reprendre un autre de ses concepts, et l'échange relève du conflit plus souvent que de la coopération, obéissant à des règles sociales qui supposent que l'une des paroles est dominante dans bien des situations. L'école, comme tous les lieux d'échange, n'échappe pas aux règles générales de la lutte pour se faire reconnaître, pour imposer les valeurs ou la parole légitimes c'est-à-dire conformes à ce que la communauté reconnaît comme légitime (Bachmann, 1993). L'habitus que constitue le comportement langagier est hérité : il s'enseigne spontanément dans le milieu social d'origine, et la classe – comme les autres espaces sociaux – est un lieu où se manifestent ces comportements. Dès lors, on peut penser que rien de ce qui relève du langage – notamment oral – ne peut s'apprendre à l'école, s'il est de l'ordre de l'habitus et si l'on considère que l'école transmet les valeurs légitimes dans une société donnée. La société a, par ailleurs, tendance à générer des idéologies et des théories, destinées à protéger les valeurs légitimes et le rapport de domination instauré. Le titre est donc une invitation à modifier un ordre dans le champ du langagier par l'action de l'enseignant, grâce aussi aux savoirs linguistiques et didactiques qui sont, à l'arrière-plan, en interaction avec les actions de l'enseignant.

Ma contribution se situe ainsi, dans cette articulation entre le didactique et le contexte social, nécessairement présent autour de la question de la parole (Bautier, 1995). Il faut considérer, d'une part, la didactique comme autre chose que la transposition de savoirs de référence et le langage, d'autre part, comme un fait social et pas seulement comme le résultat d'opérations dans l'ordre de la cognition. Je me propose d'abord de dresser un état des lieux des savoirs concernant le partage de la parole en classe, puis de présenter une analyse des composantes en jeu dans la prise/non-prise de parole en situation scolaire. Ensuite, j'esquisserai quelques pistes didactiques pour aider à modifier ce partage inégal afin de permettre aux élèves d'entrer dans les échanges langagiers propres aux situations d'apprentissage, d'en construire le sens. Je fais une place particulière à la réflexion sur le langagier dans l'action didactique de l'enseignant, dans l'institution de l'oral comme objet d'enseignement, non seulement par l'action (amener l'élève à exercer sa parole), mais aussi par l'observation destinée à faire mieux comprendre ce que sont la parole, la prise de parole

et l'échange. Le métalangagier dans la classe constitue une partie de mon propos : j'examine quelles sont sa nature et sa fonction dans la maîtrise de la production orale, nécessaire pour entrer dans les apprentissages de tous ordres. Le rôle de l'enseignant et celui de sa parole à cet égard font l'objet d'une dernière partie. Des exemples de situations extraits de corpus sont proposés au fil du texte.

1. LE PARTAGE INÉGAL DE LA PAROLE EN CLASSE : ÉTAT DES SAVOIRS

Les recherches dans le domaine de la parole ont produit des résultats susceptibles d'aider à mieux comprendre les échanges oraux qui se déroulent dans la classe et leurs enjeux. Quelques concepts nous semblent particulièrement utiles pour construire le cadre théorique d'une recherche sur les oraux de la classe.

1.1. LE MARCHÉ INÉGAL

Bourdieu (1982, p. 14) nous avertit :

On doit se garder d'oublier que les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs. [...] Tout acte de parole et, plus généralement, toute action, est une conjoncture, une rencontre de séries causales indépendantes : d'un côté des dispositions, socialement façonnées, de l'habitus linguistique, qui impliquent une certaine propension à parler et à dire des choses déterminées (intérêt expressif) et une certaine capacité de parler définie inséparablement comme capacité linguistique d'engendrement infini de discours grammaticalement conformes et comme capacité sociale permettant d'utiliser adéquatement cette compétence dans une situation déterminée ; de l'autre, les structures du marché linguistique, qui s'imposent comme un système de sanction et de censures particulier.

L'auteur souligne ainsi combien la maîtrise de la langue est insuffisante pour être écouté par un auditeur – donc pour que la parole soit efficace – si l'on n'est pas du bon côté dans ce marché linguistique qui régit les échanges sociaux. Chacun a pu faire l'expérience de ces situations en classe ou ailleurs de cette partition entre ceux qui sont réduits au silence ou dont la parole ne compte pas et les gros parleurs.

1.2. *HABITUS*

À cette première notion s'ajoute celle de l'habitus qui, comme le rappelle Vion (1992, p. 62), désigne :

l'ensemble des dispositions acquises, des schémas de perception, d'appréciation et d'action, inculqués par le contexte social en un moment et à une place particulière. [...] L'habitus s'interpose comme une médiation entre les relations objectives et les comportements individuels ; elle est à la fois le produit et l'intériorisation des conditions objectives et la condition des pratiques individuelles.

L'habitus donne la capacité à certains de comprendre et de maîtriser l'usage reconnu comme légitime de la langue (de la variété). Cette compréhension du sens et cette maîtrise du discours confèrent à celui qui les détient une posture avantageuse dans l'échange, dans la conversation scolaire. Il ne suffit pas d'acquérir la maîtrise grammaticale d'une phrase pour être un locuteur compétent, efficace donc. Il faut que la phrase soit appropriée au contexte.

Ce contexte ainsi que l'action et la réflexion théorique s'appliquent aux échanges ordinaires, mais ils sont pertinents pour analyser les échanges dans les situations d'apprentissage formel qui n'ont rien de simple ni de naturel (Bachmann, 1993).

1.3. *TRANSMISSION*

L'usage de la langue se transmet, comme le précise Bourdieu (1982, p. 53) :

Les lois de la transmission du capital linguistique étant un cas particulier des lois de la transmission légitime du capital culturel entre les générations, on peut poser que la compétence linguistique mesurée selon les critères scolaires dépend, comme les autres dimensions du capital culturel, du niveau d'instruction mesuré aux titres scolaires et de la trajectoire sociale.

La compétence, qui s'acquiert en situation par la pratique, comporte la maîtrise pratique des usages de la langue et la maîtrise pratique des situations dans lesquelles cet usage de la langue est socialement acceptable. La valeur de ses propres productions linguistiques est constitutive du sens de la place occupée dans l'espace social : cela se construit par l'expérience et, en particulier, des sanctions. Ainsi se constitue le sens de sa propre valeur sociale, se construisent la timidité ou l'aisance et, plus généralement, toute la manière de se tenir dans le monde social qui inclut l'école et ses situations quotidiennes.

La maîtrise de la langue légitime (dominante) peut s'acquérir par la familiarisation, c'est-à-dire par une exposition plus ou moins prolongée à la langue légitime, ou par l'inculcation expresse de règles explicites. Ce dernier point m'intéresse pour son propos dans l'ordre du didactique : l'habitus n'est donc pas seulement construit dans le milieu familial, il l'est aussi à l'école, sorte de prolongement des valeurs qui ont cours à l'extérieur.

1.4. INÉGALITÉ DES COMPÉTENCES

On sait depuis les travaux en psycholinguistique (Florin, 1989) ou en sociologie, appliqués aux échanges dans la classe (Sirota, 1988), combien la parole est inégalement répartie dans l'espace sonore de la classe sur les plans quantitatif et qualitatif (Le Cunff, 2004). En effet, dans les classes françaises, c'est surtout l'enseignant qui parle (Florin, 1989) et, parmi les élèves, deux à trois leaders occupent une part importante du temps restant. Les silencieux sont nombreux et ils sont aussi, bien souvent, ceux qui connaissent les difficultés scolaires. Ceux qui parlent souvent, sans toujours attendre qu'on leur donne la parole, sont aussi ceux dont les compétences discursives sont les plus étendues, conformes à ce que l'école attend. Quand ils sont interrogés sur ceux qui ne réussissent pas à l'école, les enseignants parlent de *timidité*, de *handicap socioculturel*, de *vocabulaire pauvre*, de *mauvaise maîtrise du français*... au sujet de ces élèves qui ne parlent pas ou parlent peu et sont en difficulté face aux apprentissages, parmi lesquels certains vont gonfler les rangs des décrocheurs. L'enjeu autour de la maîtrise du langage – dans toutes ses composantes – est de taille et ne concerne pas seulement l'enseignement de la langue correcte (variété dominante, langue de l'écrit scolaire). Toutes les composantes sont concernées, comme la prise de parole et les discours en usage dans la classe.

2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

La question que l'on peut poser devant ce constat en utilisant la voie ouverte par Bourdieu (1982) est la suivante : Peut-on « neutraliser » les habitus et changer le marché linguistique au moins dans la classe, changer la « donne » en permettant une prise de parole mieux partagée ? Jusqu'à quel point l'habitus est-il prégnant ? Comment l'individu peut-il se construire son propre comportement langagier ou culturel ? Comment l'école peut-elle contribuer à cette construction dans le sens d'un meilleur partage ?

2.1. HYPOTHÈSE

Mes recherches sont fondées sur l'hypothèse qu'il est possible grâce à l'action raisonnée et outillée par les savoirs en linguistique (didactique, psychologie, etc.) – ceux qui prennent en compte le contexte et pas seulement la langue – de parvenir à un meilleur partage de la parole dans la classe et, par conséquent, de modifier la donne. Il s'agit donc, en particulier, de faire comprendre à l'élève la situation discursive liée à la situation didactique. L'action consciente de l'enseignant doit permettre que chacun construise sa place comme sa parole propre et son identité par des exercices langagiers, notamment à propos des savoirs ordinairement en circulation dans l'institution classe. Il s'agit d'agir contre un ordre qui s'instaure spontanément en continuité avec la logique du marché linguistique qui prévaut dans l'environnement.

Ainsi, en grande section au préscolaire (enfants de 5-6 ans), Pierre sait argumenter et il sait prendre en compte le propos d'un pair pour l'approuver ou le contredire. La différence est grande entre lui et ceux qui n'entrent pas dans le discours explicatif attendu dans une situation en sciences et qui peuvent seulement raconter une anecdote en lien avec le thème de la discussion (Le Cunff, 2002):

Pierre: Jean, c'est pas bon / la glace elle est faite avec l'eau / ça reste de la glace, sauf quand il fait soleil / eh bien tu vois, elle fond.

Bien des enfants, dans cette classe, ne prennent pas du tout la parole pour donner leur point de vue. La situation au départ est donc fort inégale selon les enfants et les apprentissages de plusieurs sont compromis par ce retrait des échanges.

Dans l'ordre de l'action, on peut faire l'hypothèse qu'en agissant sur le contexte, sur les règles de parole, il est possible de corriger le partage de la parole. Il faut, en amont, accepter de concevoir que la parole – et pas seulement la langue – s'enseigne. Selon ce schéma, dans un cadre régulé dont la ritualisation est construite par l'enseignant, les élèves font l'apprentissage de la prise de parole pour apprendre à se dire, mais aussi à tenir compte de la parole de l'autre, à l'écouter et à la respecter, la citant, la réfutant ou la soutenant, apprenant chemin faisant la forme de ces actes langagiers, les conduites discursives afférentes, les mots et les structures qui s'y attachent pour donner de l'efficacité à leur propos.

2.2. LA COMPOSANTE MÉTALANGAGIÈRE

La mise en place de situations favorisant l'oral, que longtemps on a considéré comme automatique, ne nécessitant pas d'apprentissage particulier, s'accompagne d'un nécessaire travail pour permettre de comprendre « ce que parler veut dire », par une réflexion sur la parole et l'ensemble des composantes qui sous-tendent les actes de paroles. C'est la dimension métalangagière que je définis comme une réflexion portant sur les objets linguistiques, mais aussi sur les usages, les situations et les enjeux, le contexte social, donc de l'acte de parole. Il s'agit d'amener les élèves à prendre les situations discursives de la classe, celles dont les enjeux sont et restent la construction des savoirs, comme objet de réflexion et d'apprentissage sur les plans linguistique et social.

2.3. LES ÉPISODES DE LA CLASSE COMME « FORMATS »

La notion de « formats » est empruntée à Bruner (1983) et désigne les situations de la vie quotidienne dans lesquelles s'inscrivent les routines d'action et de langage qui permettent l'acquisition du langage par le jeune enfant. Elle est transposée ici au cadre scolaire.

Les situations proposées par l'enseignant et à l'école, de manière générale, sont différentes de celles que l'enfant rencontre en dehors de sa vie scolaire. Si un certain nombre d'enfants sont d'emblée à l'aise, dès le préscolaire, dans les tâches qui leur sont proposées tant langagières que disciplinaires, d'autres enfants sont en difficulté. En effet, d'après Le Cunff (2002), ces tâches langagières ne sont pas identifiées ou n'ont pas de signification pour eux et donc ne peuvent être effectuées.

Ainsi, en moyenne section (enfants de 4-5 ans), dans une classe de quartier où vivent des familles en difficulté, certains enfants ne comprennent pas la situation de « conseil coopératif » que l'enseignant a mise en place pour que les enfants apprennent à décider et à s'écouter, et aussi à parler devant leurs pairs. Ils ne comprennent pas que l'enseignant leur demande leur avis ou des propositions dans le cadre d'un projet de vie dans la classe. Il faut de nombreuses semaines pour que ces enfants formulent à leur tour une proposition. En effet, ils ne sont pas habitués à voir leur avis sollicité et ne comprennent pas que produire ce type d'énoncé permet de réaliser une action concrète, et réellement prise en compte.

Un autre exemple, également emprunté au préscolaire, montre que l'enfant ne sait pas toujours ce que l'on attend de lui sur le plan langagier : dans le « jeu du dessin caché », une fillette reste muette devant l'enfant

qu'elle est censée guider verbalement dans la reproduction de son dessin. Elle ne comprend pas pourquoi l'enfant en face d'elle ne dessine rien, n'a pas déjà réalisé le dessin attendu.

Et au CM1 (enfants de 9-10 ans) encore, les élèves ne comprennent pas forcément ce qu'il s'agit de dire quand, après une expérimentation, il leur est demandé de proposer une analyse des résultats ou un modèle explicatif. Ces situations discursives sont nouvelles et ils n'en décodent pas les composantes. Il s'agit donc que l'élève se familiarise d'abord avec la situation, qu'elle devienne un « format » dans lequel une interaction langagière particulière se déroule, un discours prend place.

2.4. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Le rôle de l'enseignant consiste d'abord à mettre en place des situations qui non seulement permettent à l'élève de parler, mais créent aussi le besoin de parler. Parmi les composantes de la prise de parole qui sont travaillées en classe, au sein des différentes disciplines scolaires, je m'intéresse ici à la dimension métalangagière. Cette mise à distance concerne tous les objets linguistiques. Comment l'enseignant peut-il favoriser la mise à distance ?

L'analyse du corpus recueilli montre que les élèves, même jeunes, produisent des énoncés qui manifestent une mise à distance du langage. L'enseignant de son côté fait usage de mots techniques (métalangue ou métalangage) pour désigner des unités langagières. Comme tout locuteur, il utilise la citation, la reformulation qui sont la manifestation de l'activité de contrôle sur sa production langagière et de la volonté d'être compris au mieux dans l'interaction. Son usage de ces procédés linguistiques n'est cependant pas strictement identique à celui d'un locuteur ordinaire, différence qui reste à montrer de manière précise sur le plan linguistique.

Le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas là. Il s'agit, pour lui, de provoquer cette mise à distance chez l'élève dans les tâches langagières qu'il définit. Selon mon hypothèse, il s'agit là d'une condition fondamentale pour permettre à l'enfant de construire de manière satisfaisante sa compétence langagière. Cette action dans l'ordre des interactions langagières constitue un « étayage » (Bruner, 1983 p. 263). Ce concept emprunté au domaine de la psychologie renvoie à la tutelle et à l'aide que l'expert apporte au jeune enfant, qui sont destinées à lui permettre de réussir une tâche que seul il ne réussirait pas encore. Nous avons transposé ce concept au domaine de l'apprentissage formel (didactique) et au langage, d'abord pour le préscolaire et ensuite pour les apprenants plus âgés (Le Cunff, 1999).

2.5. MÉTHODOLOGIE

Que ce soit dans les classes de maternelle ou de collège, les élèves sont filmés lors d'activités orales dans le cadre d'apprentissages disciplinaires. Les contextes sont explicités et pris en compte pour l'analyse. La collecte des données se fait par enregistrements vidéo, transcrits et analysés. Ne sont retenues pour cette contribution que quelques situations, parmi d'autres situations de parole publique, mises en place par les enseignants, pour développer les compétences langagières orales de leurs élèves. Celles-ci constituent le contexte des données, observé ou restitué par la parole de l'enseignant.

Les enseignants sont sensibilisés aux problématiques de l'enseignement de l'oral, mais pas toujours formés à cet égard. L'intérêt pour les enjeux de l'oral constitue la motivation pour leur participation à cette recherche. Les séminaires de recherche, regroupant chercheurs et enseignants des classes filmées, se sont tenus en même temps que les données étaient recueillies et ont contribué à donner une information complémentaire à ces enseignants sur les hypothèses et les concepts évoqués plus haut.

Le corpus est analysé d'un point de vue global de la dynamique des échanges et du point de vue des productions de chaque élève. La première analyse compare le cheminement et l'articulation des énoncés d'élèves. La seconde est linguistique et porte sur des productions langagières de chaque élève. Il s'agit de recherches qualitatives. Les informations sur les apprentissages effectués au cours de l'année et sur l'évolution de chaque élève sont données par les enseignants et confrontées aux analyses. Les interventions de l'enseignant sont prises en compte dans l'analyse des corpus pour la problématique posée dans cette contribution. Cependant, cette recherche exploratoire constitue la suite de recherches antérieures que j'ai menées dans d'autres classes et certains extraits proviennent de corpus recueillis lors de ces travaux antérieurs (Le Cunff, 2004).

3. LE MÉTALANGAGIER : UN OBJECTIF D'ENSEIGNEMENT

Les résultats obtenus laissent entrevoir des aspects déterminants, tels qu'une progression des élèves dans la maîtrise du langage, liée aux apprentissages scolaires, et une meilleure prise en compte de la parole de l'autre (Le Cunff, 2004). Une modification de l'état initial du partage de la parole dans la classe est constatée, une évolution dans la maîtrise des

discours requis dans la classe est perceptible chez les parleurs les moins habiles. Les leaders ont aussi modifié leur posture, prenant en compte la parole de l'autre, imposant moins la leur. Rappelons que les enseignants sont simplement sensibilisés à la problématique de l'oral. Ils sont cependant motivés pour tenter de changer leurs pratiques à cet égard. Il ne s'agit pas d'une recherche-innovation pour autant.

J'analyse ici quelques aspects de l'action de l'enseignant dont je fais l'hypothèse qu'ils sont déterminants. Le métalangagier est de ceux-là. La dimension métalangagière désigne la réflexion sur le langage et sur les événements langagiers. On pense d'ordinaire aux faits de syntaxe, de vocabulaire ou d'orthographe propres à l'écrit. Traditionnellement, quand l'enseignant invite les élèves à réfléchir sur des objets langagiers, c'est pour améliorer la production d'écrits ou augmenter la compétence de lecture. On considère en effet qu'il est possible d'observer des objets langagiers écrits pour les mettre à distance, cette mise à distance et cette réflexion n'étant pas possibles pour l'oral : l'oral est réputé volatile et, de ce fait, résiste à ce type d'examen. La situation commence à changer un peu en France avec la prise en compte dans les programmes officiels de l'oral comme objet d'enseignement et, donc, objet de réflexion comme l'écrit.

Selon les hypothèses sur lesquelles s'appuient mes recherches (Le Cunff et Jourdain, 1999), la compétence langagière orale se construit en résolvant des problèmes dans les tâches proposées par les situations, en modifiant ses représentations, notamment par la mise à distance des objets langagiers d'ordres divers.

Prendre la parole de manière adaptée, efficace suppose qu'on maîtrise les diverses composantes que comporte cet acte complexe dans l'ordre du pragmatique, du discursif, du linguistique, du métalinguistique – comme contrôle de sa parole en cours de production – et du travail sur soi-même. Chacune de ces composantes suppose ainsi un travail dans l'ordre du métalangagier pour se construire, de même que la mise en place de situations pour permettre la réflexion sur des objets langagiers de natures diverses.

