

Développer la littératie pour l'élève autochtone, un parcours à obstacles !

Yvonne da Silveira

Numéro 166, été 2012

Littératie médiatique et enseignement du français

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/67269ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

da Silveira, Y. (2012). Développer la littératie pour l'élève autochtone, un parcours à obstacles ! *Québec français*, (166), 50–52.

en annexe des montages (diaporamas, films) dans lesquels le texte servait de relais à l'image. Par exemple, dans le montage des extraits de films d'Arcand, les textes sur fond noir servaient de transition entre les stéréotypes relevés pour guider le lecteur.

Une démarche à poursuivre

Ainsi qu'on l'a vu dans cette brève présentation des travaux, les étudiants semblent plus à l'aise de décrire les stéréotypes fondés sur l'image que sur le texte. Ils réussissent parfois à transmettre leur vision critique face au phénomène, mais démontrent des faiblesses dans l'articulation des modes iconiques et écrits pour exprimer leurs arguments. Nous pouvons donc conclure de nos propos sur les compétences des élèves en littératie médiatique que, dans une visée prospective, il convient de leur apprendre : 1) à équilibrer l'attention qu'ils portent aux images par rapport aux énoncés verbaux dans les textes multimodaux et 2) à créer des relais de sens entre énoncé verbal, image fixe / mobile et éléments sonores. De plus, il faudrait se servir des habiletés développées en compétence sémiotique pour éveiller l'esprit critique des élèves afin qu'ils passent de la prise de conscience d'une attitude donnée à la construction d'un raisonnement étayé par le contenu et la forme des textes multimodaux. □

* Professeure honoraire,
Université du Québec à Montréal
Lebrun-brossard.monique@uqam.ca

** Professeure régulière,
Université du Québec à Trois-Rivières
Nathalie.Lacelle@uqtr.ca

Note

- 1 Un mode est une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens, par exemple l'image, l'écriture, la gestuelle, la parole, la musique.

Référence bibliographique

LEBRUN, Monique, et Nathalie LACELLE, Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique, dans R. Goigoux et M.-C. Pollet [eds.], *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, AIRDF, Namur, Belgique, collection Didactique, n° 3, 2011, p. 205-224.



www.banditdenuit.com

DÉVELOPPER LA LITTÉRATIE POUR L'ÉLÈVE AUTOCHTONE, UN PARCOURS À OBSTACLES !

PAR YVONNE DA SILVEIRA*

Depuis quelque temps, « Le Plan Nord » fait la une de nos médias. L'impact d'un tel mégaprojet, paraît-il comparable à une deuxième Baie-James, serait majeur pour l'économie des Québécois et des Autochtones. Mais tous ont-ils les mêmes chances et le choix d'occuper un emploi dans ce contexte où la langue de travail sera sans doute majoritairement le français, talonné de près par l'anglais ou vice versa ? Le français et l'anglais sont des langues secondes pour de nombreux Autochtones. L'apprentissage et l'usage de ces langues à l'école les placent dans une situation de développement bilingue particulière, différente de celle de la plupart de leurs pairs francophones ou anglophones apprenant ces mêmes langues secondes. Le but de cet article est de décrire le défi qui revient à l'école de prendre les mesures nécessaires afin d'offrir une égalité de chance aux élèves autochtones en matière de littératie¹. Après un bref aperçu de la recherche concernant les conditions idéales de développement de la littératie, nous décrivons la situation de l'élève autochtone à son entrée à l'école et notons des pistes sur la façon dont cette dernière pourrait le soutenir afin qu'il développe pleinement sa compétence dans ce domaine.

Conditions idéales facilitant le développement de la littératie

Tout d'abord, une langue n'est jamais homogène même dans une communauté linguistique qui parle la même langue. Ainsi, la langue française connaît de multiples variétés d'une région à l'autre d'un même pays et d'un pays à l'autre du monde francophone. Cette diversité linguistique devient vite un objet de catégorisation selon les enjeux en présence dans un contexte social. L'école, dont l'un des objectifs est d'amener tous les élèves à la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans la langue officielle, est ancrée dans l'écriture. Elle joue un rôle central de cohésion sociale dans les sociétés industrialisées : l'apprentissage de la langue officielle conditionne la réussite scolaire ; cette dernière favorise la promotion sociale². Pour bon nombre d'élèves qui ont la langue officielle comme langue maternelle, l'école représente le lieu où l'on apprend des mots et des tournures de phrases qu'on ne connaît pas encore. L'enseignant, ce médiateur culturel, doit veiller à ce que chacun développe la langue afin d'avoir droit à une part significative de pouvoir linguistique³.

