

LANGUES EN CONTEXTE D'IMMIGRATION

Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire

RÉSUMÉ

Dans ce contexte d'immigration et de plurilinguisme, les niveaux de maîtrise langagière de la langue ou des langues ou la présence d'un accent, comme les autres marqueurs « visibles » de la différence, peuvent devenir des instruments de promotion sociale, mais aussi susciter la discrimination, alimentée par les représentations négatives véhiculées sur les langues et les locuteurs de ces langues..

Langues en contexte d'immigration

Comme la majorité des grandes métropoles qui attirent les immigrants à travers le monde, Montréal et Vancouver se caractérisent par une grande diversité culturelle et linguistique, et nombreux sont les élèves d'origine immigrante qui sont scolarisés dans une langue autre que leur(s) langue(s) maternelle(s). Ainsi, au Québec, en 2002, les écoles montréalaises accueillaient 34,9 % d'élèves dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais et, au total, 189 langues maternelles différentes, parmi les quelque 6 000 langues sur terre, étaient répertoriées (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2003). Dans la région métropolitaine de Vancouver, par ailleurs toujours marquée par la présence de diverses langues autochtones (p. ex., le Coast Salish, Shaw, 2001), selon le dernier recensement de 2001, les élèves apprenant l'anglais langue seconde représentaient 53 % de la clientèle scolaire.

Dans ce contexte d'immigration et de plurilinguisme, les niveaux de maîtrise langagière de la langue ou des langues ou la présence d'un accent, comme les autres marqueurs « visibles » de la différence, peuvent devenir des instruments de promotion sociale, mais aussi susciter la discrimination, alimentée par les représentations négatives véhiculées sur les langues et les locuteurs de ces langues. Calvet (2002) souligne ainsi l'existence, en contexte de mondialisation, d'un « marché aux langues » au sein duquel les langues peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur. Selon Moore (1994), les langues sont loin de n'être que des instruments objectifs et socialement neutres, ne servant qu'à transmettre du son ; elles sont intimement liées à leurs utilisateurs, et en particulier au prestige qui leur est accordé et à la nature du contact que l'on souhaite entretenir avec eux.

Encourager et promouvoir une société inclusive canadienne, marquée par la loi sur les langues officielles de 1969 et par la politique multiculturelle de 1988, sous-entend la mise en place de politiques, de programmes et de pratiques qui favorisent la compréhension interculturelle. Il s'agit notamment de faciliter la mise en place de relations positives qui valorisent et reconnaissent la diversité culturelle mais aussi linguistique. En effet, comme le souligne le récent document cadre de l'UNESCO, *L'éducation dans un monde plurilingue* (2003), il apparaît primordial « d'encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'Éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux » (p. 33).

Au Québec, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) du ministère de l'Éducation attire l'attention sur l'importance d'apprendre à « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste ». Globalement, cette politique indique qu'il faut développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif. Parmi les orientations mises en avant par ce document, la sixième prône que « le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire ». Dans cette optique, on préconise la création de cours d'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage d'une troisième langue au secondaire.

En Colombie-Britannique, selon la politique linguistique du ministère de l'Éducation, tous les élèves devraient avoir l'occasion d'apprendre les langues valorisées par les diverses communautés de la province (British Columbia Ministry of Education, 1996, p. 3). De plus, la politique de diversité du ministère de l'Éducation (2003) signale l'importance de développer un curriculum axé sur la

FRANÇOISE ARMAND
Professeure à l'Université de Montréal, directrice du Centre de recherche Immigration et métropoles (Montréal, projet Métropolis)

DIANE DAGENAIS
Professeure, Simon Fraser University, chercheuse au Centre de recherche sur l'immigration et l'intégration dans les métropoles (Vancouver, projet Métropolis)

justice sociale, qui rejette l'eurocentrisme et reconnaît les expériences et les contributions des divers groupes de la société. Cette politique propose que les activités pédagogiques prennent en compte la diversité des citoyens, facilitent l'accès à l'égalité, développent la responsabilité civique et visent l'antiracisme. Enfin, le corps professionnel de la province, responsable de la certification des enseignants, exige que la formation de ces enseignants touche aux questions du multiculturalisme, de l'antiracisme, de l'expérience immigrante et de la diversité des origines linguistiques des élèves (British Columbia College of Teachers, 2002).

Toutefois, parmi l'ensemble des interventions pédagogiques recensées à Montréal et à Vancouver, la diversité linguistique n'a pas, à notre connaissance, constitué jusqu'ici l'objet des interventions dans le domaine de l'éducation interculturelle ou de l'éducation à la citoyenneté. En Europe, de telles approches ont été développées à travers la mise en place de programmes tels que Language Awareness et Éveil aux langues.