Comment l'enseignant peut-il enseigner dans cet ordre du métalangagier, aider l'élève à mieux comprendre les composantes de la situation discursive afin d'y entrer et de s'y trouver à l'aise ? Les modalités sont multiples, mais ne font pas encore actuellement l'objet d'une description exhaustive. Cependant, il est possible de définir quelques principes d'action qui apparaissent efficaces, qui sont reconnus dans les recherches antérieures (par exemple celles de Le Cunff, 2001) et validés par l'analyse individualisée des productions des élèves dans ce corpus.

3.1. LE MÉTALANGAGE

Dans les productions de l'élève, la présence du métalangage est le moyen le plus aisé pour constater que l'élève met à distance sa production orale ou la production d'un autre, en nommant les actes langagiers ou les unités linguistiques pour en dire quelque chose. On peut donc solliciter, par les situations mises en place et le guidage verbal, l'usage de ce lexique. Mais, avant cela, il s'agit que l'enseignant montre le chemin en utilisant lui-même ce lexique pour désigner les constituants des événements langagiers vécus par la classe, par l'élève. L'enseignant produit des énoncés comme *tu viens d'expliquer [...]* ou *je donne un exemple*. Il est possible de le faire soit au cours du déroulement de la situation, soit dans des situations que l'on peut qualifier de « décrochées » par opposition à ces interventions en situation.

Un exemple précisera cette modalité. Il s'agit d'une classe d'élèves de grande section au préscolaire (enfants de 5 ou 6 ans) qui sont invités, sur la base d'expériences antérieures, à réfléchir sur les états de l'eau (glace, neige, etc.). La discussion doit permettre de construire la notion de vérification, de faire prendre conscience de la fonction des documentaires à cet égard, de leur rôle dans la vérification d'hypothèses, donc de la quête de réponses à des questions que l'on se pose.

Avant que l'idée de documentaire n'apparaisse dans l'échange, bien des idées sont avancées qui concernent les possibilités de vérifier, grâce à l'échange oral, auprès de ceux qui savent. Au cours de la séquence, l'enseignant utilise les termes dans l'ordre du métalangage. Il aide à construire le sens des termes nécessaires pour parler du langage. Les échanges afférents aux apprentissages scolaires sont constitués de séquences discursives plus ou moins fixées. L'enseignant, par ses interventions, a pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier les comportements discursifs requis. Le langage est posé en objet à observer en même temps qu'on l'utilise. L'étayage vise à en faire l'objet d'une attention partagée, sans toutefois que la construction de savoirs soit oubliée. Il s'agit de prendre garde aussi qu'une attention trop lourde n'entrave la parole. Tantôt l'acte langagier est désigné et tantôt il est sollicité.

Ainsi, la dénomination est un acte langagier fréquemment requis dans les situations d'apprentissage, car il s'agit d'apprendre le lexique lié à la discipline. Il fait l'objet des interventions de l'enseignant, comme celles-ci avec des élèves de préscolaire¹:

1. Légende: M est l'enseignant. On note en gras les segments d'énoncés qui portent sur le langage et, en italique, la reprise de l'énoncé d'un élève.

1. M: **Ça a un nom spécial / ça s'appelle** des cristaux / la neige forme des cristaux qui ressemblent à des étoiles / vous savez **comment s'appelle** la neige lorsqu'elle tombe ?
2. M: Qui connaît **le nom qu'on donne** à la neige lorsqu'elle tombe ?

Ou en CE1 (cours élémentaire 1 ; élèves de 7 ou 8 ans) :

1. M: Donc / l'eau en chauffant elle donne elle donne de la
2. M: **Eh ben + comment ça s'appelle ça ? / on sait bien !**
3. Jeanne: la vapeur
4. M: **La vapeur ! voilà / c'est la vapeur qu'il faut dire** Vincent.

Pour aider à la construction de la notion de *vérification* (classe de préscolaire) et dans la compréhension de la fonction du livre documentaire, l'enseignant guide l'échange de la façon suivante :

1. M: [...] dans la classe **quand on ne sait pas quelque chose** qu'est-ce qu'on fait ?
2. M: Ah **on demande** à un copain / mais ici **personne peut nous répondre** / alors à qui ? / **comment faire pour savoir ?**
3. M: Ah **on peut demander** à des gens qu'on connaît et qui savent.
4. M: Même moi je ne sais pas / **comment on va avoir une information / lorsqu'on a besoin d'une information.**
5. M: Dans quels livres ?
6. M: Donc **on pourra aller en bibliothèque prendre un documentaire** sur quoi ?
7. M: Et **on verra si ça répond à notre question** d'où vient la neige.

Même si les recherches sur l'acquisition du langage (Florin, 1999) montrent que l'argumentation s'installe très précocement chez l'enfant, sa maîtrise varie selon le contexte particulier à chacun et celui-ci n'en maîtrise pas l'usage scolaire. Et si, dans l'extrait suivant, l'enseignant n'utilise pas le mot « justifier », il s'agit bien de son équivalent, dans le langage familier à l'enfant, « dire pourquoi on dit ».

1. M: Alors **pourquoi tu dis** non ?
2. M: Oui alors X. / Viens **m'expliquer pourquoi tu dis** non / T'es pas d'accord ? X. dit non la neige c'est pas de l'eau / Alors...
3. M: Oh mais c'est joli ça / **Pourquoi tu dis ça ? / Pourquoi tu dis** des étoiles blanches ?

L'usage du métalangage en situation constitue une aide au repérage des situations discursives les plus ordinaires et pas seulement en sciences comme on l'a vu plus haut ou avec de jeunes élèves. On le constate dans l'extrait suivant. Il s'agit de la même discussion que précédemment :

1. M: [...] en levant la main / je voudrais que vous me **répondiez à la question** suivante [...] je **répète ma question** [...].
2. M: G. **a répondu** / maintenant je vais **écouter la réponse** de X / les autres je **les entends pas**.
3. M: Alors qui a une autre chose à **me dire** ? Y.
4. M: **Répète** tout ça Z. / Tu **vas répéter** ce que **tu as dit**.
5. M: Alors X./ **Réponds** à Z.
6. M: Est-ce que quelqu'un a **quelque chose à dire** sur XXX ? / Est-ce que quelqu'un a **quelque chose à me dire** sur XXX ?
7. M: [...] je **répète ma question**: Qui peut **me dire quelque chose** sur XXX ?
8. M: Y. tu as **quelque chose d'autre à nous rajouter à propos de XXX**. Nous **t'écoutons** Y./ Vas-y Y. Qu'est-ce que tu voulais **dire de plus** / à **propos de XXX tu voulais nous dire quelque chose** ? / Alors ?
9. M: Et alors je **repose ma question** / la même que tout à l'heure, mais à **propos de XXX**.
10. M: [...] ah je vois pas bien / X. /**qu'est-ce que tu veux nous dire** ?
11. M: C'est la **dernière question que je pose**. [...].

En classe, il convient d'apporter des réponses, c'est-à-dire de montrer ce que l'on sait, en relation avec le thème. Il s'agit aussi que l'apport soit nouveau afin de permettre la progression du discours collectif et du savoir à construire. Par ailleurs, dans toutes les matières, l'apprentissage du lexique occupe une part importante. L'enseignant nomme donc les actes attendus et met en relief ce qui correspond à l'acte requis comme en 2. Il s'agit de faire comprendre la nature de l'échange tout en réalisant cet échange.

Dans une classe du primaire avec des enfants en difficulté, l'enseignante valide l'efficacité de cette stratégie qui consiste à nommer les actes langagiers (question, commentaire, etc.), mais il invite aussi les élèves à nommer ceux qu'ils s'approprient à produire, ce qu'ils parviennent à faire dans le cadre du rituel langagier quotidien (Le Cunff et Cabiron, 1997).

Mais cet usage du métalangage n'est pas la seule modalité d'action identifiée dans le corpus, ainsi qu'on le verra plus loin dans le chapitre. L'enseignant dispose d'autres moyens pour aider l'élève à construire sa compétence langagière, notamment par une action sur la composante métalangagière, constitutive de la compétence langagière et inégalement utilisée par les élèves (Lahire, 1994). Il s'agit d'une certaine manière de provoquer l'attention conjointe sur un objet de la situation, un objet langagier. Une fois cet objet identifié, il est possible de mettre en place des situations pour l'observer dans ses particularités, de le manipuler, notamment avec les plus âgés des élèves.

3.2. CLARIFIER LA SITUATION DISCURSIVE ET LA TÂCHE LANGAGIÈRE

Un travail de clarification auprès des élèves sur l'enjeu et la nature de la tâche langagière – donc une réflexion sur les actes attendus et leurs effets – apparaît comme nécessaire et constitue un préalable aux autres apprentissages. C'est en partie par le langage, l'apport verbal de l'enseignant – en situation ou au moment de donner les consignes – que cet aspect de la réflexion sur la composante pragmatique prend place. Mais c'est aussi par la répétition des situations, la mise en place des rituels de classe que l'enfant va trouver ses repères, en observant ceux de ses pairs qui sont plus habiles, à condition que la situation implique cette observation et que l'enfant adhère à l'enjeu et ait envie à son tour d'entrer dans la tâche. Il s'agit que l'éveil aux faits de langage soit inscrit dans le projet de l'enseignant, précisément pour mettre l'enfant sur le chemin de la réflexion quant aux points qui font pour lui difficulté.

Au préscolaire, dans la classe des petits (enfants de 3-4 ans), chaque épisode de la journée fait l'objet d'un travail de clarification sur la conduite discursive qui lui est attachée. Ces épisodes peuvent être traités comme des « formats » (Bruner, 1983, p. 288), des scénarios routiniers, dans lesquels se déroulent des actions qui deviennent vite familières et des événements langagiers dans lesquels l'enfant entre, grâce à l'étayage verbal de l'enseignant. Celui-ci lui permet de comprendre et le déroulement et le rôle que chacun y joue par sa parole. Ce modèle est validé aussi avec des élèves plus âgés (Le Cunff et Cabiron, 1997).

3.3. LA DISCUSSION : ENTRER DANS LA TÂCHE

La discussion scolaire est un des genres présents à l'école et, cependant, encore insuffisamment décrits dans le cadre des apprentissages formels. Comme le débat, ce genre est officiellement recommandé par les instructions officielles (Le Cunff, 2005). La visée de la discussion scolaire est l'apprentissage et on s'accorde sur l'idée qu'il faut de la divergence, de la confrontation, pour que des savoirs se construisent (Giordan et De Vecchi, 1987 ; Hébert, 2004). La discussion apparaît dans le corpus comme spontanée, favorablement accueillie par l'enseignant qui considère que la confrontation des représentations des élèves favorise la construction des savoirs. Ainsi, la discussion naît à partir d'un propos d'élève et les thèmes apparaissent plutôt multiples. Une suite d'énoncés peut être qualifiée de discussion ou d'amorce de discussion quand une réfutation et, plus rarement, une adhésion se manifestent dans un propos. La visée de la discussion, plus que le débat, est de convaincre, de trouver une solution, de

construire un savoir. Dans ces discussions, il s'agit de prendre en compte la parole de l'autre, et, pour l'enseignant, de travailler la socialisation en même temps que les apprentissages. La compétence des élèves est inégale dans ce type de discours. Elle relève, pour une part, du métalangagier, notamment par la prise en compte de la parole de l'autre afin d'en dire quelque chose.

En CE1 (cours élémentaire 1; enfants de 7 ou 8 ans), Louis, en fin d'année, parvient à discuter la pertinence d'une réponse donnée par Marie dans une situation de présentation d'objet en technologie, des fers à repasser anciens et plus récents:

1. Marie: Il en faut deux parce qu'un / quand l'autre chauffe eh ben / elle prend celui-là pour +
2. M: Voilà + il en faut deux.
3. Louis: D'abord faire chauffer un + mais l'autre il est pas chauffé.
4. M: Ben non.
5. Marie: Mais si celui-là <?>
6. E?: Faut chauffer les deux en même temps.
7. Marie: Celui-là est brûlant.
8. Louis: Ouais mais + quand tu commences / par exemple tu commences à repasser\
9. M: Chut chut (régule la classe)
10. Louis: Tes deux fers i sont froids + tu commences à réchauffer + l'autre il est froid + donc comment tu fais pour repasser?
11. Marie: Eh ben tu attends que y en a un qu'est chauffé / pis celui qu'est chauffé ben repasse.

Cette compétence discursive s'accompagne aussi du sentiment nouveau de la valeur de sa réflexion, d'une posture d'affirmation de soi: *moi j'ai quelque chose à dire*, dit Louis, en demandant la parole pour poser une question et non plus seulement pour répondre à la question de l'enseignant ou d'un pair, comme il le faisait en début d'année. Il a compris la situation et entre dans la tâche discursive attendue.

Il s'agit donc d'enseigner ce qu'est la discussion, ce qu'est la conduite explicative aussi requise dans des situations d'apprentissage et comment on s'adresse à l'autre, comment on peut reprendre ce qu'il dit pour en faire autant. Louis sait le faire dès le début de l'année. Son savoir langagier lui donne une posture dominante dans le groupe, de leader qui monopolise la parole. En fin d'année, le partage de la parole est plus équitable. L'ordre est modifié.

Dans ce but, grâce à une activité ritualisée mise en place dans une classe de grande section (enfants de 5 ou 6 ans) dont l'objectif est de développer la capacité à parler devant les autres, intitulée « la devinette », l'enseignante travaille à clarifier la tâche langagière. Par la suite, au cours d'un retour sur l'activité – donc une mise à distance métalangagière –, elle discute avec les élèves de la manière de s'adresser à l'autre quand on n'est pas d'accord ou que l'autre fait une erreur. Les élèves sont amenés ainsi à aborder la question du ton, du volume de la voix et des effets sur l'autre de ces composantes de la parole, de la tâche elle-même qui a été clarifiée progressivement (Le Cunff, 2004).

3.4. L'EXEMPLE DU DÉBAT : UN OBJET NEUF À ENSEIGNER

Le débat est une activité langagière présente à l'école et au collège. Dans les instructions officielles du ministère de l'Éducation, il est question de débat dans le cadre de l'enseignement littéraire et de la vie scolaire. La maîtrise de la langue comporte un volet qui concerne le débat : s'exprimer oralement, c'est en particulier intervenir dans un débat pour exposer une opinion et réfuter d'éventuelles objections. Même si le débat est présent dans l'univers de l'élève – comme l'indiquent Dolz et Schneuwly (1999) –, celui-ci n'en maîtrise pas les composantes pour autant. Il s'agit là encore de clarifier la tâche et l'enjeu. C'est ce que fait l'enseignante de cycle 3 (élèves de 8 à 10 ans). Avant que ne se mette en place le débat entre les élèves, elle amène les élèves à dire leurs représentations sur le fonctionnement, l'objectif, les conduites attendues, les rôles de président et de secrétaire. Après le débat, un retour sur l'événement est proposé à l'analyse des élèves pour les inciter à mieux comprendre ce que débattre veut dire, pour apprendre à débattre.

Au secondaire, l'enseignante de la classe de quatrième (élèves de 13 et 14 ans) procède aussi par étapes successives en mettant en place une observation réfléchie sur ce qui s'est dit, sur la manière de formuler ou reformuler les arguments ou les idées (Le Cunff, 2005). L'enregistrement audio ou vidéo peut constituer un support pour cette observation réfléchie, inscrite dans la programmation de l'apprentissage du débat.

On le voit, dans toutes ces situations mises en place soit pour apprendre à parler (participer à un débat, une discussion, etc.), soit pour apprendre (savoirs technologiques, par exemple) et utiliser les discours requis, des moments de retour sur le dit, la manière de dire et ses effets sont ménagés, tantôt au cœur de la situation, tantôt dans un moment particulier. Ces temps métalangagiers contribuent à une meilleure distribution de la parole dans l'espace de la classe.

4. LES MODALITÉS DU GUIDAGE MÉTALANGAGIER

Les situations ou la réflexion sur les objets langagiers et les situations discursives qui sont le cadre de leur usage sont le lieu d'un étayage verbal de la part de l'enseignant qu'il convient d'analyser de plus près. Il faut noter que cet étayage peut aussi être dévolu aux pairs dans certaines conditions. Cet aspect n'est pas développé ici.

Je présenterai successivement le *questionnement*, l'*incitation à dire ou à reformuler*, la *citation* que je rapproche de *dire à la place de* et de *montrer le chemin en disant*, la *reformulation* et enfin la *confrontation entre plusieurs énoncés*. Ces modalités sont le plus souvent combinées dans le guidage effectué par l'enseignant.

4.1. LE QUESTIONNEMENT

Le questionnement de l'adulte joue un rôle important dans la construction des conduites discursives. Ce questionnement permet à l'enfant de se construire une représentation des attentes de son interlocuteur, de la structure du discours ou de l'acte langagier, en anticipant progressivement sur ces attentes. On pourrait dire avec Vygotsky (1985, p. 111) « en intériorisant » progressivement ce qui s'échange oralement avec l'adulte. Cette modalité de l'étayage est différente de « la pédagogie de la question » qui ne part pas de l'enfant et de ce qu'il propose, mais d'un thème introduit par l'enseignant, et qui reste un mode artificiel d'échange.

Dans la classe de CE1 (cours élémentaire 1 ; enfants de 7 ou 8 ans), un groupe d'élèves présente des moulins à café. Les premiers à parler ne maîtrisent pas bien le discours requis, rappelé par l'enseignante en début de séance ; l'étayage est donc important, sous forme de questionnement :

1. Jimmy: Le moulin à café sert à mettre ++ à moudre le café + c'est fait en métal et en bois ++ là y a un petit boulon dedans + i sert à écraser le + les grains de café ++ on le tient comme ça\
2. M: Assieds-toi / sur ta chaise / pour montrer + **explique**.
3. Jimmy: <... ?> on mettait comme ça parce que c'était dur.
4. M: Oui / **explique bien** + **comment vous mettez le moulin** ?
5. Vincent: Entre les deux jambes.
6. M: Voilà.
7. Jimmy: Après on tournait ++ après on sortait <... ?> du café.
8. M: **Qu'est-ce qu'on obtenait** ?

9. Jimmy: Euh...
10. M: **Dans le petit tiroir** / oui.
11. Louis: Du café en poudre.
12. Jimmy: J'avais mis des graines.
13. M: **Des ?**
14. Jimmy: Des grains de café / et pis c'est écrasé pis on euh+ du café.
15. Louis: Du café oui.
16. M: Toujours du café oui, mais **comment / la différence ?**
17. Plusieurs élèves: En poudre.
18. M: Donc / voilà du café en poudre / du café moulu + oui ?

La modalité de questionnement n'est pas la seule utilisée. *Explique*, utilisé au début, nomme la tâche globale que la consigne de départ précise davantage :

M: Alors les enfants vont donc par groupe + **raconter** la vie autrefois + au temps des grands-parents / des arrière-grands-parents + **en expliquant** le fonctionnement des objets qu'ils ont apportés / hein + et puis **décrire** aussi + alors on commence par le groupe on avait dit de / du moulin à café + vous y allez [...].

L'enseignant pousse Jimmy à préciser davantage. Son objectif est de lui faire prendre conscience de ce qui manque dans son propos : il n'utilise pas le lexique technique indispensable en technologie. Les groupes qui suivent se saisissent de l'expérience de ceux qui parlent les premiers pour construire leur propre oral.

4.2. L'INCITATION À DIRE, À REFORMULER

Une autre forme de l'intervention est l'incitation. Elle porte sur les différents paramètres du discours et de la situation et concerne la compréhension de la situation discursive.

1. M: Là + ah ben **faut demander** + **tu sais bien qu'y a des questions là** + bon vous êtes un peu intimidés au début mais\
2. Vincent: Pourquoi i fait écraser ?
3. M: À l'intérieur\++ qu'est-ce qu'i y a à l'intérieur Jimmy / **explique** + qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur + tu disais / voilà / **une lame ici**.

Les élèves, après leur exposé, doivent poser des questions à leur public afin de s'assurer qu'il a compris. Le véritable but, derrière cette tâche, consiste à les placer dans une posture d'autorité, puisque c'est habituellement l'enseignant qui occupe cette posture et qui détient les

savoirs. La tâche est neuve, comme la posture, et donc les élèves ont besoin d'encouragement et de guidage pour énoncer, puis reformuler de manière plus complète.