Éclairage d'études sociolinguistiques

Dans le domaine de l'apprentissage scolaire, des études sociolinguistiques montrent que les différences linguistiques peuvent engendrer des difficultés, surtout chez certains enfants de milieux défavorisés qui parlent une variété linguistique différente de celle de l'école. Ces difficultés nuisent à leurs attitudes et à leur motivation face à l'apprentissage de la lecture et des savoirs scolaires en général⁴. En effet, la transmission de la connaissance se fait à l'école par le biais de la langue surtout écrite, décontextualisée, c'est-à-dire par un usage du langage dépouillé du contexte ou de la situation qui lui donne son sens. Par contre, une familiarité de l'enfant à son entrée à l'école avec un usage plutôt abstrait du langage associé au mode écrit, ou une valorisation de l'écrit dans son foyer, semble favoriser la réussite scolaire. Par exemple, les écrits de recherche indiquent qu'en écoutant une lecture de contes, l'enfant fait déjà l'expérience de l'organisation qui sous-tend la langue écrite ; il découvre ainsi les structures et les rythmes propres à ce mode de communication. Il commence aussi à faire l'expérience d'une forme de fonction langagière dans laquelle la langue seule, et non ce qui se passe ici et maintenant ou le contexte, sert de base à la création d'expériences et à l'interprétation. Ce faisant, l'enfant apprend à se libérer de la nécessité de rechercher l'appui du contexte pour confirmer des significations. De plus, la lecture de contes et les discussions qui s'en suivent entre l'adulte, qui joue un rôle de médiateur, et l'enfant sont des atouts importants pour le développement du mode intellectuel propre à l'école.

D'ailleurs, la réussite de l'apprentissage de la littératie et de l'apprentissage scolaire général pourrait dépendre du niveau initial développé par l'enfant dans ces habiletés. En effet, pour répondre aux exigences de l'apprentissage scolaire, l'élève doit apprendre à décontextualiser sa pensée par rapport à la situation immédiate et à interagir dans l'abstraction, uniquement par le biais de la langue. Les interactions de l'enfant avec son réseau social l'exposent donc aux valeurs attribuées à la langue de la communauté, à ses fonctions, et aux comportements langagiers.

Bien que toute langue soit utilisable pour toutes les fonctions du langage, l'entourage immédiat de l'enfant peut accorder de l'importance à l'ensemble des fonctions ou à l'une plutôt qu'à l'autre. Les usages formels et fonctionnels que l'on fait du langage représentent les modèles langagiers à partir desquels l'enfant développe ses propres usages ainsi que sa langue maternelle. Il ne pourra développer de façon optimale les multiples fonctions du langage que si elles sont valorisées dans son entourage immédiat et utilisées en interaction avec lui. En somme, sa représentation sociale détermine l'usage que l'enfant fera du langage comme moyen de communication, outil cognitif et objet d'analyse. Ces trois aspects du langage sont essentiels au développement d'une compétence langagière générale incluant la capacité de traiter l'information écrite⁵.

Cela signifie donc que la réussite scolaire, cette condition incontournable de promotion sociale, est plus accessible à l'élève qui est habitué, grâce à son réseau social, à utiliser le langage comme outil cognitif et objet d'analyse qu'à celui qui provient d'un milieu défavorisé et qui n'en a pas ces usages. L'élève autochtone qui n'a pas le français ou l'anglais comme langue maternelle fait face généralement à des défis scolaires plus grands. Mais, diriez-vous, il n'aura qu'à faire ces apprentissages comme le font des élèves suivant un programme d'immersion. En fait, sa situation n'est pas aussi simple.

Qu'est-ce que l'immersion ?

L'immersion est un programme scolaire de développement bilingue (ou trilingue, le cas échéant) dans lequel des élèves d'un même groupe ethnolinguistique sont scolarisés dans au moins deux langues, leur langue maternelle et au moins une langue seconde. Les deux langues servent de langues d'enseignement pour l'ensemble des matières du programme scolaire. L'immersion connaît des variations

selon la part d'enseignement réservée à l'une ou à l'autre langue ainsi que le moment de l'introduction d'un tel programme ; on parle alors d'immersion partielle ou totale, précoce ou tardive. Toujours est-il que l'immersion s'adresse à des enfants d'une communauté majoritaire, c'est-à-dire socialement dominante et sans crainte d'assimilation, dont les enfants ont développé une identité culturelle forte. Ce fut le cas des enfants anglophones des toutes premières expériences d'immersion menées par le professeur Lambert et ses collaborateurs⁶ dans une banlieue montréalaise pendant les années de la Révolution tranquille. Ces expériences ont démontré l'efficacité d'un tel programme et des avantages associés au développement bilingue chez ces élèves ayant connu une socialisation proche de celle de la culture scolaire. Qu'en est-il de l'élève autochtone ?