L'Éveil aux langues

Les objectifs de l'approche Language Awareness, apparue en Grande-Bretagne au début des années 1980 et développée par Hawkins (1987) et son équipe, étaient de favoriser le développement de représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, de capacités métalinguistiques facilitant le passage des langues maternelles aux langues secondes ainsi que de savoirs relatifs aux langues (y compris le statut des langues). Dans les années 1990, cette approche a été rebaptisée Éveil au langage, puis Éveil aux langues, et reprise en Europe dans le cadre des programmes Eulang (Candelier, 2003) et Eole (Perregaux et coll., 2003). L'objectif principal des activités pédagogiques mises en place est de permettre aux élèves d'explorer systématiquement la diversité linguistique afin de les préparer à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

Fondements de l'approche Éveil aux langues

D'une part, cette approche s'inspire des courants de la sociolinguistique, des sciences du langage et de l'ethnographie pour aborder la question de la construction des représentations, dans le domaine langagier, chez les élèves et les enseignants. Ce concept de représentation a servi d'outil heuristique pour analyser les discours des enfants dans des situations de plurilinguisme et de mise en contact avec plusieurs langues en milieu scolaire. Il a permis de décrire comment les élèves se positionnent par rapport aux autres dans leur discours et d'identifier quelles sont leurs représentations des langues, des locuteurs des langues et de l'apprentissage des langues (voir Moore,

2001). Il s'agit d'examiner de près les représentations stéréotypées véhiculées dans le discours des enfants et d'explorer comment les activités d'éveil aux langues peuvent servir à changer ces représentations pour permettre aux élèves de s'ouvrir à la diversité et de construire adéquatement leur identité.

Les études récentes qui portent sur l'étude de la construction de cette identité sont par ailleurs fondées sur une théorie poststructurelle (Pavlenko, 2001) qui considère que l'identité est dynamique et multiple, et que les apprenants se servent du discours pour négocier leur position sociale dans le groupe (Dagenais, 2003 ; Heller, 2000 ; Norton, 2000). Ces recherches indiquent comment la position de l'apprenant dans les interactions lui permet d'accéder à des réseaux sociaux ou d'en être exclu, selon les représentations positives ou négatives attribuées à son identité. L'étude des liens entre l'apprentissage des langues, la diversité linguistique et la construction des identités est donc abordée par l'examen critique des relations de pouvoir entre acteurs, leurs représentations d'eux-mêmes et des autres.

Ainsi, les recherches, en contexte d'implantation de l'approche Éveil aux langues, visent à décrire les pratiques langagières des enfants en s'attardant plus particulièrement sur les représentations du bi-/plurilinguisme, de l'apprentissage des langues, des identités plurilingues et des rapports avec diverses communautés linguistiques que se construisent les apprenants et leurs enseignants.

D'autre part, les recherches issues de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive apportent les fondements théoriques en ce qui a trait au développement des habiletés de réflexion ou des capacités métalinguistiques sur la langue. Selon le chercheur français Gombert (1992), on entend par capacités métalinguistiques l'habileté du sujet à considérer les différentes unités de la langue (phonèmes, mots, phrases, textes) comme des objets d'analyse et de réflexion sur lesquels il peut exercer un contrôle lors de manipulations intentionnelles. Au sein des programmes d'Éveil aux langues, l'écoute attentive de corpus langagiers dans différentes langues, les activités de réflexion sur les emprunts linguistiques entre les langues, la comparaison des manières d'exprimer la négation dans différentes langues sont autant d'activités qui permettent le développement de telles capacités métalinguistiques. Ainsi, au-delà de l'acquisition de simples connaissances langagières, il s'agit d'amener l'apprenant à devenir un observateur du fonctionnement de la langue, des langues, ou encore, pour reprendre l'expression de Brédart et Rondal (1982) un « linguiste en herbe ». De nombreuses recherches ont montré que ces habiletés métalinguistiques, notamment en phonologie et en syntaxe, sont liées au succès en lecture et en écriture en L1 comme en L2 et

L'objectif principal
des activités
pédagogiques
mises en place
est de permettre
aux élèves
d'explorer
systématiquement
la diversité
linguistique afin
de les préparer
à vivre dans
des sociétés
linguistiquement
et culturellement
diverses.

sont donc déterminantes pour permettre la réussite scolaire et professionnelle (Armand, 2000 ; Chiappe et Siegel, 1999 ; Gombert, 1992 ; Lefrançois et Armand, 2003).