4.3. LA CITATION, DIRE À LA PLACE DE, MONTRER LE CHEMIN EN DISANT ET DIRE CE QUE L'ON FAIT

L'enseignant cite parfois les paroles que l'élève devrait prononcer, par exemple pour obtenir l'effet désiré sur les actes de son interlocuteur : conduite prescriptive ou explicative. Il s'agit alors presque d'un « modèle », que propose l'enseignant à l'apprenti, sur lequel il peut prendre appui. L'étaillage est fonction des conduites des enfants et évolue au cours de l'année quant au volume et à la nature. L'objectif est bien évidemment que l'enfant parvienne à accomplir sa tâche verbale en complète autonomie, quel que soit son interlocuteur. L'enseignant peut donc, surtout au préscolaire, être amené à dire à la place de l'élève en difficulté une partie de l'énoncé ou à reformuler de manière développée une bribe de phrase. Il s'agit d'une forme d'étaillage, une aide provisoire que la situation rend nécessaire, mais que la multiplication des situations et des occasions rendra caduque au profit de modalités plus légères.

Ainsi en CE1 (cours élémentaire 1 ; élèves de 7 ou 8 ans), dans la situation de présentation d'un objet, l'enseignante reformule un énoncé insuffisamment explicite, en s'en excusant (*c'est juste pour*) et en validant (*voilà*) ce qui est dit :

1. Paul : Autrefois on buvait l'eau du puits parce qu'elle était très bonne + euh le puits était construit de pierre béton et bois + + avant on cherchait l'eau dans le puits avec un seau + + et si on n'avait pas de puits / on faisait marcher par une pompe.
2. M : Voilà + et **c'est un puits qu'est en dessous / de la pompe hein / c'est juste pour ++**

Plus loin, elle se substitue à l'élève pour inviter les pairs à poser les questions s'ils n'ont pas compris, tâche qui incombe aux exposants, mais qui ne leur est pas familière, après avoir validé en encourageant ce qui a été dit :

M : Voilà bien sûr / c'est plus facile + y a-t-il plus **d'autres questions ou d'autres remarques** sur l'eau ? + alors Paul c'est toi qui vas donner la parole.

Les jeunes élèves ne peuvent entrer dans des conduites discursives ou des tâches langagières que s'ils en ont une expérience, une représentation. Il s'agit donc de permettre à l'élève d'observer, d'entendre des actes langa-

giers qu'on souhaite qu'il s'approprie pour le besoin des apprentissages. Ou bien ses pairs maîtrisent mieux que lui ces conduites, et l'intervention de l'enseignant consiste alors à souligner la pertinence d'un énoncé produit et à dégager les critères de cette pertinence, ou bien lui-même peut faire une proposition ou donner un exemple en disant ce qu'il fait.

La discussion s'apprend donc et en particulier la réfutation : X n'est pas d'accord et dit *non* à son camarade qui a fait une proposition. La fonction et la forme de cet acte de réfutation restent à construire, ici (énoncer une autre proposition). L'étayage de l'enseignant porte sur ce point dans le cadre d'une discussion sur les formes de l'eau au préscolaire :

M: [...] **y en a un qui dit** la neige elle tombe d'un nuage dans le ciel / **X. dit non** comment allons-nous / qu'est-ce que l'on va faire **pour savoir qui a peut-être raison** + on peut pas monter dans le ciel pour aller vérifier / donc **il faut trouver une autre solution pour vérifier l'information** / Z. ?

L'enseignante elle-même énonce l'objection, en s'appuyant sur la proposition faite par un élève d'aller en avion voir dans le ciel, pour construire la notion de vérification et la représentation de la réfutation. Elle confronte les idées contradictoires dans ce but. Il est souvent difficile de distinguer l'objectif langagier de l'objectif cognitif, en particulier quand il s'agit de justification ou de formulation d'une hypothèse.

4.4. LA REFORMULATION

L'enseignant est amené à reprendre les énoncés des élèves pour permettre au reste du groupe de comprendre ce qui a été dit et qui n'est pas toujours audible ou clair. C'est aussi pour renvoyer au groupe l'idée énoncée, mais c'est surtout pour permettre qu'une version plus satisfaisante sur le plan langagier soit proposée et au locuteur et aux auditeurs. Cette reformulation peut concerner la syntaxe, comme l'articulation ou le lexique technique.

Ainsi en CE1 (cours élémentaire 1 ; enfants de 7 ou 8 ans), dans la situation où les élèves présentent un objet technologique, l'enseignante reprend la formulation d'un élève avec une forme verbale correcte avant de reprendre le fond (en gras) : sa question portait sur le risque dans l'utilisation d'une lampe ancienne :

1. Jacques: Si on courait + euh ça s'éteindrait pas.
2. M: Elle **s'éteignait pas** + pourquoi ?
3. Jacques: Ça s'éteignait pas parce que y avait un verre.
4. M: D'accord + mais le risque / **je te demandais** quel était le risque ?

Ou encore :

1. Anne: *Aussi y a la température pour régler euh ++*
2. M: *Non il y a un thermostat / pour régler / la température + oui.*

4.5. LA CONFRONTATION ENTRE PLUSIEURS ÉNONCÉS

Au cours des discussions qui se mettent en place pour favoriser la confrontation des idées, l'enseignant favorise l'expression de chaque élève. Ainsi plusieurs formulations sont mises en présence parmi lesquelles il s'agit de choisir la meilleure, la plus exacte. Le rôle de l'enseignant dans ce cas est de susciter ces formulations ou reformulations, d'inciter les élèves à décider, après examen, celle qui convient le mieux. L'échange suivant est extrait d'une situation de présentation d'objet par des enfants de 7 ou 8 ans :

1. Anne: Faut le brancher / il est électrique.
2. Claire: C'est un électrique.
3. Vincent: Non / faut passer l'eau pour qu'il chauffe [...].
4. Anne: Faut le +
5. M: **Réponds à ce qu'il vient de dire.**
6. Claire: Non c'est faut pas mettre de l'eau.
7. ?: Si.
8. M: Non non, mais **réponds** / Anne, réponds à / à Vincent + Vincent a dit / il faut mettre de l'eau pour qu'il chauffe + Claire a dit + non / pour qu'il chauffe qu'est-ce qu'il faut ?
9. Anne: Faut le brancher.
10. M: Faut le brancher + et si on met de l'eau ?
[...]
11. M: Donc c'est pour faire / quoi ? / l'eau ?
[...]
12. M: **Eh ben + comment ça s'appelle ça ? / on sait bien !**
13. Jeanne: La vapeur.
14. M: **La vapeur ! voilà / c'est la vapeur qu'il faut dire Vincent.**

Les incitations de l'enseignant (en gras) visent à établir l'échange attendu. L'élève qui expose et ne répond pas aux questions de ses pairs est dans une situation nouvelle. L'enseignant s'abstient d'apporter lui-même la réponse exacte (technique) et reprend les énoncés opposés pour qu'Anne prenne appui sur ce socle et accomplisse, en le réussissant, l'acte requis.

Il s'agit, dans ces moments, certes de construire des savoirs et d'apprendre le lexique requis, mais il s'agit aussi d'apprendre à écouter et à prendre en compte les propos des pairs pour en dire quelque chose. Dans cet extrait, on mesure combien le cognitif et le langagier sont difficiles à séparer. La modalité vise à faire porter l'attention sur les différences de représentation verbalisées et sur le traitement discursif attendu. Ces interventions didactiques sont complexes et il reste à les décrire plus complètement pour que les enseignants soient plus outillés dans leur gestion de la discussion à des fins d'apprentissage langagier.

CONCLUSION

Enseigner ce que parler veut dire – et pas seulement enseigner à parler –, c'est travailler au-delà de la langue, voire de la question des variétés, au-delà des discours, c'est permettre aux élèves de comprendre les rapports entre interlocuteurs, de comprendre le rapport entre productions langagières et situation : les enjeux des discours et les effets de ses actes de parole. Cet aspect de la prise de parole fait ordinairement l'objet d'un apprentissage implicite auquel tous n'accèdent pas. La recherche présentée a pour objectif de montrer que l'école peut tenter de corriger un partage qui se fait spontanément au bénéfice de ceux qui réussissent à l'école parce qu'ils disposent de la compétence à analyser la situation en même temps qu'ils ont l'usage de la variété que Bourdieu (1982) qualifie de légitime.

Il semble important que ces dimensions sociales de l'usage de la langue soient prises en compte dans la formation de l'enseignant, comme aussi la dimension métalangagière, composante de l'acte de parole. Il faut également faire prendre conscience de l'importance de la parole de l'enseignant. Elle guide en effet chacun vers une maîtrise autonome de ces savoirs dans l'ordre de la parole qui suppose aussi la compréhension de ses usages en contexte. L'observation des pratiques langagières en classe constitue, de notre point de vue, un moyen privilégié de formation, quand elle s'appuie, pour l'analyse, sur les savoirs de la linguistique et des sciences de référence de la didactique.

Mais l'enseignant n'est pas à l'abri des habitus et il se trouve engagé, malgré lui, dans les marchés linguistiques. La formation devrait aider l'enseignant à tourner la réflexion vers sa propre parole et la place de celle-ci dans l'institution scolaire, face aussi à celle de l'élève. Comprendre ce que parler veut dire dans la classe et ailleurs permet d'aider l'élève à la parole efficace. Les pistes présentées ici doivent être un encouragement à se former dans cette perspective.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachmann, C. (1993). « École et environnement: actualité de l'interactionnisme », dans J.-F. Halté (dir.), *Inter-actions: l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz, Université de Metz, p. 41-57.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF.
- Florin, A. (1989). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- Giordan, A. et G. De Vecchi (1987). *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Hébert, M. (2004). « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », dans *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), p. 605-630.
- Lahire, B. (1994). « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », *Repères*, 9, Paris, INRP, p. 15-27.
- Le Cunff, C. (2002). *Construire une didactique de l'oral, en contexte. Synthèse pour HDR*, Nanterre, Université Paris X, <www.le-cunff-catherine.net>, consulté le 15 janvier 2008.
- Le Cunff, C. (2003). « Entrer dans les pratiques langagières orales scolaires pour apprendre en ZEP et ailleurs », Actes du colloque Bordeaux 3-5 avril, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, Université de Bordeaux, Cédérom.
- Le Cunff, C. (2004). *Oral, savoirs, socialisation, Rapport de recherche*, Rennes, IUFM de Bretagne, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, <www.le-cunff-catherine.net>, consulté le 12 janvier 2008.
- Le Cunff, C. (2005). « Le débat en classe: parler pour se construire comme acteur dans la cité » dans P. Marillaud et P. Gauthier (dir.), *Rhétoriques des discours politiques*, Toulouse, C.A.L.S. et Centre pluridisciplinaire de sémiolinguistique textuelle de l'Université de Toulouse-Le Mirail, p. 225-236.
- Le Cunff, C. et F. Cabiron (1997). « De la violence à la joute verbale: élèves en banlieue », *Repères*, 15, Paris, INRP, p. 59-77.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.
- Vion R. (1992). *La communication verbale*, Paris, Hachette.
- Vygotsky, L. (1933/1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Textes de bases, p. 106-111.

CHAPITRE

10

Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère

Marion Tellier

*Université de Provence, Aix-Marseille I
mariontellier@yahoo.com*

RÉSUMÉ

En classe de langue, particulièrement avec de jeunes apprenants, l'usage de différents supports issus de diverses modalités (auditive, visuelle, kinesthésique) est fréquent. Ce chapitre a pour objectif de montrer comment ces différents supports sont utilisés par l'enseignant et comment ils sont perçus et interprétés par les enfants. L'auteure procédera tout d'abord à l'analyse d'une séquence de classe naturelle, puis, dans une perspective plus expérimentale, travaillera individuellement avec des enfants en les interrogeant sur leurs stratégies pour comprendre la langue étrangère. Ce travail permettra d'explorer comment différents enfants perçoivent un même phénomène et de mettre au jour les différences de traitement des modalités en fonction des profils d'apprentissage.

Le discours est multimodal dans la mesure où un émetteur transmet son message à travers différents canaux : verbal, vocal et gestuel. De fait, l'individu qui reçoit cette conduite langagière perçoit celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont il est équipé. Autrement dit, non seulement il reconnaît les mots prononcés, mais il entend également la musicalité des mots et des phrases (ce qu'on appelle la prosodie). En outre, il voit et interprète l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur (gestes, mimiques, regards, etc.) (Colletta, 2004, p. 15). Le traitement de la parole est donc multimodal dans la mesure où, dans la perception d'une conduite langagière, toutes les informations (linguistiques, prosodiques et kinésiques) sont traitées ensemble et non séparément. Pour résumer, la production et la réception de la parole se font à travers différentes modalités.

Dans le contexte particulier de la classe de langue, l'adjectif multimodal peut être utilisé pour caractériser la parole de l'enseignant. Il recouvre alors une réalité plus large. En effet, est multimodale toute conduite langagière à visée pédagogique qui a recours à différents supports redondants permettant l'accès au sens. Ces supports utilisés par l'enseignant peuvent être linguistiques, prosodiques, kinésiques, mais aussi picturaux. En plus de leur impact sur l'accès au sens, ces modalités permettent à l'enseignant d'attirer l'attention, de renforcer le processus de mémorisation des élèves (Tellier, 2008) tout en ayant un impact sur la relation affective qui se noue entre les protagonistes de la classe. Dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants, l'usage de différentes modalités est tout particulièrement recommandé pour les avantages qui viennent d'être évoqués.

Dans le présent chapitre, nous traiterons de la multimodalité en classe de langue, à la fois telle qu'elle est produite par l'enseignant et telle qu'elle est perçue par l'apprenant. Comment les différentes modalités interviennent-elles dans une séquence de classe ? Quelles sont les stratégies mises en place par l'enseignant pour transmettre le nouveau contenu ? Comment les enfants réagissent-ils à la matière langagière nouvelle ? Et, enfin, comment les jeunes apprenants perçoivent-ils ces modalités et comment les utilisent-ils pour comprendre la langue cible ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

L'étude présentée ici est en deux parties. La première partie consiste en l'analyse d'une séquence de classe. C'est une étude plutôt descriptive dont le but est d'observer le comportement multimodal de l'enseignant et les réactions des apprenants face à ce comportement. La seconde partie est plus expérimentale ; elle n'a pas lieu dans une classe, mais consiste en une

série d'entretiens individuels avec des enfants. Elle se base sur certaines observations de la première étude et vise à les analyser plus en profondeur et de manière plus contrôlée par la chercheuse.

1. ANALYSE D'UNE SÉQUENCE DE CLASSE DU PROGRAMME MINI-SCHOOLS

L'analyse d'une séquence de cours d'anglais à de jeunes enfants français permet de comprendre comment une enseignante a recours à un ensemble d'éléments verbaux, paraverbaux, kinésiques et picturaux pour introduire une nouvelle notion. En étudiant les interactions verbales ainsi que les gestes et les images utilisés par l'enseignante, nous pouvons non seulement disséquer un processus pédagogique, mais également analyser la réaction des enfants à ce processus.

La séquence de classe étudiée a été filmée lors d'une séance Mini-Schools®¹ à laquelle participaient dix enfants français de grande section de maternelle et de CP (âgés de 5 et 6 ans) apprenant l'anglais. Elle s'articule autour de la notion « *I like it* » opposée à « *I don't like it* ». Précisons que c'est la première fois que les enfants rencontrent cette formule en anglais. Cette séquence a été ensuite transcrite par nos soins. L'introduction de cette nouvelle notion a lieu au cœur de la séance qui est composée de différents rituels et d'activités variées, chansons, jeux, etc., ayant pour objectif de réemployer des connaissances antérieures. « *I like it* » et son contraire constituent les seuls éléments nouveaux de cette séance.

1.1. DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Les enfants sont assis en cercle, par terre. L'enseignante est parmi eux. Cette disposition indique aux apprenants que ce qui va suivre est une activité calme nécessitant de la concentration. L'enseignante a recours à du matériel qu'elle a fabriqué elle-même. Il y a tout d'abord deux cartes « mimiques faciales » : une montrant une petite fille triste et l'autre, une petite fille souriante. Puis un ensemble de cartes présentant chacune des photos d'aliments. Ces derniers sont communément considérés comme savoureux ou mauvais par les petits.

1. Les relais Mini-Schools® sont une association créée dans les années 1970, en France, pour initier les enfants à la langue anglaise à partir de 3 ans, dans un esprit ludique et créatif. Il s'agit d'un enseignement extrascolaire.

Dans le déroulement de cette séquence, on distingue précisément trois phases représentant trois fonctions différentes (Pendaux, 1998, p. 69). Ces phases s'enchaînent parfaitement sans que l'enfant s'en aperçoive. La première phase a une fonction de « sensibilisation » pour faire découvrir à l'apprenant des éléments nouveaux, tandis que la seconde phase dite de structuration permet à l'apprenant de conceptualiser la structure du contenu langagier nouveau. Enfin, la troisième phase dite d'entraînement donne à l'apprenant l'occasion de manipuler les formes et de les automatiser. Cette dernière phase est également importante pour la mémorisation (Courtyllon, 1995).

L'enseignante commence par une phase de sensibilisation dont l'objectif est d'introduire le thème de la notion. Pendant toute cette partie, elle ne parle pas. Elle commence par montrer l'image de la petite fille triste. Les enfants font immédiatement des hypothèses sur le sens²: (E1) *pas contente*, (E2) *elle aime pas*, (E3) *elle est pas belle*. Le même procédé est utilisé avec l'image de la petite fille qui sourit, les enfants commentent: (E4) *content*, (E5) *elle aime bien*. À cette dernière hypothèse qui est la bonne réponse, l'enseignante approuve en montrant son pouce dressé à l'enfant. Ainsi se termine la phase de sensibilisation.

Dans la phase de structuration, l'enseignante détaille la notion et introduit le verbal de manière à ce que les enfants conceptualisent la structure. Elle reprend la première image et y ajoute une mimique de dégoût et un geste de rejet ou de refus de la main. Après les nouvelles hypothèses des enfants que nous détaillerons ultérieurement, elle prononce bien clairement (P7) *I don't like it*. Puis elle procède de la même façon avec l'autre image: elle passe sa langue sur ses lèvres, exécute une caresse circulaire sur le ventre et dit (P10) *Hum! I like it*. Elle remontre tour à tour les images en y associant la phrase correspondante et fait répéter aux enfants pour qu'ils distinguent bien la différence. Elle pose les deux images sur le sol face aux enfants. Cela marque la fin de la phase de structuration.

Pour la phase d'entraînement, l'enseignante demande à chaque enfant de s'exprimer sur un aliment qui lui sera proposé sous forme de photographie. Pour expliquer la consigne sans jamais la traduire, elle commence par montrer l'exemple en interrogeant l'ensemble du groupe classe. Elle présente l'image d'une pizza et dit (P18) *So, I like it or I don't like it?* Certains enfants répondent alors en même temps. Étant donné qu'un enfant a indiqué qu'il aimait la pizza, l'enseignante place la photo juste en dessous de l'image de la petite fille qui sourit. Elle interroge ensuite chaque

2. Pour faciliter la lecture, toutes les citations verbales provenant de la transcription seront présentées dans le corps de texte ainsi: (Émetteur + numéro de l'intervention) *citation*. Le E signifie enfant et le P représente la professeure.

enfant un par un, en lui montrant une nouvelle photo et en demandant : *I like it or I don't like it* ? Chaque fois qu'une carte « aliment » est commentée par un enfant, elle est placée soit en dessous de la mimique positive (sourire), soit en dessous de la mimique négative (triste) en fonction de la réponse de l'enfant. Cela forme ainsi deux colonnes : *I like it* / *I don't like it*. Elle continue jusqu'à ce qu'elle n'ait plus de cartes, ce qui marque la fin de la phase d'entraînement et de la séquence.

1.2. LE RECOURS À LA MULTIMODALITÉ POUR FACILITER L'ACCÈS AU SENS

L'enseignante a recours à différentes modalités pour faciliter l'accès au sens des jeunes apprenants. Premièrement, elle utilise des supports picturaux comme les deux images (un visage souriant et un triste) qui connotent l'aspect positif de « *I like it* », d'une part, et l'aspect négatif de « *I don't like it* », d'autre part. Pendant la phase de sensibilisation et de structuration, elle montre beaucoup ces images (cinq fois chacune), puis, pendant la phase d'entraînement, elle y fait référence en pointant de l'index vers les images posées au sol (huit fois). Les photos des aliments constituent un autre support visuel pour amener les enfants à comprendre qu'il s'agit d'exprimer ses goûts alimentaires. Ces photos renvoient les enfants à une expérience gustative positive ou négative et font appel à leur mémoire kinesthésique. Deuxièmement, l'enseignante a recours à la modalité kinésique (gestes et mimiques faciales). Elle utilise des mimiques de dégoût (deux occurrences) et d'appréciation (deux occurrences) ainsi que des gestes des mains. Elle effectue un mouvement du bras et de la main paume vers l'avant en signe de refus ou de rejet (deux fois) et une caresse circulaire du ventre indiquant que quelque chose est bon (six occurrences). La phrase négative « *I don't like it* » est fréquemment renforcée par un geste de négation de l'index (cinq fois) ou de la tête (sept fois). De la même façon, mais plus rarement, elle acquiesce en disant : « *I like it* » (deux occurrences). Troisièmement, elle a recours à une modalité plus auditive en utilisant des onomatopées ou des interjections. Elle utilise « Hum ! » pour « *I like it* » (quatre fois), ainsi que « Miam ! miam ! » (une fois). Pour exprimer le dégoût, elle dit « Bah ! » (une fois). Ces onomatopées sont surtout utilisées dans la phase de structuration. Les enfants y ont également recours, plusieurs produisent des « Berk ! » (sept fois) et des « Miam ! » ou « Miam ! miam ! » (sept fois). Comme pour celles de l'enseignante, les onomatopées utilisées par les enfants disparaissent petit à petit, au fil de la séquence. Elles sont progressivement remplacées par les expressions « *I like it* » et « *I don't like it* ». Une fois que les enfants se sentent à l'aise avec ces deux phrases en langue cible, ils délaissent les onomatopées. Remarquons, pour finir, que l'enseignante emploie des interjections francophones et non

anglophones. Il ne nous appartient pas de juger cette pratique, mais de l'analyser. L'animatrice utilise des expressions francophones pour aider les enfants dans l'accès au sens et préfère donc les exposer à des onomatopées qui leur sont familières.

Toutes ces modalités, visuelle (picturale et gestuelle), kinesthésique et auditive, sont donc combinées dans cette séquence afin d'aider l'enfant à saisir le sens. Lorsque l'enseignante interroge les premiers enfants individuellement, elle accompagne sa question d'au moins deux gestes, en plus de montrer la photo³:

P36	I [don't like it ?] / or [I like it ?]	38 Fait un geste de négation de l'index
	38 39	39 Caresse son ventre

Dans les derniers échanges, elle se contente de montrer les photos pour interroger les enfants et d'effectuer un petit mouvement de tête avec la question :

	Lu, I like it or I don't like it ?	
P 51	[55]	55 Montre une autre photo
	[56]	56 Négation de la tête

La durée des échanges entre l'enseignante et l'enfant interrogé a tendance à diminuer au cours de la séance, preuve que les enfants commencent à acquérir la notion et ont moins besoin d'aide pour répondre.

1.3. ANALYSE DE LA PAROLE DE L'ENFANT

Pour saisir la parole de l'enfant, il est important d'analyser ses interactions par le biais de séquences. Nous verrons tout d'abord comment ils collaborent pour interpréter le sens, puis quelle place la langue maternelle occupe dans cette séquence.

1.3.1. Interprétation du sens et collaboration entre les enfants

Analysons enfin les interactions de cette séquence et, notamment, les interventions des enfants. Tout d'abord, le travail d'interprétation qu'ils font est extrêmement intéressant. Dès la première image montrée par l'en-

3. Les transcriptions sont présentées en trois colonnes : la première donne le numéro de tour de parole, la seconde la transcription du verbal et la troisième, la transcription du non-verbal. Les parties verbales entre [...] sont celles qui sont gesticulées. Elles sont numérotées et renvoient à la colonne de droite pour une description du geste. Les / indiquent des pauses et les mots en majuscule, une insistance prosodique.

seignante (petite fille triste), les jeunes apprenants font des hypothèses sur le sens (E1) *pas contente*, (E2) *elle aime pas*, (E3) *elle est pas belle*. Il y a donc trois suppositions possibles. Ils réagissent de la même façon avec l'image de la petite fille qui sourit (E4) *content*, (E5) *elle aime bien*. Cependant, ces images peuvent prêter à confusion. En effet, le sens premier que l'on peut leur accorder est « content » *versus* « pas content ». Comme l'enseignante ne réagit pas à cette réponse, les enfants font d'autres propositions jusqu'à ce qu'elle approuve d'un geste. Quelques enfants ont bien compris qu'il s'agissait d'exprimer ses goûts; pour d'autres, en revanche, l'objectif de la leçon est encore obscur. Après que l'enseignante a approuvé la proposition (E5) *elle aime bien*, elle montre de nouveau la première image et un enfant dit encore (E6) *pas content*. Puis, les gestes et les mimiques aidant, des onomatopées commencent à être émises en grande quantité par les enfants et ceux qui n'avaient pas encore compris de quoi l'on parlait ont enfin accès au sens. L'enseignante ne s'occupe donc plus du tout de la bonne compréhension du sens par les apprenants, mais de l'acquisition de la forme linguistique.

Cependant, un doute persiste pour un des enfants, qui semble très perturbé par le geste de caresse circulaire du ventre signifiant « c'est bon ». Alors que la phase d'entraînement est bien commencée et que l'animatrice vient de finir d'interroger le troisième enfant, il réagit à ce fameux geste en disant pour lui-même: *C'est bon pour le ventre*. Un peu plus loin, alors que l'enseignante lui a demandé de reproduire ce geste, il pense en avoir compris la signification et déclare: *Ah! j'ai mal au ventre!* L'animatrice n'ayant pas entendu cette remarque, le voisin du petit garçon le corrige: *Non, c'est j'aime / aime*. En somme, les enfants collaborent pour interpréter le sens. Ils essaient ensemble de donner de la signification aux gestes et aident ceux qui n'ont pas compris. Dans ce type de classe, il n'est d'ailleurs pas rare de voir des enfants traduire pour d'autres les paroles de l'enseignant. Tous les apprenants ne comprenant pas de la même façon ni à la même vitesse la langue étrangère, ils instaurent donc un système d'entraide pour les pairs. Cette collaboration permet, en plus de faciliter l'accès au sens, de favoriser la cohésion de groupe, de valoriser celui qui donne la bonne réponse et de bannir le risque d'échec individuel absolu.

1.3.2. L'usage de la langue maternelle par les enfants

Comme nous venons de l'observer, la collaboration pour l'interprétation se fait en langue maternelle, dans cette situation de classe particulière. L'analyse des interventions des enfants en langue maternelle montre qu'il y a une évolution bien visible de celles-ci. Au début, pendant la phase de sensibilisation, les enfants font des hypothèses sur le sens. Puis, dans la phase de structuration et jusqu'au début de la phase d'entraînement, les

interventions en langue maternelle sont essentiellement des interjections et des onomatopées du type « miam! miam! » ou « berk! ». Celles-ci laissent place progressivement, ainsi que nous l'avons déjà montré, à l'équivalent en langue cible: « *I like it* » / « *I don't like it* ». Dès lors, sauf rares exceptions, les remarques en langue maternelle servent deux fonctions : reconnaître les photos présentées et commenter la réponse de l'enfant interrogé.

Ainsi, certains enfants nomment en français les images qu'ils voient : (E28) *C'est de la tarte aux pommes* ou (E36) *C'est des smarties* ! Il arrive que les photos montrées par l'enseignante ne soient pas facilement identifiables, soit parce que l'enfant est mal placé pour les voir, soit parce qu'il ne reconnaît pas l'aliment. Certains apprenants interviennent donc à ce sujet : (E38) *C'est quoi ?* Parfois, la réponse de l'animatrice ne satisfait pas l'enfant et on relève à nouveau une collaboration entre pairs :

E 33	C'est quoi ?	(à propos de l'image)
P 52	[oysters] 57	57 Montre mieux l'image aux enfants
Fa 4	C'est quoi « oyer » ?	(à son voisin Ed.)
Ed 6	Huîtres	

Cette activité est captivante pour les enfants et l'acte de langage « exprimer ses goûts » est pertinent pour ce genre de public. Ainsi, lorsque l'enfant interrogé avoue ne pas aimer quelque chose, il n'est pas rare d'entendre les autres répliquer : (E32) *Oh ! non !* ou (E37) *Ah ! si c'est bon !* Un bon exemple est donné par l'échange ci-dessous dans lequel un enfant, FA, essaie de dire qu'il n'aime pas la tarte aux pommes :

Fa 2	I don't like it.	
E 30	I like it !	
P 38	You don't like it ? [here ?] 42	42 Pointe sur le visage négatif
Fa 3	α	Acquiesce
P 39	[OK] 43	43 Place la photo dans la colonne négative
E 31	I like it !	
P 40	Fa doesn't like it !	
E 32	Oh ! non !	
P 41	Fa said I don't like it	

Outre l'aspect anecdotique de cet extrait, on peut remarquer, d'une part, que les apprenants suivent et comprennent les interventions de leurs camarades et, d'autre part, qu'ils commencent à exprimer en langue cible leur avis (E30 et E31 : *I like it*).

Après avoir analysé en détail cette séquence de classe, nous pouvons nous poser plusieurs questions : sur quelles modalités (auditive, visuelle ou kinesthésique) les enfants s'appuient-ils pour déduire le sens ? Certaines modalités sont-elles plus faciles à interpréter que d'autres ? Peut-on observer chez certains enfants une préférence pour une modalité particulière ? S'il existe une collaboration dans l'interprétation du sens, comment font les enfants lorsqu'ils sont seuls face à la langue cible ? Les enfants parviennent-ils facilement à lever l'ambiguïté de certains gestes et images ? Si oui, comment ?

2. PERCEPTION DE LA MULTIMODALITÉ PAR LES ENFANTS : ÉTUDE EXPÉRIMENTALE

Pour répondre aux diverses questions qui ont été soulevées à l'issue de l'analyse de la séquence de classe, nous avons élaboré une étude expérimentale. Elle permet d'interroger l'enfant sur ce qu'il perçoit et sur la façon dont il l'interprète. Il est impossible de procéder à de tels questionnements pendant un cours de langue. La méthode adoptée est donc celle de l'entretien dans une situation contrôlée par la chercheuse.

2.1. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

L'analyse des entretiens devrait nous permettre de confirmer ou d'infirmar les hypothèses suivantes :

- 1) L'usage de modalités notamment visuelles et kinesthésiques favorise l'accès au sens. En exposant des enfants à une langue inconnue et en leur demandant de l'interpréter, on peut supposer qu'ils vont s'aider des supports non verbaux pour réaliser cette tâche.
- 2) Tous les enfants ne sont pas sensibles aux mêmes modalités et ne les utilisent pas de la même façon. Les différents profils d'apprentissage entraînent souvent une préférence pour une ou plusieurs modalités. Cela devrait être visible dans les entretiens.

- 3) Les enfants peuvent avoir recours aux autres modalités pour lever l'ambiguïté de certains gestes et images. Il est possible de prévoir des confusions dues à l'utilisation des deux visages qui pourraient être analysés comme signifiant « content » et « pas content ». Nous espérons voir comment les enfants réalisent qu'ils se sont trompés, le cas échéant.
- 4) La collaboration entre pairs est pertinente pour désambiguïser certains supports. Quelques enfants peuvent comprendre le support expérimental de manière erronée. L'analyse des interviews en binôme devrait permettre d'analyser la collaboration entre pairs pour la découverte du sens.

2.2. MÉTHODE

Nous présenterons tout d'abord les hypothèses de recherche, puis la méthode employée pour les traiter. Nous nous pencherons ensuite sur les procédures suivies.

2.2.1. Sujets

Pour cette étude, nous avons travaillé avec seize enfants français d'une même classe de grande section de maternelle, âgés en moyenne de 5 ans et 9 mois (de 5 ans 4 mois à 6 ans 2 mois, écart-type 3,3 mois). Huit enfants ont été interviewés individuellement et les huit restants ont été regroupés en quatre paires. Ces enfants ont donc le même âge que ceux observés dans la classe d'anglais du programme Mini-Schools. Néanmoins, nous avons choisi de travailler avec des enfants n'apprenant pas l'anglais. Dans cette expérimentation, les sujets seront exposés à un support vidéo en anglais qu'ils devront interpréter en s'appuyant sur des indices multimodaux fournis. Le fait de choisir des enfants n'apprenant pas la langue anglaise permet de s'assurer qu'ils ne connaissent pas les mots utilisés dans le support expérimental. Une connaissance antérieure de la langue risquerait de biaiser les résultats et ne permettrait pas de prouver que l'usage de la multimodalité est fondamental dans la compréhension d'une langue étrangère.

2.2.2. Matériel expérimental

Avec l'aide de l'enseignante observée dans la séquence de classe, nous avons élaboré une vidéo. L'enseignante y a reproduit son explication des notions « *I like it* » et « *I don't like it* » en essayant d'être la plus fidèle possible à une situation naturelle de classe. Elle utilise les mêmes supports que dans

le cas de la séance du programme Mini-Schools® : les deux images (visages positif et négatif), les mimiques faciales et les gestes. On relève également quelques onomatopées : « hum ! », « miam miam ! » ainsi que « oooooh ! », « bah ! » et « pouah ! » ; notons qu'elle n'utilise jamais « berk ! ». L'enregistrement vidéo se présente ainsi en deux parties. Dans une première partie, elle montre les deux énoncés avec les supports que nous venons de décrire. Elle y prononce clairement une fois « *I like it* » et « *I don't like it* ». Ensuite, dans une deuxième partie, elle exhibe des photos de nourriture qu'elle commente à l'aide des deux énoncés à acquérir. Elle utilise également des gestes, des mimiques, des onomatopées et des références aux deux visages. Elle fait tout d'abord voir un aliment catégorisé comme bon (de la pizza), puis un mauvais (des oignons pour leur goût très fort), un deuxième bon (des pépites de poulet ou « nuggets ») et un deuxième mauvais pour finir (du whisky). Ces quatre exemples ont été choisis par l'enseignante selon deux critères : la forte probabilité qu'ils soient assimilés comme étant « bons » et « mauvais » par les enfants et la possibilité de reconnaître leur nom en anglais. En ce qui concerne le premier critère, il fonctionne plutôt bien dans la mesure où les enfants semblent aimer la pizza et les pépites de poulet. Le whisky, ou du moins la bouteille d'alcool présentée, suscite des commentaires des enfants. En effet, une petite fille tente d'expliquer pourquoi la dame de la vidéo n'aime pas le whisky : (Luc18) *parce que c'est pas bon ; c'est pour les hommes, et c'est une fille*. Dans la représentation du monde de cette enfant, l'alcool doit être associé plutôt à la gent masculine. Un autre enfant affirme également que (Max17) *l'alcool c'est pas bon*. Quant au critère d'ordre phonétique, il est vrai que « pizza » et « whisky » ont une sonorité très proche en français et en anglais. Cela est peut-être un peu moins évident pour « onions ». Enfin, le terme « nuggets », couramment utilisé en France par une chaîne de restauration rapide bien connue des enfants, ne semble pas causer de problèmes de compréhension.

Nous avons donc deux supports vidéo : un premier sans exemple d'aliment et un second beaucoup plus explicite avec les photos.

2.2.3. Procédure

Individuellement ou par paire, les enfants sont interviewés dans une salle avec l'expérimentatrice. Elle leur explique qu'ils vont regarder une vidéo qui présente « une dame anglaise ». La consigne est de bien regarder ce que cette dame anglaise fait et de bien écouter ce qu'elle dit. Ainsi on demande aux enfants de concentrer leur attention à la fois sur le visuel et l'auditif. Les sujets visionnent la première partie de la vidéo pour commencer, puis l'expérimentatrice leur demande ce qu'ils ont vu et compris. Quand la réponse est satisfaisante, les enfants sont invités à regarder la suite de la vidéo sur laquelle ils sont ensuite interrogés.

Les questions de l'expérimentatrice ont pour objectif, d'une part, d'analyser ce que les enfants ont compris et, d'autre part, de mettre en évidence les indices qui leur ont permis de comprendre. La durée de l'entretien varie en fonction des réponses des enfants et de leur volubilité. Globalement, les sujets sont assez volontaires et intéressés par l'expérimentation.

2.3. RÉSULTATS

L'analyse des résultats confirme la plupart de nos hypothèses de départ. Nous les présenterons en reprenant les hypothèses une à une et en explicitant par des extraits des entretiens.

2.3.1. La multimodalité facilitante pour l'accès au sens en langue étrangère

Notre première hypothèse assurait que l'usage de modalités, notamment visuelles et kinesthésiques, aidait à la compréhension. Dans cette expérimentation, les enfants n'ont jamais appris l'anglais. Pourtant, dans l'ensemble, ils sont tous parvenus à comprendre la signification de la vidéo. Pour contrôler cette compréhension, nous avons relevé dans le discours des enfants, les énoncés dont le sens évoquait les expressions «*I like it*» et «*I don't like it*». Dix sujets ont perçu le sens dès la première partie, c'est-à-dire avant de voir des exemples d'aliments sous forme de photos. Ils utilisent différentes façons d'exprimer le sens : (Luc9) *elle dit euh / miam miam et berk*, (Lud10) *c'est bon* et (Lud11) *berk ça veut dire c'est pas bon*, (Adr6) */ j'aime et j'aime pas*, par exemple. Cependant, sur ces dix enfants, quatre ont quelques doutes qui seront dissipés grâce à la seconde vidéo.

2.3.2. Perception et utilisation des modalités pour la compréhension

Selon notre seconde hypothèse, tous les enfants ne sont pas sensibles aux mêmes modalités et ne les utilisent pas de la même façon. Cela est confirmé par les entretiens. En effet, les enfants ne mentionnent pas tous les mêmes supports lorsqu'ils expliquent comment ils ont compris la vidéo.

Utilisation des images de visages

Dans la première partie de la vidéo, les images représentant les deux visages jouent un rôle central dans l'explication. Dans la deuxième partie, elles sont toujours présentes à l'écran. On peut donc s'attendre à ce que l'enfant y fasse référence dans l'entretien. En effet, dans les entretiens individuels, sept enfants sur huit mentionnent ces images et, dans les binômes,

deux sur quatre en parlent. Certains sujets accompagnent leur description d'un geste. Plusieurs ont recours à des gestes déictiques pour rappeler la disposition des images sur la vidéo, une de chaque côté de l'écran. Ces gestes peuvent être d'une complexité variable :

Hu15	euh ce- [il en a / la première] qu'elle a	7	Les deux mains se déplacent du côté gauche de l'enfant (les paumes se regardent)
	7		
	montré elle est contente et la [et la deu-]	8	Même chose du côté droit
	8		
	xième elle est elle est elle est pas contente		

La majorité des enfants, cependant, est plus sensible au dessin et, notamment, à la forme de la bouche des petites filles sur les images. Certains sujets la dessinent d'un geste de l'index pour illustrer leur explication :

Exp12	Comment t'as deviné ?		
Ang12	Parce qu'il y avait des têtes		
Exp13	Y avait des têtes / et qu'est-ce qu'il y avait sur ces têtes ?		
Ang13	Y avait [content] et [pas content]	4	Dessine un sourire avec ses deux index au niveau de sa bouche
	4 5	5	Croise ses bras sur sa poitrine
Ca8	/ la bouche elle était [comme ça] et l'autre	6	Demi-cercle à l'envers de l'index représentant le tracé de la bouche
	6	7	Même chose à l'endroit
	bouche elle était [comme ça]		
	7		

Notons que quelques enfants ont interprété ces images comme signifiant « content » et « pas content », mais nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Utilisation des mimiques faciales

Seulement quatre enfants font clairement référence aux mimiques faciales de la vidéo. ADR, par exemple, imite ce qu'il a vu et utilise des onomatopées :

Adr14	[bah!] // [hum!] 10 11	10 il met sa main sur son ventre et tire la langue 11 Caresse circulaire sur le ventre
-------	---------------------------	---

Deux autres petites filles donnent une description très précise de l'aide qu'elles ont obtenue des mimiques faciales :

Ang16 // parce que j'ai vu sa grimace /

Exp17 ah et qu'est-ce qu'elle a fait
comme grimace ?