Les résultats de l’implantation des programmes d’éveil aux langues en Europe

La recherche européenne effectuée en Europe a montré que l’éveil aux langues facilite l’émergence de représentations positives de la diversité des langues parmi les enseignants et les élèves et favorise à long terme le développement des capacités métalinguistiques de ces derniers (en particulier, chez les plus faibles sur le plan scolaire), notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières (Candelier, 2003 ; Sabatier, 2002).

Le projet ELODiL au Canada

S’inspirant des recherches européennes, une première étude comparative a mené Armand et Dagenais (2003-2004, étude soutenue par le Projet Métropolis et par le CRSH/programme du multiculturalisme)¹ à adapter ces approches pédagogiques aux contextes éducatifs canadiens et à mettre en place le projet ELODiL, éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique. Plusieurs modules d’activités à réaliser en salle de classe au 3^e cycle du primaire ou de façon autonome sur l’ordinateur (activités multimédia) ont ainsi été élaborées ou adaptées, à partir des programmes Eulang ou Eole. Ils ont été ensuite placés sur un site (www.elodil.com), afin de diffuser largement le projet auprès des enseignants. Ces activités ont été mises à l’essai à Montréal et à Vancouver dans différentes classes durant l’année scolaire 2003-2004. L’objectif général de cette première étude était de savoir si les élèves du primaire développent une connaissance critique de la diversité linguistique en participant à des activités d’éveil aux langues. Cette recherche se poursuit dans le cadre d’une nouvelle recherche subventionnée par le CRSH (2005-2008, Dagenais, Armand, Lamarre, Moore et Sabatier) et se développe également au préscolaire (2005-2007, Armand, de Koninck et Kanouté, projet du centre de recherche Immigration et métropoles de Montréal).

Exemples d’activités d’éveil aux langues

Durant la première activité du module *Bonjour*, les élèves visionnent une vidéocassette dans laquelle des

enfants disent « bonjour » dans 17 langues différentes. Ils doivent tenter de découvrir dans quelle langue est dit chacun des « bonjours » et dans quel(s) pays cette langue est parlée. Les notions de langues officielles, de langues nationales, etc. sont abordées et discutées. La phase de préparation à l’activité leur permet de prendre conscience de la diversité linguistique à travers le monde, et plusieurs chiffres clefs leur sont communiqués (nombre de langues parlées à travers le monde, sur l’île de Montréal, à Vancouver, dans leur école, etc.). Les élèves ont la possibilité de poursuivre leur apprentissage, de façon autonome, au moyen d’une activité multimédia bâtie sur le même principe, mais beaucoup plus exhaustive quant au nombre de langues et de pays considérés.

Dans l’une des activités du module *La fleur des langues*, les élèves s’approprient les notions de langue maternelle, de langue seconde, de langue étrangère, etc. Pour cela, ils analysent une séquence vidéo dans laquelle deux enfants font le récit de leur vie linguistique (quelles sont les langues qu’ils parlent ? avec qui ? quelle est leur(s) langue(s) maternelle(s), seconde(s) ? etc.). À leur tour, ils font leur « récit de vie linguistique » en utilisant les termes « monolingue », « bilingue » et « plurilingue » et l’illustrent sur un pétale. Ces pétales individuels sont ensuite regroupés de façon à représenter la « fleur des langues » de la classe.

Dans deux activités du module *La pluie et le beau temps*, les élèves doivent, à l’aide de dialogues enregistrés dans quatre langues différentes, repérer les marques de négation et distinguer les dissemblances dans la formation de cette négation en français, malgache, créole haïtien et espagnol (activité A, inspirée de Eulang, équipe de la Réunion, 2002). Ensuite, ils doivent produire, à partir de l’analyse de ces corpus ou de nouveaux corpus, une phrase négative, comme ici en inuktitut (activité B).

Résultats préliminaires de la première étude de mise à l’essai des activités d’ELODiL à Montréal et à Vancouver

Lors de l’implantation, en 2003-2004, de ce programme d’activités au 3^e cycle du primaire, dans une classe d’immersion à Vancouver, et dans deux classes régulières et deux classes d’accueil (classes de francisation pour les immigrants nouvellement arrivés) situées dans une école pluriethnique montréalaise, des données qualitatives ont

Consigne : Essaie d’écrire « Il ne fait pas froid » en inuktitut dans la transcription et puis dans le système d’écriture original.

Français Il y a du soleil	Inuktitut Siqinnituaq 	Français Il n’y a pas de soleil	Inuktitut Siqinningittuaq
Français Il fait froid	Inuktitut Qiunnatuaq 	Français Il ne fait pas froid	Inuktitut

été recueillies au moyen de notes sur le terrain, d'enregistrements audio et vidéo des interactions en salle de classe et d'entrevues avec les élèves.