Ang17	/ [hum] c'est bon 6	6 Fait un geste vers son ventre, mais comme elle se tripote nerveusement les mains en même temps, ce n'est pas très clair
-------	------------------------	---

Exp18 Comment ?

Ang18	□ 7	7 Refait le geste de la main qui caresse le ventre
-------	-----	--

Exp19 Ouais / OK et après ?

Ang19	[bah] / 8 et 9	8 Mimique de dégoût 9 Gestes des mains de rejet
-------	-------------------	--

ANG parle de « grimace », mais il est évident que ce n'est pas le seul support qui l'a aidée dans la mesure où elle reprend des gestes de mains (gestes 6, 7 et 9). Cependant, elle reproduit la mimique de dégoût.

Tin, quant à elle, livre une analyse très intéressante sur la façon dont elle a saisi le sens :

Exp18 D'accord et comment tu / tu as deviné
ça ?

Ti18	[parce que euh / je regardais] comment 17 elle en avait l'air	17 Tourne complètement le visage vers la fenêtre
------	--	--

Elle explique clairement qu'elle a été sensible à l'expression du visage de la personne de la vidéo. Elle fait également référence aux deux images et à leur position à l'écran :

Ti19	ben quand elle regardait [l'image là] elle	18 Déictique de l'index droit vers la gauche de l'enfant
18	elle [avait la tête / la bouche comme ça]	19 Pose sa main droite sur sa main gauche à peu près à la hauteur du ventre comme la Joconde
19	[/] et, [quand elle regardait cette image]	20 Elle essaie de faire une mimique de dégoût
20 21	là elle avait la bouche [/ comme ça /]	21 Déictique du pouce droit vers la droite
22		22 Fait un grand sourire

Dans cet extrait, TI parle des deux images pour la première et unique fois de l'entretien. Elle ne fait nulle part ailleurs mention de ces images, ni des onomatopées, ni des gestes des mains. Nous pouvons en déduire qu'elle a été, plus que tout autre sans doute, sensible aux mimiques faciales.

Utilisation des gestes

Les deux gestes de la main reviennent assez fréquemment dans le support vidéo : la caresse circulaire du ventre, le geste de refus de la main. La caresse circulaire du ventre est reprise par six enfants. Plusieurs enfants ajoutent l'onomatopée au geste, comme une imitation fidèle :

Luc9	elle dit euh / [miam miam] et [berk]	4 Caresse circulaire du ventre
4 5		5 Geste de rejet de la main

Le geste de caresse du ventre est parfois répété à plusieurs reprises dans l'entretien. Ainsi ADR le produit trois fois et LUC six fois⁴. Cette dernière explique clairement la signification du geste, révélant ainsi sa source principale d'aide pour l'accès au sens :

Luc12	[ça veut dire miam]	10 Caresse circulaire du ventre
10		

En ce qui concerne le geste de refus de la main, il n'est reproduit que par trois enfants dont LUC, à nouveau, qui a recours trois fois à ce geste et qui apparaît donc comme un sujet extrêmement sensible aux gestes :

4. LUN qui est en binôme avec LUC reproduit également ce geste trois fois, mais nous ne l'avons pas mentionné. Nous nous expliquerons sur ce point dans le paragraphe consacré à la situation en binôme.

Luc15	elle avait dit [non whisky] et puis elle	14	Geste de refus de la main
	14		
	avait dit aussi euh / miam X nuggets.		

Au total, sept enfants reproduisent des gestes qu'ils ont vus dans la vidéo.

Utilisation du support auditif

Par « support auditif », nous entendons à la fois les onomatopées et les expressions anglaises (le verbal) utilisées par l'animatrice sur le support vidéo. Comme nous pouvons le constater dans les exemples qui viennent d'être donnés, beaucoup d'enfants reprennent des onomatopées pour expliquer ce que dit « la dame anglaise ». Néanmoins, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si les sujets imitent ce qu'ils ont entendu ou s'ils essaient de mettre des mots familiers sur ce qu'ils ont compris. En effet, la plupart des enfants n'étant pas capables de répéter les phrases anglaises entendues, ils traduisent en langue maternelle grâce aux onomatopées. Une large utilisation par les enfants du terme « berk ! » conforte cette hypothèse dans la mesure où, dans le support vidéo, ce mot n'apparaît jamais. Cela intrigue d'ailleurs l'expérimentatrice :

Lud11	berk ça veut dire [c'est pas bon]	5	Négation de la tête
	5		

Exp13 elle dit berk ?

Lud12 oui

Ici, l'enfant pense avoir entendu cette onomatopée, alors qu'elle en a simplement assimilé le sens. Il est assez difficile de savoir si les enfants écoutent ce qui se dit sur la vidéo ou s'ils en font totalement abstraction et se fient entièrement aux autres supports. Il faudrait reproduire cette expérimentation sans le son afin de maîtriser cette variable. Néanmoins, plusieurs indices permettent d'avancer que quelques sujets accordent un certain intérêt aux indices audio. En effet, plusieurs enfants font des tentatives pour reproduire la langue anglaise et répètent phonétiquement ce qu'ils pensent avoir entendu. Il est indéniable que quelques enfants s'aident également des noms des aliments qui ont une sonorité proche de celle du français. Ainsi, LUC mélange onomatopées et mots anglais en essayant de répéter ce qu'elle a entendu : (Luc15) *elle avait dit non whisky et puis elle avait dit aussi euh / miam X nuggets*. Nous pouvons nous demander si les enfants reconnaissent les aliments grâce à la photo ou grâce au mot anglais entendu. Le cas du whisky peut nous apporter des éléments de

réponse. Six enfants donnent le mot « whisky » durant l'entretien. Nous sommes en droit de nous demander combien d'enfants de 5 ou 6 ans sont capables de reconnaître une bouteille de whisky d'après une photo. D'ailleurs, plusieurs sujets proposent des réponses variées : *de l'huile d'olive, de l'alcool ou du champagne*. Cela montre bien qu'à moins d'avoir un penchant très précoce pour l'alcool, les enfants qui ont parlé de « whisky » ont écouté les paroles de l'animatrice.

Synthèse des résultats

Le tableau ci-après synthétise, pour chaque modalité, le nombre d'enfants y ayant fait référence au moins une fois. Il y avait seize enfants en tout et certains ont nommé plusieurs modalités.

TABLEAU 1
Synthèse des résultats par modalité nommée

<i>Modalités</i>	<i>Entretiens individuels (sur 8)</i>	<i>Binômes (sur 4)</i>
Images des visages	7	2
Mimiques faciales	3	1
Gestes des mains	5	2
Support audio (whisky)	4	2

Nous pouvons supposer que chaque enfant possède une préférence ou une plus forte sensibilité pour au moins une modalité. Les deux supports les plus cités sont les gestes des mains et les images. Il est assez difficile de dire si les enfants envisagent le geste comme un simple support visuel ou s'ils sont attirés par le caractère dynamique du geste, son aspect moteur et, donc, que cela suscite un traitement cognitif différent. Il serait nécessaire d'effectuer des tests de profils d'apprentissage pour approfondir cette question.

2.3.3. Problèmes d'interprétation

Notre troisième hypothèse stipulait que les enfants pouvaient avoir recours aux autres modalités pour lever l'ambiguïté de certains gestes et images. Nous avons, en outre, prévu des confusions dues à l'utilisation des deux visages qui pourraient être analysés comme signifiant « content » et « pas content ».

Quand on lui demande ce que dit la dame sur la vidéo, ANG affirme immédiatement: (Ang8) *elle fait qu'elle / que c'est bon et elle fait que c'est pas bon*. Mais lorsque l'expérimentatrice lui demande ce qui l'a aidée à comprendre, elle modifie le sens:

Exp12	Comment t'as deviné ?	
Ang12	Parce qu'il y avait des têtes	
Exp13	Y avait des têtes / et qu'est-ce qu'il y avait sur ces têtes ?	
Ang13	Y avait [content] et [pas content]	4 Dessine un sourire avec ses deux index au niveau de sa bouche 4 5 5 Croise ses bras sur sa poitrine

Lorsque l'expérimentatrice lui fait remarquer cette incohérence, elle reste tout d'abord muette, puis fait appel à un autre indice non verbal, la mimique faciale, qui lui permet de désambiguïser l'image et de revenir à sa première hypothèse: (Ang16) // *parce que j'ai vu sa grimace* /.

En ce qui concerne les autres sujets, trois font fausse route dans leur interprétation après la première vidéo. Comme on pouvait s'y attendre, ils s'appuient uniquement sur les deux visages: (Fré7) *Ben elle montre / des / euh hum / euh / une fille contente et une autre pas contente* et (Fré8) *Elle veut dire que celle-là elle est contente et l'autre elle est pas contente*. Après avoir visionné la deuxième vidéo, un sujet se ravise: (Fré9) *Ben en fait elle / montre quelque chose qui est bon et quelque chose qui est pas bon et un autre qui est bon et un autre qui est pas bon* et il reste sur cette seconde hypothèse.

Ainsi, nous pouvons voir que la principale source de confusion réside dans l'utilisation des deux visages, parfois interprétés comme étant «content» et «pas content». Nous avons alors testé ces deux images sur 26 autres enfants du même âge. Nous leur avons montré les visages et demandé ce que cela signifiait. Les réponses données sont échelonnées sur un continuum qui va du plus descriptif (sourire/ne pas sourire) au plus symbolique (oui/non). Près de la moitié des enfants interprètent effectivement les images, données hors contexte, comme étant «content» et «pas content» et un seul enfant identifie «aimer» et «ne pas aimer». Ainsi, c'est bien le contexte, construit grâce à l'utilisation d'autres modalités (gestes, mimiques et onomatopées) qui ont permis aux sujets de notre expérience d'attribuer le sens voulu à ces images.

2.3.4. Remarques sur la situation en binôme

Notre quatrième hypothèse supposait que la collaboration entre pairs était pertinente pour désambiguïser certains supports et pour aider dans l'accès au sens. L'objectif des entretiens en binôme était donc d'observer une éventuelle collaboration dans l'interprétation du sens. Le contenu de ces entretiens s'est révélé de prime abord décevant, car il n'y a pas de collaboration explicite. Toutefois, il apparaît que, bien souvent, un enfant monopolise la parole malgré tous les efforts de l'expérimentatrice pour laisser intervenir l'autre sujet. Il semble que les enfants les plus timides dans le binôme soient plutôt soulagés que leur partenaire réponde à leur place. Comme dans chaque classe, il existe des enfants qui comprennent vite et qui monopolisent la parole, tandis que d'autres, plus introvertis et moins confiants, voire moins motivés, se reposent sur les premiers et bénéficient des hypothèses de ceux-ci. Le meilleur exemple est celui de LUN et LUC. LUN dépend entièrement de LUC et l'imité en tous points :

Exp16	Et toi Lun, qu'est-ce que t'as vu ?	
Lun15	Euh /	
Exp17	Est-ce que t'es d'accord ?	
Luc11	Aussi [elle avait fait ça] 8	8 Caresse circulaire du ventre
Lun16	[elle avait fait ça] 9	9 Imité le geste de caresse du ventre
Exp18	Ça veut dire quoi ça Lun ?	
Luc12	[ça veut dire miam] 10	10 Caresse circulaire du ventre
Lun17	[miam] 11	11 Caresse circulaire du ventre
Exp19	Lun, ça veut dire quoi ?	
Lun18	[hum] 12	12 Caresse circulaire du ventre
Exp20	Hum ?	
Lun19	Euh j'en sais rien	
Exp21	Tu sais pas ce que ça veut dire ?	
Luc13	[miam ça veut dire miam] 13	13 Caresse circulaire du ventre

Dans cet extrait, LUC monopolise la parole et répond systématiquement à la place de LUN. Cela dit, LUN répète gestes et paroles mécaniquement et, lorsque l'expérimentatrice lui demande la signification de ce qu'elle vient d'imiter, elle répond : (Lun19) *Euh j'en sais rien*. Nous remarquons le même phénomène dans deux autres binômes. Il apparaît donc que certains enfants se reposent sur leurs camarades pour la compréhension. Il ne s'agit pas ici d'une réelle collaboration comme nous avons pu l'observer en classe. Cela est sans doute dû à la situation expérimentale qui ne peut restituer la dynamique de groupe naturelle dans la situation de classe.

CONCLUSION

Ce travail avait deux objectifs. Premièrement, il s'agissait d'observer comment une enseignante de langue utilise différentes modalités pour enseigner de nouveaux énoncés en langue étrangère. Deuxièmement, nous souhaitions explorer comment un enfant s'appuie sur ces modalités pour construire le sens et voir si plusieurs enfants perçoivent un même input de la même façon ou non.

L'analyse de la séquence de classe d'anglais précoce a permis de constater que l'abondance des supports redondants était tout à fait pertinente pour l'accès au sens en langue étrangère par de jeunes apprenants. Nous nous étions alors demandé si tous les enfants s'appuyaient sur les mêmes supports (picturaux, vocaux ou kinésiques) pour la compréhension.

En procédant de manière plus contrôlée, à travers des entretiens en binôme et individuels, nous avons décortiqué avec les enfants leur compréhension d'une vidéo en langue étrangère. L'analyse de la parole de l'enfant montre que tous ne mentionnent pas les mêmes modalités pour expliquer comment ils ont interprété la langue. Le trop faible effectif de cette expérimentation ne permet pas de déterminer la proportion d'enfants plus sensibles à une modalité qu'à une autre. Cela dit, cette expérimentation révèle la forte variation d'un individu à l'autre dans la saisie du sens, dans la perception des indices vocaux, kinésiques et picturaux ainsi que dans leur utilisation. Il va sans dire que cela a un impact sur leur apprentissage, leur façon de traiter, comprendre et mémoriser l'information. Il est très étonnant, par exemple, de voir que trois enfants ne mentionnent jamais les deux visages, qui occupent pourtant une place prépondérante dans la vidéo. De la même façon, six enfants ne parlent jamais ni des gestes ni des mimiques faciales.

Les différentes modalités proposées aux enfants pour saisir le sens en langue étrangère ont donc des impacts différents sur chaque individu. Le fait de pouvoir verbaliser sur une ou plusieurs modalités montre que l'enfant a une préférence pour celles-ci. Ce phénomène a été dénommé « profils d'apprentissage » (Trocmé-Fabre, 1987/1997) ou encore « préférence modale » (Tellier, 2006, p. 237). Néanmoins, ce n'est pas parce qu'un enfant ne mentionne pas une modalité qu'elle ne l'a pas aidé; elle peut avoir agi inconsciemment sur le processus de compréhension. Cette expérimentation montre l'importance de faire varier les supports dans la présentation de nouveaux items lexicaux. Cette redondance permet à chaque enfant d'utiliser la modalité qu'il préfère, celle à laquelle il est le plus sensible pour comprendre et enregistrer des informations. Il peut également faire appel aux autres modalités pour confirmer ses hypothèses si besoin est. Le fait d'utiliser plusieurs modalités redondantes permet également de désambiguïser certains supports: si une image n'est pas claire, un geste peut aider à la comprendre et vice versa.

La présente étude est à petite échelle. Il serait pertinent de l'approfondir en travaillant sur davantage d'expressions cibles et sur un plus grand nombre de sujets. Il serait également intéressant de contraster différents supports expérimentaux: l'un d'eux présentant la notion avec plusieurs modalités, un autre avec seulement la modalité kinésique, ou un autre simplement avec une modalité picturale et, enfin, un autre ne présentant que des caractéristiques vocales. Cela nous permettrait d'analyser l'impact sur la compréhension de chaque support.

Globalement, au terme de cette étude, il semble congruent d'avoir recours à différents supports dans la classe de langue. Cela est pertinent, d'une part, pour construire le sens, comme nous venons de le voir, et ce, sans utiliser la traduction en langue maternelle, et, d'autre part, parce que ces modalités laisseront un plus grand impact sur la mémorisation. En effet, plusieurs études (Baddeley, 1990; Clark et Paivio, 1991) ont montré que l'encodage d'un item verbal à travers différentes modalités laisse une trace plus riche dans la mémorisation. Dans le contexte particulier de l'enseignement des langues étrangères aux enfants, Tellier (2006, à paraître) a démontré expérimentalement que les enfants qui visualisent et reproduisent des gestes illustrant des mots en langue étrangère mémorisent significativement plus de mots que leurs camarades non exposés à une telle modalité. Enfin, l'usage d'images, de gestes, de mimiques et de caractéristiques prosodiques contribue à capter et à maintenir l'attention des enfants tout en participant à la création d'une atmosphère affective forte dans la classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Baddeley, A. (1990). *Human Memory, Theory and Practice*, East Sussex, Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers.
- Clark, J.M. et A. Paivio (1991). «Dual coding theory and education», *Educational Psychology Review*, 3(3), p. 149-210.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Sprimont, Pierre Mardaga Éditeur.
- Courtillon, J. (1995). «L'unité didactique», *Le français dans le monde. Recherches et applications : méthodes et méthodologies*, numéro spécial, janvier, p. 109-120.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat inédite, Paris, Université Paris 7.
- Tellier, M. (2008). «The effect of gestures on second language memorisation by young children», dans M. Gullberg et K. de Bot (dir.), *Special Issue. Gestures in Language Development, Gesture*, 8(2), p. 219-235.
- Trocmé-Fabre, H. (1987/1997). *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropsychologie*, 3^e éd., Paris, Les éditions d'Organisation.

CHAPITRE

11

Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer

Des expérimentations
au préscolaire et au primaire

Marie-France Daniel

Université de Montréal

marie-france.daniel@umontreal.ca

RÉSUMÉ

Le développement des compétences langagières chez les élèves du préscolaire et du primaire est un aspect fondamental de l'éducation. Or, des observations dans les classes laissent entrevoir que, si les élèves sont généralement capables de parler et de converser entre eux, la plupart ont de la difficulté à dialoguer. Depuis 1998, nous étudions le processus d'apprentissage du dialoguer chez les élèves qui utilisent l'approche de Philosophie pour enfants. Dans ce texte, nous présentons des résultats de recherche qui mettent en lumière cinq types d'échanges qui caractérisent le passage du « parler » au « dialoguer » chez des élèves de 5 à 12 ans. Chacun des types d'échanges est illustré à l'aide d'extraits de discussions entre élèves. Les critères inhérents à chacun des types d'échanges sont susceptibles de constituer un outil intéressant pour l'évaluation des compétences langagières des élèves par les enseignantes.

Un des défis de l'école québécoise est de préparer les jeunes à vivre dans un monde démocratique qui est constamment en changement. Ainsi, l'école a la responsabilité et la mission d'outiller les jeunes générations sur les plans intellectuel, social et personnel afin que ces dernières soient aptes à relever avec succès les défis que pose la société du *xxi^e* siècle. À cet égard, le développement d'une pensée critique chez les élèves semble un incontournable (Corbo, 1994 ; Delors, 1996 ; Inchauspé, 1997), et ce, « afin de favoriser chez les élèves une compréhension véritable des événements au lieu de développer et de maintenir une vision simplificatrice des informations reliées à ces événements » (Delors, 1996, p. 47).

Dans cette même perspective, l'apprentissage de la langue a un rôle prépondérant à jouer, en ce que :

[...] la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Premier outil de structuration et d'expression de la pensée, elle joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève.

Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits (MEQ, 2004, p. 7).