L'analyse préliminaire de ces données permet d'avancer déjà quelques observations : (1) les élèves s'engagent dans des discussions critiques sur les différentes valeurs attribuées aux langues et à leurs locuteurs dans la société ; (2) les enfants de diverses origines linguistiques sont repositionnés (et se repositionnent) en tant qu'experts langagiers dans les interactions de classe ; (3) dans les activités de groupe, les élèves puisent dans leurs connaissances linguistiques collectives (français, anglais, et langues d'origine) pour attribuer un sens à des langues inconnues et co-construire une représentation de celles-ci ; (4) les enfants interprètent la diversité des langues en fonction du paysage linguistique local et de leurs contacts avec divers groupes linguistiques ; et (5) la participation à ces activités est susceptible de stimuler le développement des capacités de réflexion sur les langues.

Conclusion

Les programmes d'éveil aux langues s'inscrivent pleinement dans les pratiques d'éducation interculturelle ainsi que d'éducation à la citoyenneté en permettant également de développer des compétences civiques (Lamarre, 2002). En effet, la formation de futurs citoyens aptes à prendre leur place dans une société démocratique sous-entend des capacités d'analyse et de compréhension des réalités sociales actuelles sur la question des langues et des représentations sur les langues et leurs locuteurs. Ainsi, une approche qui jumelle les activités d'éveil aux langues à la pédagogie critique (Fairclough, 1992) pourrait permettre aux citoyens de demain de prendre conscience des valeurs inégales attribuées à diverses langues et aux locuteurs de celles-ci, de modifier leurs représentations linguistiques et, enfin, de définir les conditions qui permettront d'avancer, dans un monde de migrations et de plurilinguisme, vers l'égalité des hommes et des femmes face aux langues et à la communication.

Références

ARMAND, F. Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 56 (2000), p. 471-497.

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

British Columbia College of Teachers, *Policies of the British Columbia College of Teachers*, Vancouver, C.-B., 2002.

British Columbia Ministry of Education. *Diversity Framework Policy*, 2003. www.bced.gov.bc.ca/diversity.

British Columbia Ministry of Education. *Language Education Policy*, Victoria, C.-B., 1996.

CALVET, L.-J. *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.

CANDELIER, M. (ed.). *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

CHIAPPE, P. et Siegel, L.S. « Phonological awareness and reading acquisition in English and Punjabi-speaking Canadian children », *Journal of Educational Psychology*, vol. 91 (1999), p. 20-28.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 2003.

DAGENAIS, D. « Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education ». *Language, Identity and Education*, vol. 2, n° 4 (2003), p. 269-283.

FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. New York, Longman, 1992.

GOMBERT, J.-E. « Activité de lecture et activités associées », dans M. FAYOL, J.-E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES et D. ZAGAR (eds.). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

HAWKINS, E. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

HELLER, M. « Bilingualism and identity in the post-modern world ». *Estudios de sociolingüística*, vol. 1, n° 2 (2000), p. 9-24.

LAMARRE, P. « Plurilingualism and pluriculturalism: An approach from the Canadian perspective ». *Kolor: Journal on Moving Communities*, vol. 1, n° 1 (2002), p. 33-45.

LEFRANÇOIS, P. et F. ARMAND. « The role of phonological and syntactic awareness in second-language reading: The Case of Spanish-speaking learners of French ». *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, vol. 16 (2003), p. 219-246.

Ministère de l'Éducation et ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, Québec, 1998.

MOORE, D. « L'école et les représentations du bilinguisme et l'apprentissage des langues chez les enfants », dans C. Allemann-Ghionda (dir.), *Multiculture et éducation en Europe*. Berlin et New York, Peter Lang, 1994.

MOORE, D. (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Essais, Paris, Didier, 2001.

NORTON, B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and social change*. Harlow, Longman, 2000.

PAVLENKO, A. « Access to linguistic resources: Key variable in second language learning », *Estudios de Sociolingüística*, vol. 1, n° 2 (2000), p. 85-105.

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

SABATIER, C. *Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan et perspectives*, communication présentée au Colloque des 100 ans de l'Association des professeurs de langues vivantes, Grenoble, septembre 2002.

SHAW, P. « Language, identity, language and the land ». *BC Studies: The British Columbia Quarterly*, vol. 131 (2001), p. 39-55.

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

Notes

¹ Ce projet a reçu également le soutien du Programme de soutien à l'école montréalaise (projet prometteur, 2003) et du ministère de l'Éducation du Québec, Direction des services aux communautés culturelles (projet novateur, 2004), que nous remercions. Nous remercions également ici les étudiantes qui œuvrent avec compétence et dynamisme dans ce projet : Erica Maraillet à Montréal, Noëlle Mathis et Nathalie Walsh à Vancouver.