De fait, le développement des compétences langagières a un apport positif non seulement sur l'apprentissage de l'élève, mais également sur la structuration de son identité et de sa pensée ainsi que sur sa socialisation (MEQ, 2001, p. 60). Or des observations dans diverses classes du préscolaire et du primaire (au Québec, en France, en Belgique, au Royaume-Uni, en Australie, au Mexique, etc.) laissent entrevoir que l'école ne stimule pas suffisamment les compétences langagières des jeunes. D'une part, les enfants de la maternelle et les élèves du primaire sont généralement capables de « parler » sur une thématique qui leur est proposée, c'est-à-dire qu'ils sont capables de converser librement, bien que leur point de vue ne soit pas toujours directement lié au thème discuté, que leur discours comporte généralement des implicites et qu'ils soient peu ou pas soucieux de se faire comprendre des pairs¹. D'autre part, il appert que la plupart d'entre eux ont de la difficulté à « dialoguer ». Par dialoguer, nous entendons : organiser leurs idées de façon claire, rigoureuse et efficace, préciser leur pensée à l'aide d'un vocabulaire précis, justifier leur point de vue, nuancer leur position, écouter le point de vue des pairs, comprendre et

1. Ces caractéristiques du « parler » équivalent aux deux premiers échelons de la compétence « Communiquer oralement » décrits par le MEQ (2002, p. 26).

respecter la perspective d'autrui même si elle est différente de la leur, interroger de façon critique les propos énoncés, s'autocorriger lorsque c'est nécessaire, etc.².

Un des problèmes majeurs que nous avons relevés consiste en ce que les enseignantes et les enseignants disposent de peu d'outils, premièrement, pour stimuler le passage chez l'élève du « parler » au « dialoguer » et, deuxièmement, pour apprécier ou évaluer l'évolution de l'élève dans ce sens. Ces outils sont d'autant plus rares que le dialoguer comporte intrinsèquement un caractère critique, lequel est peu valorisé dans les établissements scolaires et dans la société.

Depuis 1998, nous avons dirigé divers projets de recherche subventionnés par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada afin d'étudier, entre autres objectifs, le processus d'apprentissage du dialoguer chez les élèves qui utilisaient, durant une année scolaire complète, l'approche de *Philosophie pour enfants*. La première étude (1998-2001), dont les résultats seront exposés dans ce chapitre, a été menée auprès de huit groupes d'élèves entre 10 et 12 ans issus de classes en Australie, au Mexique et au Québec. Les résultats ont fait émerger une typologie des échanges ainsi qu'un processus d'apprentissage commun à tous les élèves (Daniel, Splitter, Slade, Lafortune, Pallascio et Mongeau, 2002; Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et de la Garza, 2005). Une deuxième étude (2001-2004) nous a permis d'étudier, à l'aide de la typologie qui a émergé de l'étude précédente, le processus d'apprentissage du dialoguer chez des enfants du préscolaire âgés de 5 ans, issus de classes en France et au Québec (Daniel et Delsol, 2005; Daniel et Michel, 2001). Dans les deux études, les résultats montrent que, dans la mesure où les élèves de 5 à 12 ans sont stimulés dans ce sens, ils sont capables d'entrer en dialogue avec leurs pairs. Les résultats préliminaires d'une troisième étude en cours (2005-2008) menée auprès d'enfants de l'éducation préscolaire en Grande-Bretagne, en Belgique, en France, en Ontario et au Québec corroborent les données précédentes.

Dans ce texte, nous introduirons d'abord l'approche *Philosophie pour enfants* (PPE). Ensuite, nous présenterons les cinq types d'échanges qui ont caractérisé le passage du « parler » au « dialoguer » chez les élèves engagés dans la *praxis*³ philosophique. Chacun des types d'échanges

2. Ces habiletés du « dialoguer » correspondent aux deux derniers échelons de la compétence « Communiquer oralement » décrits par le MEQ (2002, p. 28).

3. La *praxis*, un terme qui a été utilisé par E. Kant et par P. Freire, renvoie à une pratique contextualisée et significative pour les apprenants, à l'intérieur de laquelle la réflexion est indissociable de l'action. La *praxis* présuppose l'intersubjectivité (*versus* l'intrasubjectivité).

sera exemplifié par des extraits de discussion entre élèves du primaire ou du préscolaire. Les critères inhérents à chacun des types d'échanges sont susceptibles de constituer un outil intéressant pour l'évaluation des compétences langagières des élèves par les enseignantes.

1. L'APPROCHE DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS (PPE)

La Philosophie pour enfants a été créée par Matthew Lipman et son équipe du Montclair State University (NJ), au début des années 1970. Elle est maintenant implantée dans 50 pays et son matériel didactique est traduit en 20 langues.

Le matériel didactique de Lipman comprend sept guides pédagogiques à l'intention des enseignantes et des enseignants et sept romans philosophiques à l'intention des élèves du primaire⁴ et du secondaire⁵. Parmi les autres supports philosophiques qui sont actuellement utilisés dans plusieurs pays, et auxquels nous nous référerons dans ce texte, mentionnons *Les contes d'Audrey-Anne* (Daniel, 2002, 2003) destinés aux enfants du préscolaire et *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* (Daniel, Lafortune, Pallascio, Sykes, 1996a, 1996b) pour les jeunes du primaire. Les supports sont « philosophiques » en ce qu'ils remettent en question des concepts « ouverts » pour lesquels il n'existe pas une réponse unique et sur lesquels les enfants sont invités à réfléchir ensemble (Un cube peut-il être parfait ? Où commence la violence ? Quelle est la différence entre apprendre et comprendre ? Comment faire pour se respecter tout en respectant l'autre ? Les humains sont-ils plus intelligents que les animaux ? Etc.).

Le but à atteindre par tous ces supports philosophiques est la stimulation chez les jeunes générations de compétences liées à une pensée critique (c'est-à-dire logique, créative, responsable et métacognitive) et à une capacité de dialoguer avec les pairs pour résoudre un problème

4. Parmi les romans de Lipman destinés aux élèves du primaire, mentionnons que *Elfie* (pour les 6 et 7 ans) concerne le questionnement d'un enfant à son entrée à l'école ; *Kio et Augustine* (pour les 7-8 ans) est centré sur les questions environnementales ; *Pixie* (pour les 8 à 10 ans) porte sur les relations de langage ; *La découverte d'Harry Stottlemeier* (pour les 11 et 12 ans) met l'accent sur les relations logiques.

5. Parmi les romans de Lipman destinés aux élèves du secondaire, mentionnons que *Lisa* (pour les 13 et 14 ans) traite des questions éthiques ; que *Suki* (pour les 14-15 ans) aborde les questions esthétiques ; que *Mark* (pour les 15 et 16 ans) traite des questions sociales.

commun. Plusieurs études montrent que la PPE, du fait qu'elle soit une activité expérientielle (et non une transmission d'informations), participe à la structuration de la pensée des élèves ainsi qu'à leur socialisation (voir entre autres, Camhy et Iberer, 1988; Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et de la Garza, 2005; Gazzard, 1988; Lago-Bernstein, 1990; Lane et Lane, 1986).

L'approche de PPE se déroule selon trois étapes: la lecture, le questionnement et le dialogue en communauté de recherche (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980)⁶.

1.1. LA LECTURE

Dès l'âge de 6 ans, les élèves prennent généralement plaisir à lire eux-mêmes. La lecture d'un chapitre de roman philosophique se fait alors par les élèves, à voix haute et à tour de rôle (une phrase ou un paragraphe par élève, selon leur âge). Ces deux aspects sont importants pour marquer la «co-opération» des pairs. En effet, il arrive que certains élèves timides ne s'expriment que dans la lecture (ils participent peu ou pas aux étapes suivantes), mais cet acte constitue déjà un premier engagement à l'égard de l'apprentissage philosophique, en ce que l'élève n'est plus un réceptacle qui reçoit les données narratives, il est un participant actif à la lecture. La participation à la lecture est aussi un échange verbal de premier niveau avec les pairs – échange qui se transformera éventuellement en un partage d'idées.

1.2. LE QUESTIONNEMENT

La deuxième étape de l'approche lipmanienne est la collecte de questions. Après la lecture du chapitre, les élèves sont invités à formuler des questions qui les préoccupent et dont ils aimeraient discuter. La deuxième étape suppose qu'ils s'investissent dans la compréhension du texte lu au point de se laisser interroger par les concepts ou par les situations qui y sont décrites. La compréhension ne requiert pas seulement la connaissance des mots, mais une saisie globale du texte et du contexte.

Selon une majorité de recherches en pédagogie, si s'interroger et formuler des questions appartiennent à l'enfance, ce ne sont plus des actes mentaux spontanés chez les élèves à partir de la troisième année du primaire. Le fait de (ré)apprendre à questionner est fondamental en ce qu'il stimule chez les jeunes une pensée autonome et critique. En outre,

6. Les paragraphes suivants sont tirés de Daniel (2005a, « Introduction »).

le questionnement responsabilise l'élève et le place à l'avant-scène de ses apprentissages puisque, par leurs questions, ce sont les élèves (et non l'adulte) qui élaborent le programme des discussions. La collecte des questions assure ainsi des séances philosophiques ancrées dans une motivation intrinsèque.

À la deuxième étape l'élève est censé apprendre non seulement à formuler une question, mais une question d'ordre « philosophique ». À noter que des expérimentations effectuées à ce jour avec *Les contes d'Audrey-Anne* indiquent qu'à partir de 5 ans la plupart des enfants sont capables de formuler ce type de questions, dans la mesure où ils sont guidés par l'enseignante. De façon générale, disons qu'une question est porteuse de sens philosophique lorsqu'elle :

- concerne le « pourquoi » plutôt que le « comment » ; interroge les concepts (*Qu'est-ce que... ?* et *Que veut dire... ?*) ;
- s'élabore autour de l'origine, de la cause, des conséquences, des relations (logiques et linguistiques) entre les mots, les concepts, les idées (*D'où vient... ?* et *Que va-t-il arriver si... ?*) ;
- remet en question les acquis, les traditions, les préjugés (*Est-il vrai que... ?* et *Pourquoi pense-t-on que ... ?*) ;
- cherche des justifications aux énoncés des pairs (*Pourquoi dis-tu cela ?*).

Bref, la deuxième étape de la PPE accorde à l'élève un pouvoir et une responsabilité qui étaient auparavant réservés à l'enseignant, à savoir questionner. Ce faisant, elle permet à l'élève de préciser sa pensée et l'incite à entrer dans un processus de recherche critique (voir Dewey, 1925, 1960).

1.3. LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE

L'objectif de la troisième étape consiste à stimuler chez les élèves un échange « philosophique » significatif à l'intérieur duquel les élèves construisent ensemble des éléments de réponse aux questions qu'ils ont soulevées à l'étape précédente. Ces éléments de réponse doivent être pertinents, valides et viables (Daniel, 2005b). L'échange devient philosophique lorsqu'il s'élabore comme une construction pyramidale échafaudée à partir des interventions des pairs et à l'aide de leurs critiques constructives. Nous l'appelons aussi « dialogue critique ».

Soulignons que l'objectif à atteindre par la troisième étape ne vise pas à faire converser les élèves. Bien que la conversation soit un art complexe fondé sur un système implicite de règles et d'exigences (c'est-à-dire ne pas

monopoliser la parole), elle implique un certain laisser-aller ou une certaine spontanéité dans le discours (voir Flahault, 1999). Ainsi, la conversation demeure, la plupart du temps, une activité agréable et récréative. Différemment, dialoguer de manière critique est un « travail intellectuel », qui demande une attention constante aux propos de l'autre et un dépassement de soi dans la recherche de questionnements porteurs de sens, de justifications valides, d'arguments appropriés, de critiques constructives, etc.

- Dans cette optique de travail intellectuel, les habiletés (notamment d'ordre intellectuel et langagier) inhérentes au dialogue critique ne se déclinent pas par magie aux échelons supérieurs de l'échelle d'évaluation du ministère de l'Éducation. Pour se manifester dans leur complexité, ces habiletés ont besoin d'être stimulées et soutenues par une maïeutique, c'est-à-dire par le questionnement de l'enseignante : Peux-tu définir les termes que tu viens d'utiliser ?
- Quelle est ta justification pour affirmer que... ?
- Sur quels critères te bases-tu pour soutenir que... ?
- Peux-tu fournir un exemple ?
- Peux-tu fournir un contre-exemple ?
- Que pourrais-tu ajouter pour améliorer ou nuancer ton point de vue ?
- Est-ce que vous êtes tous en accord avec ce point de vue ?
- Quels sont les impacts ou les conséquences de x sur y ?
- Quelles sont les ressemblances et les différences entre x et y ?
- Pourrait-on relier tel comportement à des règles ou à des principes connus ?
- Comment hiérarchiserais-tu les critères (ou les valeurs ou les solutions...) qui viennent d'être énoncés ?
- Comment ta perspective ou celle du groupe a-t-elle évolué entre le début et la fin de l'échange ?
- Est-il possible que nous nous rendions éventuellement compte que nous nous sommes trompés à ce sujet ?
- Etc.

L'objectif de la troisième étape ne consiste pas non plus à faire débattre ou à faire argumenter les élèves dans une optique de joute verbale, mais à les faire dialoguer dans une perspective de coopération, chaque intervention individuelle contribuant à enrichir la perspective du groupe. À la suite de Dewey (1916/1983), Lipman (2003) soutient qu'une véritable communauté de recherche se manifeste lorsque le dialogue entre pairs est caractérisé par la confiance, le pluralisme, la réciprocité et la tolérance. Des observations dans les classes ont montré que dans certains groupes

d'élèves le passage du « groupe » à la « communauté de recherche » advenait très graduellement et était en relation étroite avec les apprentissages des élèves quant à l'autonomie de pensée et de parole, au développement d'une confiance en soi, à l'ouverture aux divergences de perspectives, à la capacité de formuler et d'accepter des critiques constructives (Daniel, 2000 ; Daniel, Lafortune, Pallascio et Schleifer, 2000).

En somme, le dialogue critique se distingue de la conversation (Splitter et Sharp, 1995), en ce que le premier nécessite un apprentissage et que le deuxième est spontané ; le premier présuppose l'utilisation d'une pensée complexe, tandis que le second ne reflète que des habiletés de pensée simples.

2. UNE TYPOLOGIE DES ÉCHANGES : DE L'ANECDOTIQUE AU DIALOGIQUE CRITIQUE

Une étude de type qualitatif a été menée pour faire émerger et pour décrire le processus d'apprentissage du dialoguer d'élèves expérimentant l'approche de PPE une heure par semaine, durant une année scolaire. Cette étude a été menée auprès de huit groupes d'élèves de 10 à 12 ans, fréquentant deux classes d'Australie, trois du Mexique et trois du Québec. Quatre de ces groupes étaient issus de milieux socioéconomiques favorisés ou semi-favorisés, trois d'un milieu plutôt défavorisé et un d'un milieu très défavorisé. Dans un groupe, la majorité des élèves philosophaient depuis le début du primaire ; les élèves des autres groupes étaient novices. Trois enregistrements vidéo des échanges entre pairs ont été effectués dans chacune des classes : un en début d'expérimentation ; un à la mi-expérimentation et le dernier à la fin de l'expérimentation. Une analyse des 24 enregistrements d'une durée d'une heure chacun a été réalisée selon les paradigmes de l'approche de la théorie ancrée (pour les détails de la méthode d'analyse, consulter Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et de la Garza, 2005).

Les résultats de cette étude ont révélé que la qualité des échanges entre les élèves qui bénéficiaient hebdomadairement de la PPE se modifiait significativement entre le début et la fin de l'année scolaire (voir le tableau 1). Au début de l'année scolaire, c'est-à-dire avant l'expérimentation, les échanges du groupe d'élèves les plus démunis (sans expérience dialogique en famille) étaient de type anecdotique ; à la fin de l'année scolaire, avec l'aide de la *praxis* philosophique hebdomadaire, les enfants sont parvenus à des échanges de type monologique. Il s'est donc développé, chez ces élèves, des compétences caractérisées par le passage du particulier au plus général (sur le plan cognitif), ainsi qu'un engagement orienté davantage vers un

but commun (sur le plan social). Ensuite, dans les groupes d'élèves qui n'avaient pas d'expérience philosophique, mais qui étaient issus d'un milieu socioculturel qui valorisait davantage le dialogue, les élèves ont cheminé, entre le début et la fin de l'année, d'un échange de type monologique à un échange de type dialogique non critique ou quasi critique. Ici encore, on a observé le développement de compétences cognitives et sociales, liées à la généralisation des points de vue et à l'engagement dans une recherche commune avec les pairs. Enfin, le groupe des élèves qui avaient déjà une expérience de PPE sont passés du dialogique non critique, en début d'année, au dialogique critique, en fin d'année scolaire. Ces élèves ont intégré des compétences liées à la pensée critique, à la coopération et à la communication⁷.

TABLEAU 1
**Évolution des types d'échanges entre le début
et la fin de la praxis philosophique**

<i>Types d'échanges avant l'expérimentation</i>	<i>Types d'échanges à la fin de l'expérimentation</i>
Anecdotique (1 groupe)	Monologique
Monologique (6 groupes)	Dialogique non critique / quasi critique
Dialogique non critique (1 groupe)	Dialogique critique

Voici maintenant une description de chacun des types d'échanges⁸.

2.1. ÉCHANGE ANECDOTIQUE

L'échange est considéré comme anecdotique lorsque les jeunes « parlent » à propos de situations qui leur sont personnelles et particulières. Ils parlent à l'enseignante et non aux pairs. Dans ce type d'échange, les élèves ne se situent pas dans un processus de recherche ; ils ne se fixent pas de but commun ; ils sont fermés aux points de vue des pairs. En outre, ils se

7. Pour les détails et les exemples concernant l'évolution de ces compétences au fil des semaines, consulter Daniel (2005a).

8. Pour avoir accès à l'ensemble des transcriptions (verbatim) et aux détails de l'analyse, consulter Daniel, Splitter, Slade, Lafortune, Pallascio et Mongeau (2002). Cette section en est une synthèse tirée de Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et de la Garza (2005).

trouvent dans l'incapacité épistémologique de justifier leurs points de vue et leurs opinions sont présentées comme des conclusions (*versus* des hypothèses de solution à examiner) (voir le tableau 2).

Voici un exemple d'échange anecdotique tiré d'une discussion qui a eu lieu entre élèves du primaire, à la suite de la lecture du roman *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* :

Adulte : Dans l'histoire, pourquoi Ramon n'aimait pas les examens de mathématiques ?

Élève 1 : Je deviens nerveux durant les examens.

Élève 2 : Parce que parfois, je, parce que je m'inquiète.

Élève 3 : Parce que je suis nerveux.

Dans cet extrait, on note que les élèves ne visent pas à résoudre un problème commun ; ils sont essentiellement intéressés à parler de leur expérience personnelle et particulière en lien avec les examens de mathématiques ; l'échange se déroule essentiellement au « je », les élèves éprouvant de la difficulté à se décentrer de leur propre expérience. Sur le plan épistémologique, l'égocentricité de la perspective domine.

TABLEAU 2

Échange de type anecdotique – Des critères

-
- L'échange révèle une pluralité d'objectifs subjectifs (sans objectif commun).
 - L'échange se réduit à une série d'anecdotes personnelles.
 - Les anecdotes sont essentiellement adressées à l'enseignante (et non aux pairs).
 - Le discours fait émerger une pensée concrète basée sur l'expérience personnelle.
 - Les jeunes sont incapables de justifier leurs énoncés, même lorsqu'ils y sont incités par l'enseignante.
 - Ils ne comprennent pas les concepts abstraits lorsque l'enseignante les introduit dans l'échange.
 - Les élèves éprouvent peu d'intérêt pour les perspectives des pairs ; ils ne posent pas de questions.
 - La classe se réduit à un groupe d'individus isolés (*versus* une microsociété ou encore une communauté de recherche).
 - Les enfants « parlent » (ils ne dialoguent pas).
-

2.2. ÉCHANGE MONOLOGIQUE

L'échange est appelé monologique dans la mesure où les élèves commencent à réfléchir ou, en d'autres termes, qu'ils commencent à entrer, individuellement, dans un processus de recherche. Or ce processus est orienté essentiellement vers la recherche de « la » bonne réponse, et ce, afin de satisfaire les exigences de l'enseignante (l'autorité). Chaque intervention d'élève est indépendante des autres. Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions, même sous la stimulation de l'enseignante (voir le tableau 3).

Voici un exemple d'échange monologique tiré d'une discussion qui a eu lieu entre élèves du primaire, à la suite de la lecture du roman *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* :

Élève 1

(montrant à l'adulte le cube

qu'il vient de dessiner) : Mon cube est parfait.

Adulte : Dis-nous pourquoi c'est un cube parfait.

Élève 1 : Je ne suis pas certain.

Adulte : Mais c'est certainement un cube, n'est-ce pas ?

Élève 1 : Ça ressemble à ça.

Adulte : Est-ce que c'est un cube parfait ?

Élève 1 : Oui.

Dans cet extrait, on note que les réponses de l'élève sont tout à fait en lien avec les questions posées, contrairement à ce qui se produit dans l'échange de type anecdotique. Toutefois, l'élève émet un point de vue fragmentaire à partir d'un concept qu'il ne maîtrise pas (la perfection d'un cube). Sa réponse est plus guidée par la perception sensorielle que par le raisonnement. En outre, il est incapable de justifier son point de vue.

Voici un second exemple d'échange monologique tiré d'une discussion entre enfants de 5 ans qui a eu lieu après la lecture qu'on leur a faite d'un des *Contes d'Audrey-Anne* :

Adulte : Laquelle des situations est la plus agréable : flatter doucement le nez [du chien] Moustache ou flatter Moustache en pesant très fort sur son nez ?

Élève 1 : C'est flatter doucement le nez.

Adulte : Est-ce que tu peux nous dire pourquoi ?

Élève 1 : Ça nous rend contents.

Élève 2 : Ça rend le chien content.

Élève 3 : Quand on flatte un chien et qu'on va trop vite, ça peut lui faire mal et il peut nous mordre.

Dans cet autre extrait, on note que les réponses des élèves sont bien centrées sur la question posée, mais que les points de vue sont éclectiques, chacun se situant dans une perspective différente. On note également que les justifications fournies par les élèves ne sont pas spontanées (l'enseignante a besoin de leur demander *Pourquoi ?* afin qu'ils expliquent leur point de vue). Si l'échange de type monologique est peu exigeant pour des élèves du primaire, il n'en est pas de même pour les enfants du préscolaire qui ont dû, pour y parvenir, s'éloigner d'un égocentrisme spontané et apprendre à se centrer sur une question commune.

TABLEAU 3
Échange de type monologique – Des critères

-
- Les réponses sont brèves.
 - Les réponses sont indépendantes les unes des autres, comme si chacun poursuivait un monologue intérieur.
 - Les énoncés ne sont pas spontanément justifiés. L'élève a besoin de la stimulation de l'adulte.
 - Résoudre un problème équivaut à rechercher « la » bonne réponse.
 - Selon l'élève, l'enseignante connaît toutes les bonnes réponses.
 - Les élèves recherchent de l'approbation de l'enseignante.
-

2.3. ÉCHANGE DIALOGIQUE NON CRITIQUE

Un échange est dialogique lorsque les élèves commencent à former une communauté de recherche, c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un problème commun à résoudre ensemble. Or, l'expérimentation menée auprès d'élèves australiens, mexicains et québécois nous a permis de constater qu'un échange de type dialogique n'était pas d'emblée critique. En effet, il a émergé des analyses trois types d'échange dialogique : non critique, quasi critique et critique.

Un échange est qualifié de dialogique non critique lorsque les élèves respectent les différences d'opinions, construisent leur point de vue à partir de ceux qui sont émis par les pairs et commencent à justifier leurs propos. Toutefois, les élèves n'évaluent pas les points de vue ou les perspectives en jeu ; ils n'évaluent pas la validité, l'utilité, la viabilité des énoncés ou des critères. C'est un type d'échange qui est valorisant pour les élèves, en ce qu'il est à la fois stimulant sur le plan intellectuel et sécurisant sur les plans affectif et social, puisque aucune critique n'est formulée (voir le tableau 4).

Voici un exemple d'échange dialogique non critique tiré d'une discussion entre élèves du primaire qui a eu lieu à la suite de la lecture des *Aventures mathématiques de Mathilde et David* :

Adulte: Pourquoi dis-tu que la géométrie est une matière intéressante ?

Élève 1: Parce que ça fait partie de notre vie de tous les jours.

Élève 2: C'est vrai parce qu'à l'école, par exemple, nous apprenons à mesurer les figures et quand nous serons plus grands et que nous voudrions acheter une terre, nous pourrions savoir combien de terre nous avons.

Élève 3: Je suis d'accord avec [l'élève 2]. Et aussi parce que avec la géométrie, par exemple, les architectes peuvent construire des écoles, des édifices et tout, des magasins et tout ce dont nous avons besoin dans la vie comme l'a dit [l'élève 1].

Dans l'extrait présenté ici, on remarque l'aspect dialogique de l'échange, en ce que les points de vue des élèves s'arriment les uns aux autres et s'enrichissent à partir des précédents. Toutefois, on ne note aucun questionnement, aucune évaluation des prémisses. L'homogénéité caractérise donc cet extrait de l'échange, avec la limite suivante: il n'explore qu'une seule perspective. En d'autres termes, l'échange de type dialogique non critique ne permet pas aux élèves de saisir la complexité d'une situation du fait qu'il demeure simple (*versus* complexe ou nuancé ou paradoxal...).

TABLEAU 4

Échange de type dialogique non critique – Des critères

-
- On observe un début de communauté de recherche entre les élèves.
 - Les élèves dialoguent.
 - Ils respectent les différences de points de vue.
 - Il y a construction d'idées à partir de celles des pairs.
 - Les énoncés sont justifiés lorsque l'enseignante guide les élèves dans ce sens.
 - Les points de vue sont plus complexes.
 - La quantité (*versus* qualité) des énoncés semble le but fixé par les élèves.
 - La validité des points de vue n'est pas évaluée ni remise en question.
-

2.4. ÉCHANGE DE TYPE DIALOGIQUE QUASI CRITIQUE

L'échange est appelé dialogique quasi critique au moment où, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour contredire les énoncés des pairs, mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être cognitivement influencés par l'opposition exprimée. La critique ne conduit donc pas à une modification du point de vue ou de la perspective (voir le tableau 5).

Voici un premier exemple d'échange dialogique quasi critique tiré d'une discussion entre élèves du primaire, à la suite de la lecture des *Aventures mathématiques de Mathilde et David* :

- Élève 1 : Premièrement tu as appris, parce que si tu n'avais pas appris comment pourrais-tu comprendre ?
- Élève 2 : Mais je ne suis pas d'accord avec [l'élève 1] quand il dit que nous devons apprendre... D'abord nous devons comprendre et imaginer ce que tu vas faire et ensuite tu l'apprends [...].
- Élève 1 : Comment peut-on comprendre les mathématiques si on ne les apprend pas ?
- Élève 4 : Je pense que tu dois apprendre les choses comme il faut pour être capable de comprendre. Parce que, premièrement, tu apprends les nombres et ensuite tu peux comprendre comment les utiliser, comment les appliquer.
- Élève 5 : Je pense que présentement, en 6^e année, ce que nous faisons est comprendre. Il y a des choses que nous avons déjà apprises, mais peut-être que nous les avons plus ou moins comprises et peut-être que nous devons les apprendre à nouveau pour les comprendre mieux.
- Élève 1 : Je pense que, premièrement, nous apprenons parce que comment on pourrait comprendre les nombres si personne ne me les avait enseignés ?

Dans cet extrait, l'élève 1 adopte une perspective qui ne fait pas consensus dans le groupe et qu'il n'arrive pas à justifier. Ses pairs soulèvent des positions différentes et critiquent sa perspective, mais il demeure fermé à leurs arguments. En conséquence, malgré la diversité des opinions présentes dans le discours, le discours du groupe évolue peu.

Voici un deuxième exemple d'échange dialogique quasi critique tiré d'une discussion entre enfants qui a eu lieu après la lecture qu'on leur a faite d'un des *Contes d'Audrey-Anne*⁹:

Adulte: Faisons un autre jeu pour réfléchir sur nos solutions. Voici la situation: Jojo n'aime pas les bonbons que sa tante lui a donnés, mais elle en mange quand même pour ne pas faire de peine à sa tante. D'après vous, est-ce que c'est une bonne façon de régler son problème?

Élève 1: Je trouve que c'est une bonne idée [...] parce que cela ne va pas lui faire de la peine.

Adulte: Est-ce qu'il y a quelqu'un qui est d'accord ou pas d'accord avec [l'élève 1]?

Élève 2: Moi je ne suis pas d'accord. [...] Moi je prendrais mes bonbons et je les mettrais dans la poubelle et je dirais: J'ai fini mes bonbons [...] parce que je ne veux pas manger des choses à la menthe que je n'aime pas. [...] Comme ça, elle ne saura pas que je ne les ai pas mangés.

Adulte: Êtes-vous d'accord avec les idées qui viennent d'être dites?

Élève 3: Moi je ne suis pas d'accord avec [l'élève 2] parce que si ma tante me donnait des bonbons et que je ne les aime pas et que j'irais les jeter, quand elle irait jeter une chose elle regarderait dans la poubelle et verrait les bonbons et elle me chicanerait.

Élève 2: Si on les cachait au fond, au fond, au fond et on mettait des choses par-dessus et on fermait la poubelle...

Élève 4: Moi je ne suis pas d'accord avec [l'élève 2] parce que quand on les met au fond de la poubelle, on peut se salir les mains.

Adulte: Donc, toi, que ferais-tu?

Élève 4: Bien je les mangerais même si je ne les aime pas. Si je les ne les aime vraiment vraiment pas, je vais les donner à ma tante sans lui dire que je ne les aime pas.

Dans cet exemple, le groupe est motivé à résoudre ensemble le problème posé par l'enseignante. Et chacune des interventions est inter-reliée aux points de vue des pairs. On peut donc soutenir qu'ils dialoguent. En outre, on note dans le discours des enfants des éléments critiques et des nuances, notamment au regard de l'intervention de l'élève 2. Mais ce dernier ne se laisse pas influencer par le questionnement des pairs. Au lieu

9. Il est à noter que, dans les groupes du préscolaire que nous avons étudiés, le dialogique quasi critique est le plus haut niveau d'échange auquel sont parvenus les enfants de 5 ans. Pour l'analyse de l'ensemble des échanges d'un groupe classe, voir Daniel et Delsol (2005).

de nuancer son point de vue, il tente au contraire de trouver une réponse qui l'ancre davantage dans sa perspective initiale. Dans l'ensemble de l'extrait, il semble que les élèves tentent de prouver leur point (avoir raison) plutôt que de soumettre leur perspective à l'évaluation de la communauté de recherche. En d'autres termes, ils ne font pas montre des « attitudes » complexes qui caractérisent l'intersubjectivité inhérente au type d'échange suivant, le dialogique critique. Sur le plan épistémologique, le fait de chercher strictement à prouver son point de vue est en soi une limite. Ce qui est visé est une tension entre douter et croire (Garrison et Phelan, 1994).

TABLEAU 5
Dialogique quasi critique – Des critères

-
- Question commune à résoudre (le but commun rassemble les réflexions).
 - Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue).
 - Questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs.
 - Énoncés pas toujours complètement justifiés.
 - Écoute et respect d'autrui pas tout à fait intégrés.
 - Amélioration de l'idée initiale, mais pas de véritable changement.
-

2.5. ÉCHANGE DIALOGIQUE CRITIQUE

L'échange est appelé dialogique critique lorsque non seulement les élèves améliorent la perspective initiale du groupe, mais qu'ils la modifient. Ils sont alors capables de considérer l'autre comme porteur de divergences et, de ce fait, comme nécessaire à l'enrichissement de la communauté. L'incertitude momentanée est acceptée comme faisant partie de toute discussion intéressante, et la critique des pairs est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension. Dans un échange dialogique critique, les élèves maîtrisent des habiletés de pensée complexes et font montre d'ouverture (voir le tableau 6).

Voici un exemple d'échange dialogique critique tiré d'une discussion entre élèves du primaire qui a eu lieu à la suite de la lecture des *Aventures mathématiques de Mathilde et David* :

Adulte : La semaine dernière, nous avons travaillé la notion d'ordre : l'ordre des nombres et des chiffres et la hiérarchie entre les humains et les animaux. Quelqu'un veut-il résumer ou poursuivre la discussion de la semaine passée ?

- Élève 1: Bien, je pense que ça revient à ce qui se passe dans toute discussion philosophique. Ça dépend du contexte. Ça dépend si on parle des humains sous l'angle de leur inventivité ou sous l'angle de leur instinct. Et je pense que les humains dans leur inventivité sont plus intelligents que les autres animaux. Mais aussi ça peut ne pas être vrai. Aux yeux des autres animaux, on n'est peut-être pas plus intelligents parce que les autres animaux agissent en fonction de leurs besoins et non de leurs désirs comme nous.
- Élève 2: Je suis d'accord parce que les humains font juste inventer des choses dont ils n'ont pas besoin. Ils veulent toujours des choses... Je placerais les humains en 4^e ou 3^e place ou peut-être en 2^e place, mais je ne pense pas qu'ils méritent d'être en première place à cause de tout ce qu'on fait aux animaux et à cause qu'on fait des guerres. Comme les animaux, je veux dire ils ont des guerres parfois, mais c'est quand ils ont besoin de se faire respecter... Alors je pense que les animaux sont à un niveau plus élevé que les humains parce qu'ils respectent les autres et nous on a tendance à être égoïstes.
- Élève 4: Je pense que les humains sont les seuls qui peuvent faire des mathématiques. Les humains ont inventé (le langage) et les mathématiques. Les maths c'est comme un autre langage qu'on a inventé. On l'utilise pour comprendre les choses, pour bien faire les choses qu'on a à faire, pour comprendre les raisons des choses. Comme pourquoi le ciel est bleu et pourquoi on ne peut pas flotter ou voler. Alors on a inventé les mathématiques pour expliquer ces choses. Mais les animaux, ils font juste penser « ciel » et ils ne pensent pas vraiment, ils ne pensent pas vraiment à propos du ciel. [...] Manger et se reproduire est un instinct pour eux, c'est leur principal instinct.
- Élève 5: Je suis d'accord parce que [...] nous bâtissons des choses et pas les animaux. [...] Et on a créé plus de choses. C'est le pouvoir de notre cerveau qui est plus grand. Je ne suis pas certain, mais je crois qu'il est plus grand.
- Élève 6: Je suis en désaccord avec [l'élève 5]. Il dit qu'ils ne construisent pas des choses. Ils construisent des nids, bâtissent des barrages et il faut qu'ils travaillent sur comment les construire. Ce n'est pas très facile. Et ils ne tuent que pour leurs besoins.
- Adulte: Alors, est-ce que cela les rend plus intelligents que nous ?

- Élève 6: Je ne sais pas encore. Parce que comme [l'élève 4] a dit, ça dépend. Parce qu'on a inventé les mathématiques, mais on ne peut pas les blâmer pour cela. On ne peut pas dire que les animaux sont stupides parce qu'ils ne font pas des mathématiques. Ce sont nos mathématiques, pas les leurs. On n'a pas à s'asseoir avec les animaux pour leur enseigner nos façons de faire, ils ont leurs propres façons de faire. Les gens pensent que les animaux sont stupides parce qu'ils ne font pas comme nous, mais si les animaux pensaient ils penseraient probablement qu'on est stupide parce qu'on ne fait pas comme eux. Alors je ne sais pas. Et les humains regardons-nous. Nous avons des holocaustes massifs et nous tuons des milliers de personnes. Je pense que les animaux sont plus intelligents que nous dans certaines choses et que nous sommes plus intelligents dans d'autres choses.
- Élève 5: Je pense que je viens de changer d'idée. Je suis assez d'accord avec [l'élève 6], mais je pense toujours que nous sommes supérieurs aux animaux [...] C'est stupide, mais on a quand même une intelligence supérieure.
- Élève 1: Bien, moi, ma théorie, c'est que [...] **on est une cellule à l'intérieur de milliards de cellules. C'est comme une gigantesque cellule qui va toujours continuer de se multiplier. Et nous on est juste une cellule ordinaire. [...] Et cela n'a rien à voir avec l'intelligence. Cela a à voir avec si nous allons évoluer ou non.**
- Adulte: O.K. On doit arrêter ici. On continuera la semaine prochaine sur l'ordre en mathématiques.

Dans cet extrait, on note que non seulement l'échange est dialogique, mais qu'il évolue à partir d'une négociation entre les points de vue, d'une transaction entre les élèves. Les points de vue sont énoncés sous forme d'hypothèses de solution et non de conclusion fermée, comme si les élèves soumettaient à l'évaluation de la communauté de recherche leurs idées qu'ils savaient temporaires. En outre, on note que les points de vue des élèves sont justifiés de façon spontanée et complète et qu'ils sont empreints de préoccupations morales. Enfin, les élèves n'ont pas de malaise à corriger ou à nuancer leur point de vue à la suite des interventions des pairs, de sorte que l'idée initiale du groupe s'en trouve modifiée à la fin de l'échange. Les justifications sont fournies dans le but d'apporter un argument complet et compréhensible par les pairs et non de prouver que le point de vue est bon. Bref, l'échange semble motivé par la recherche du sens à l'aide des pairs (*versus* sur la recherche de la vérité); sur le plan épistémologique, il illustre l'intersubjectivité.

TABLEAU 6
Type d'échange dialogique critique – Des critères

-
- Interdépendance explicite des interventions.
 - Conscience de la complexité des concepts.
 - Décentration de ses propres perspectives.
 - Engagement authentique dans un processus de recherche .
 - Recherche axée sur la construction du sens (*versus* de la vérité).
 - Recherche et respect de la divergence des points de vue.
 - Recherche et acceptation de l'incertitude intellectuelle.
 - Évaluation systématique des énoncés, des critères, des prémisses...
 - Doute et questionnement réguliers.
 - Ouverture d'esprit au regard de nouvelles solutions.
 - Justifications spontanées et complètes.
 - Négociation et compromis dans l'élaboration des points de vue.
 - Préoccupations morales.
 - Énoncés sous forme d'hypothèses à vérifier (*versus* conclusions fermées).
 - Correction et autocorrection.
 - Modification de l'idée initiale.
-

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de notre analyse rapportés dans ce texte mettent en lumière le fait qu'il est possible de développer les compétences complexes liées à la communication orale chez les enfants du préscolaire et du primaire au moyen d'une *praxis*. L'approche de PPE est considérée comme l'une de ces pratiques contextualisées significatives dans la mesure où elle s'élabore sur une base régulière (une heure par semaine), continue (durant au moins une année scolaire) et transversale (par le biais de matières scolaires telles que le français, les mathématiques...).

Nos résultats d'analyse ont montré que l'apprentissage du dialoguer est un processus dont le point de départ se trouve dans l'échange de type anecdotique. Tout comme la pensée spontanée doit être dépassée (Dewey, 1925), ce type d'échange devrait être découragé dans les séances de philosophie¹⁰.

10. Nous tenons à préciser que, dans d'autres disciplines scolaires, qui ne visent pas en priorité l'apprentissage du dialogue critique en communauté de recherche, l'exercice de la narration peut être fortement recommandé, en ce que cette dernière aide

L'échange de type monologique entre les élèves est intéressant dans la mesure où l'enseignante est consciente que ce type d'échange est une étape dans l'apprentissage du dialoguer et non la fin visée. En effet, bien qu'il contienne une part de réflexion et de cohérence, l'échange monologique ne présuppose pas un dépassement de soi, de sorte qu'il contribue minimalement au développement des élèves du primaire. Il n'exige aucune pratique et ne requiert aucune approche pédagogique particulière pour être alimenté : c'est le type d'échange le plus spontané et le plus répandu dans les classes que nous avons observées.

Quant à l'échange dialogique non critique, c'est un type d'échange qui, avec raison, est très valorisé par l'école actuelle. En effet, il contient intrinsèquement des valeurs socialement prisées, telles que le pluralisme, l'acceptation des différences, la tolérance. Mais il demeure insuffisant pour aider les jeunes générations à relever les défis du *xxi^e* siècle. Le pluralisme dont il relève peut parfois conduire à un relativisme négatif ou à un laxisme, où tout est accepté et acceptable (Désautels et Larochelle, 1989). Le laxisme, qui est un écueil de tout échange non critique, ancre les jeunes dans une mentalité de non-questionnement, d'acceptation, voire de passivité. En outre, parce qu'il met en lumière une seule perspective, il demeure simple et, ce faisant, il ne permet pas aux élèves de comprendre la complexité de la situation. En d'autres termes, l'échange de type dialogique non critique ne devrait pas être l'objectif ultime qu'on se fixe à l'école ; les enseignantes ont la responsabilité de stimuler les élèves pour qu'ils dépassent ce type d'échange.

Dans son introduction, le *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* indique que, pour répondre aux exigences que pose l'actuelle société démocratique, les jeunes doivent développer une pensée critique qui leur permettra d'accéder à une « compréhension véritable » des événements. Comprendre, dans l'usage ordinaire, signifie saisir les différents sens d'un concept ; comprendre signifie décoder, interpréter, saisir, traduire, savoir apprécier, se faire une idée claire des causes et des conséquences, etc. Le meilleur outil dont disposent les jeunes pour accéder à une compréhension véritable est le dialogue critique entre pairs. En effet, celui-ci, à cause du doute et du conflit cognitif qu'il suscite dans l'esprit des élèves, donne accès à une pluralité de perspectives et, ainsi, à un enrichissement et une transformation des idées

les élèves à raconter et à se raconter, à prendre conscience de leurs sentiments, de leurs intentions, de leurs objectifs, de leurs interprétations, etc. (voir, entre autres, Bouchard, 2002 ; Ferry, 1996 ; Tappan et Brown, 1996). Mais la narration présuppose alors l'écoute active et empathique de l'autre – tandis que l'échange de type anecdotique auquel nous faisons référence est caractérisé par l'égoïsme spontané que tout être social doit dépasser pour advenir.

et des perspectives. L'apprentissage du dialogue critique est un processus complexe qui advient à long terme et qui se construit graduellement au fil des mois, voire des années. En effet, il présuppose que les jeunes parviennent à se développer sur plusieurs plans : cognitif (comprendre les points de vue des pairs et formuler des jugements fondés *versus* de simples opinions), social (former une communauté de recherche partageant des buts communs), affectif (avoir suffisamment confiance en soi pour accepter les critiques d'autrui) et éthique (faire preuve de coopération, de respect, de rigueur dans les échanges).

Un des défis des enseignantes consiste donc à devenir conscientes des distinctions entre communication (monologique) et dialogue, puis entre dialogue non critique et dialogue critique afin d'être en mesure de guider les élèves vers le dialogue critique (les critères inhérents à la typologie des échanges que nous avons proposés dans ce texte peuvent servir d'outil d'évaluation à cet effet). L'objectif lié à l'apprentissage du dialogue critique est fondamental en éducation si l'on considère que la langue est un instrument de structuration de l'identité et de la pensée ; qu'elle est un instrument de libération et de pouvoir et que la prise de parole est un instrument de résolution des conflits.

BIBLIOGRAPHIE

- Bouchard, N. (2002). « L'approche reconstructive. Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 171-197.
- Camhy, D. et G. Iberer (1988). « Philosophy for children: A research project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils », *Thinking*, 7(4), p. 18-26.
- Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes pour le XXI^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec, Direction des communications du ministère de l'Éducation du Québec.
- Daniel, M.-F. (2000). « From talking to dialogue », *Critical and Creative Thinking*, 8(2), p. 1-7.
- Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2005a). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Daniel, M.-F. (2005b). «Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications», dans C. Leleux et Le Parlement de la communauté francophone de Belgique (dir.), *La Philosophie pour enfants – Le modèle de Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 25-47.
- Daniel, M.-F. (2007). «L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique», dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 123-137.
- Daniel, M.-F. et A. Delsol (2005). «Learning to dialogue in kindergarten. A case study», *Analytic Teaching*, 25(3), p. 23-52.
- Daniel, M.-F. et A.-M. Michel (2001). «Learning to think and to speak: Account of an experiment involving children aged 3 to 5 in France and Québec», *Thinking*, 15(3), p. 17-26.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et M. Schleifer (2000). «Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom» *Thinking*, 15(1), p. 2-10.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio, L. Splitter, C. Slade et T. de la Garza (2005). «Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years», *Communication Education*, 54(4), p. 334-354.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996b). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996a). *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F., L. Splitter, C. Slade, L. Lafortune, R. Pallascio et P. Mongeau (2002). «Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective?», *Critical and Creative Thinking*, 10(2), p. 1-19.
- Delors, J. (dir). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Odile Jacob.
- Désautels, J. et M. Larochelle (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique ? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1916/1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, traduit par G. Deledalle, Artigues-près-Bordeaux, L'âge d'Homme.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons*, traduit par O. Decroly, Paris, Flammarion.
- Dewey, J. (1960). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation between Knowledge and Action*, New York, Capricorn Books.
- Ferry, J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*, Paris, Éditions du Cerf.
- Flahault, F. (1999). «Une manière d'être à plusieurs», dans G. Cahen (dir.), *La conversation. Un art de l'instant*, 182, Paris, Éditions Autrement, p. 58-81.

- Garrison, J.W. et A.M. Phelan (1994). «Toward a gender-sensitive ideal of critical thinking: A feminist poetic», dans S.K. Walters (dir.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, Albany, State University of New York Press, p. 81-97.
- Gazzard, A. (1988). «Evidence of effectiveness of the philosophy for children program: Quantitative studies», *Thinking*, 7(4), p. s13-s15.
- Inchauspé, P. (dir). (1997). *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur les curriculums, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Lago-Bernstein, J.C. (1990). «The community of inquiry and the development of self-esteem», *Thinking*, 9(1), p. 12-17.
- Lane, N.R. et S.A. Lane (1986). «Rationality, self-esteem and autonomy through collaborative enquiry», *Oxford Review of Education*, 12, p. 263-275.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipman, M., A.M. Sharp et F. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, Temple University Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, gouvernement du Québec.
- Splitter, L. et A.M. Sharp (1995). *Teaching for Better Thinking*, Melbourne, Australie, ACER.
- Tappan, M. et L.M. Brown (1996). «Envisioning a postmodern moral pedagogy», *Journal of Moral Education*, 25(1), p. 101-109.



Notices biographiques

Réal Allard est titulaire d'un Ph.D. de l'Université de Montréal. Il a été professeur à l'Université de Moncton de 1969 à 1997 et collabore maintenant avec cet établissement à titre de professeur associé. Il est chercheur associé au Centre de recherche et de développement en éducation depuis 2003 et à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques depuis 2005. Ses recherches actuelles portent sur l'apport du vécu ethno-langagier conscientisant à l'engagement identitaire et au comportement ethnolangagier autodéterminé et engagé en contexte minoritaire.

real.allard@umoncton.ca

Julie Auger est professeure agrégée dans les départements de français et italien ainsi que de linguistique à l'Indiana University. Elle a obtenu son doctorat en linguistique à la University of Pennsylvania. Ses recherches portent sur la grammaire et la phonologie du français québécois familier et sur le picard, une langue gallo-romane parlée dans le nord de la France et dans le sud de la Belgique. Elle s'intéresse particulièrement aux questions de variation, de contact et de développement d'une norme littéraire.

jauger@indiana.edu

Réal Bergeron est professeur de didactique du français au Département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Depuis 2002, il est membre du Cercle d'excellence du président de l'Université du

Québec. Il a contribué à développer et à faire connaître avec des collègues de son université l'approche de l'actualisation du potentiel intellectuel (API). Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement et l'apprentissage au secondaire de la révision de textes du point de vue de la cohérence. De manière plus particulière, les oraux d'apprentissage dans le développement de stratégies révisionnelles sont au centre de ses préoccupations. Il a, entre autres, publié des ateliers de formation en communication orale qui sont destinés aux enseignants de français. Enfin, il est membre des comités de lecture et de rédaction de la revue *Québec français* depuis plus de dix ans.

real.bergeron@uqat.ca

Sylvie Blain est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Elle a obtenu son doctorat en didactique des langues en 1997 (Montréal) après avoir enseigné au Québec et en Colombie-Britannique dans les écoles primaires. Elle a été directrice du Centre de recherche et de développement en éducation de 2004 à 2007 et elle est maintenant directrice du Service d'animation et de soutien à l'enseignement. Elle mène des recherches dans le domaine de la didactique du français en milieu minoritaire et de l'intégration pédagogique des technologies.

sylvie.blain@umoncton.ca

Dominique Cardin est conseillère pédagogique de français à la Commission scolaire des Affluents pour 51 écoles primaires. L'essentiel de ses activités professionnelles des dernières années se concentre autour de formations en lecture et en écriture à l'intérieur d'une approche équilibrée au premier cycle du primaire (littératie) et d'activités d'accompagnement, dans les autres cycles, pour l'enseignement explicite des stratégies de lecture et de la grammaire nouvelle.

dominique.cardin@educsa.org

Jocelyne Cauchon est conseillère pédagogique de français au primaire, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, et elle apporte sa collaboration au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour le programme de français. Elle donne des cours de mise à niveau en français oral aux futurs enseignants et enseignantes de l'Université de Montréal.

jocelyne.cauchon@mels.gouv.qc.ca

Suzanne Comtois est conseillère pédagogique de français au primaire, à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, et une des initiatrices du projet de recherche collaborative sur l'oral réflexif. Elle est responsable du développement et de la diffusion du projet de formation *Lire et écrire*, selon une approche équilibrée, adressé à tous les enseignants des premier, deuxième et troisième cycles du primaire. Elle a participé à de nombreux travaux coopératifs dans la région de Laval-Laurentides-Lanaudière portant sur la didactique de l'écriture, de la lecture et de la littérature.

comtoiss@csrdn.qc.ca

Marie-France Daniel est titulaire d'un Ph.D. en philosophie de l'éducation. Elle est professeure titulaire à l'Université de Montréal et chercheure associée au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et au Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal (CREUM). Depuis plusieurs années, elle dirige des équipes de recherche dont les travaux, subventionnés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), portent sur l'approche de philosophie pour enfants, et particulièrement sur le concept de dialogue entre pairs et sur le processus d'apprentissage d'une pensée critique chez les enfants du préscolaire et du primaire. Ses travaux ont donné lieu à plusieurs livres ainsi qu'à de nombreux articles scientifiques publiés aux États-Unis, en Europe et au Québec.

marie-france.daniel@umontreal.ca

Kenneth Deveau, titulaire d'un Ph.D. de l'Université de Moncton (2007), est professeur adjoint au Département des sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne et chercheur associé à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Ses recherches portent sur la vitalité ethno-linguistique, le bilinguisme, la motivation langagière, la construction identitaire et l'éducation en milieu minoritaire. Il est coauteur de nombreux articles sur le développement ethnolangagier des francophones en situation minoritaire au Canada.

kenneth.deveau@usaintanne.ca

Roxane Gagnon a enseigné le français langue maternelle au secondaire ainsi que le français langue seconde à des adultes anglophones à Québec. Son mémoire de maîtrise consistait en l'analyse comparative de moyens d'enseignement pour l'oral; il a été réalisé à l'Université Laval sous la direction de la didacticienne Suzanne-G. Chartrand. L'auteure poursuit maintenant ses études doctorales à l'université de Genève, où elle travaille

comme assistante de recherche du professeur et didacticien Joaquim Dolz. Sa thèse, en cours, porte sur la formation des maîtres et l'enseignement de l'argumentation orale.

roxane.gagnon@pse.unige.ch

Flore Gervais est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle poursuit des recherches pour la formation des maîtres, notamment en didactique de l'oral. Dans ce domaine, elle a publié en 2000, au Conseil de la langue française, avec des collègues de trois universités francophones du Québec – Luc Ostiguy, Christophe Hopper, Monique Lebrun et Clémence Préfontaine – une recherche exploratoire sur certains *Aspects du français oral des futurs enseignants*. En 2005, elle a approfondi cette étude avec une équipe de recherche dirigée par Luc Ostiguy. Cette recherche, publiée par l'Office québécois de la langue française, s'intitule *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*.

flore.gervais@umontreal.ca

Lizanne Lafontaine est titulaire d'une maîtrise en linguistique, option didactique, de l'Université du Québec à Montréal ainsi que d'un doctorat en sciences de l'éducation, spécialisé en didactique de l'oral, également de l'Université du Québec à Montréal. Elle a enseigné le français, langue d'enseignement, pendant dix ans à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Depuis 2001, elle est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Elle y assure la formation des maîtres, en français, langue d'enseignement au secondaire. Lizanne Lafontaine mène diverses recherches en didactique de l'oral, du préscolaire au secondaire, et a publié le livre *Enseigner l'oral au secondaire* en 2007.

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Rodrigue Landry (Ph. D, University of Wisconsin) est depuis 2002 le directeur général de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Il a été, de 1975 à 2002, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Moncton et doyen de cette faculté de 1992 à 2002. Ses recherches, ses modèles théoriques et ses publications portent sur la vitalité ethnolinguistique, l'éducation en milieu minoritaire, la construction identitaire, le bilinguisme et l'apprentissage scolaire.

rodrigue.landry@umoncton.ca

Catherine Le Cunff est maître de conférences en sciences du langage et habilitée à diriger des recherches à l'Université Paris X-Nanterre. Elle a enseigné au secondaire dans la banlieue nord de Paris, puis dans les Instituts universitaires de formation des maîtres. Elle est actuellement responsable d'un parcours en licence de sciences du langage destiné aux futurs enseignants et dirige des doctorats. Ses recherches portent sur les oraux dans la classe, le parler des jeunes et les interactions langagières en situation d'apprentissage. Elle s'intéresse plus particulièrement aux obstacles d'ordre langagier aux apprentissages et aux échanges entre pairs dans les apprentissages coopératifs.

lecunff.catherine@neuf.fr

Anne S. Lowe a obtenu un doctorat en éducation et en éducation musicale à la University of Illinois en 1995. Elle a travaillé dans le secteur musical privé et public comme enseignante de piano, musique générale, chant, chant choral et musique instrumentale entre 1966 et 1994. Elle est l'auteure de plusieurs publications dans les journaux d'éducation et de formation musicale. De plus, plusieurs de ses conférences présentées au Canada et aux États-Unis traitent de l'intégration de l'éducation musicale dans les classes de français langue maternelle et langue seconde. Madame Lowe a été doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton de 2002 à 2007.

anne.lowe@umoncton.ca

Marie-France Morin est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke dans le domaine de la didactique du français. Ses principaux travaux de recherche concernent les enjeux des premiers apprentissages en écriture et en lecture (compétences orthographiques, habiletés métalinguistiques, difficultés d'apprentissage). Elle s'emploie aussi à mieux comprendre l'impact de pratiques pédagogiques novatrices (orthographe approchée et exploitation du livre jeunesse) sur le développement de la littérature.

marie-france.morin@usherbrooke.ca

Martine Mottet est professeure adjointe à l'Université Laval. Elle a obtenu en 2007 une subvention du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture pour mener une étude sur la conscience linguistique de futurs enseignants et son impact sur leurs pratiques linguistiques en stage. Sa thèse de doctorat, effectuée sous la direction de Flore Gervais, s'intitulait *Aspects des compétences initiales de futurs maîtres en éducation préscolaire et*

enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs inter-relations. Elle a collaboré à l'étude publiée en 2005 par l'Office québécois de la langue française et intitulée *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*. Elle a participé en 2004 à l'élaboration et à la mise sur pied d'un nouveau cours d'oral et de didactique de l'oral pour les cycles supérieurs au Département de didactique de l'Université de Montréal.

martine.mottet@fse.ulaval.ca

Jennifer Parent est finissante à la maîtrise en éducation et coordonnatrice de recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle a complété une recherche à la maîtrise qui s'intéresse particulièrement aux connaissances et aux stratégies des jeunes lecteurs-scripteurs qui vivent des difficultés dès le premier cycle du primaire. Elle agit à titre de coordonnatrice de recherche pour des travaux de recherches subventionnées qui portent, notamment, sur les premiers apprentissages en écriture-lecture ainsi que sur l'impact de pratiques pédagogiques novatrices. Ces différentes études sont menées par Marie-France Morin à l'Université de Sherbrooke.

jennifer.parent@usherbrooke.ca

Ginette Plessis-Bélair, Ph.D. en éducation de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres, est actuellement professeure, spécialisée en didactique du français, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son enseignement et ses recherches portent principalement sur le développement du langage et le français parlé dans le cadre de la formation à l'enseignement.

ginette.plessis-belair@uqtr.ca

Marion Tellier est maître de conférences en didactique des langues à l'Université de Provence, Aix-Marseille I. Elle est actuellement affiliée au laboratoire de recherche Parole et Langage du CNRS. Elle a obtenu son diplôme de doctorat de linguistique en 2006 à l'Université Paris 7. Ses activités de recherche s'articulent autour de la question du geste pédagogique, de l'enseignement précoce des langues et de la formation de formateurs.

mariontellier@yahoo.com

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique; profondeur des analyses; pertinence des conclusions...).

Membres du Comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), **Caroline Bouchard (UQAM)**, Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Judith Lapointe (chercheure en éducation), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (Cégep Marie-Victorin), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Marie-Claude Boivin (Université de Montréal), Jean-Claude Boyer (UQO), Marianne Cormier (Université de Moncton), Diane Daviault (UQAC), Hermann Duchesne (Collège universitaire de St-Boniface), Carole Fisher (UQAC), Renée Gagnon (UQTR), Claude Gendron (UQTR), Monique Lebrun (UQAM), Gisèle Lemoyne (Université de Montréal), Élisabeth Mainguy (UQTR), Claudine Mary (Université de Sherbrooke), Thérèse Nault (UQAM), Viateur Paradis (UQAT), Clémence Préfontaine (UQAM), Léonard P. Rivard (Collège universitaire de St-Boniface).

Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables
Julie Myre Bisaillon et Nadia Rousseau (dir.)
2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés
Christiane Gohier (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain
Matthis Behrens (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques et psychologiques
Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications
dans les classes
*Ginette Plessis-Bélair,
Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)*
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire
Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Dans le contexte des réformes par compétences
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir
et Joël Lebeaume (dir.)*
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse

Noëlle Sorin (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes
Monique Lebrun (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration
entre l'école et les parents
Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel,
Pierre-André Doudin et al. (dir.)*
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens?
Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel
et Louise Lafortune (dir.)*
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés
Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE
François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques
Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

Vers des modalités d'intervention
actuelles et novatrices
Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles
d'apprentissage
Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences
Marcelle Hardy (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages



La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Carol Landry (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

Dans les récents programmes d'études de français, langue d'enseignement, tant au Québec qu'en France, en Belgique ou en Suisse romande, on retrouve des prescriptions plus précises quant à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral, un oral perçu certes comme objet d'enseignement, mais également, et de manière affirmée, comme médium d'enseignement et d'apprentissage, quelles que soient les disciplines étudiées. Ainsi, toutes les disciplines scolaires sont interpellées dans l'analyse des interactions verbales propres à leur contexte afin de contribuer à l'apprentissage et à la construction des savoirs oraux, tant linguistiques que pragmatiques, nécessaires à la progression de la scolarisation des nouvelles générations.

Dans un monde en mouvance dans lequel la langue première n'est parfois pas la langue de travail, comme en milieu minoritaire francophone, dans un monde où les savoirs classiques de naguère sont sans cesse remis en question au profit de connaissances plus immédiates et plus directement applicables, comment peut-on penser les savoirs oraux et leurs dispositifs didactiques ? À qui s'adressent-ils et pour quelles raisons ? Cet ouvrage est l'occasion de réunir des chercheurs de différents horizons disciplinaires afin de réfléchir ensemble sur la place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, sans toutefois perdre de vue la langue française elle-même dans son expression identitaire à travers la francophonie.



RÉAL BERGERON est professeur de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).

GINETTE PLESSIS-BÉLAIR est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).



LIZANNE LAFONTAINE est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Ont collaboré à cet ouvrage

Réal Allard – Julie Auger – Réal Bergeron – Sylvie Blain – Dominique Cardin
Jocelyne Cauchon – Suzanne Comtois – Marie-France Daniel – Kenneth Deveau
Roxane Gagnon – Flore Gervais – Lizanne Lafontaine – Rodrigue Landry
Catherine Le Cunff – Anne S. Lowe – Marie-France Morin – Martine Mottet
Jennifer Parent – Ginette Plessis-Bélair – Marion Tellier