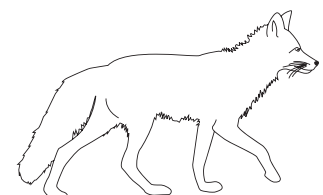
Choc des cultures dans la tâche d'apprentissage de la littératie scolaire

À son entrée à l'école, le jeune Autochtone a un bagage culturel différent. À quelques exceptions près, il a été socialisé dans une culture de l'oralité privilégiant un modèle d'interaction subjective contextualisée. La langue et les savoirs traditionnels y sont transmis d'une génération à l'autre à travers des tâches quotidiennes où les enfants apprennent en observant et en imitant des aînés en interaction avec eux. À l'école, ces jeunes doivent composer avec des apprentissages basés sur l'écrit en langue seconde et à un mode de pensée objectif et décontextualisé. Ils font face à un contexte scolaire de diglossie⁷ (de triglossie quand trois langues sont en jeu), c'est-à-dire une situation dans laquelle des langues en contact sont utilisées en complémentarité dans des domaines différents et ont des prestiges différents. La diglossie ne réfère pas seulement aux langues



www.yourottawaregion.com

- renard
- fox
- ᐱᓂᓕᓂᓂᓂᓂᓂᓂᓂ



www.avataq.qc.ca



www.banditdenuit.com

en contact, elle implique aussi les cultures qui les sous-tendent. Dans la situation qui nous occupe, la pression est forte, implicitement ou non, sur l'élève d'abandonner sa langue maternelle et sa première culture souvent fragilisées, car en voie de disparition. La culture scolaire, ancrée dans l'écrit, exclut sa première culture et donc ses caractéristiques identitaires.

Or, les travaux de nombreux chercheurs (Lambert et ses collaborateurs⁸) soulignent le rôle primordial du contexte d'apprentissage bilingue pour le développement cognitif. Ce rôle et la perception qu'en a l'apprenant amènent ce dernier à développer une forme positive (additive) ou une forme négative (soustractive) de bilinguisme. Dans la forme additive, le développement d'une langue seconde valorisée par le milieu social représente pour l'enfant un outil de communication et de pensée complémentaire à son premier bagage culturel, y compris sa langue maternelle fortement valorisée et maintenue. L'enfant développe alors un haut niveau de compétence dans ses deux langues et certains avantages cognitifs. Contrairement à cela, dans la forme soustractive, le développement d'une langue seconde socialement plus prestigieuse se fait au détriment de la langue maternelle peu valorisée dans la société. La langue seconde en concurrence avec la langue maternelle a tendance à envahir les champs d'usage de la première. Le degré de développement bilingue reflète alors une étape de soustraction entre les deux langues et cultures en contact. Selon Cummins, l'échec de l'éducation scolaire en langue majoritaire (ici, le français ou l'anglais par rapport aux langues autochtones) serait dû, au moins en partie, au fait que certains aspects de la connaissance linguistique de l'enfant ne seraient pas complètement développés avant son entrée à l'école. L'intégration de la langue et de la culture de

l'élève dans le programme scolaire ainsi que la participation des communautés à l'éducation de leurs enfants favoriseront la réussite scolaire. Les modèles et les pratiques d'intervention pédagogiques privilégiant l'interaction entre les pairs et entre les élèves et l'enseignant ainsi qu'une collaboration active sont plus porteurs que ceux orientés vers la transmission des savoirs en ignorant la première culture.

Conclusion

Certes, l'unanimité n'est pas établie en ce qui a trait aux résultats des expériences éducatives menées en contexte de scolarisation de groupes minoritaires. Cependant, nous sommes de l'avis de Drapeau et Corbeil affirmant qu'il faut soutenir l'effort des communautés autochtones qui tentent de définir une institution scolaire répondant à leurs besoins. La préoccupation d'amener les élèves autochtones à la réussite scolaire ne peut plus être restreinte aux communautés autochtones dont les membres vivent de plus en plus dans les centres urbains au Canada⁹. La mission de l'école qui veut instruire, socialiser et qualifier ne peut se réaliser en ignorant les caractéristiques et les besoins de ces élèves. La situation de diglossie et le rejet de la culture première semblent expliquer, du moins en partie, le manque de développement adéquat de la littératie scolaire, donc des difficultés scolaires et de promotion sociale des Autochtones. Une révision du système scolaire s'impose donc pour accompagner l'élève autochtone vers le pouvoir linguistique et professionnel. □

* Professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
yvonne.dasilveira@uqat.ca

Notes

- 1 Par littératie, il faut entendre les « capacités à traiter l'information écrite sous toutes ses formes, capacités de lecture et d'écriture utilisées dans la vie quotidienne, professionnelle ou sociale ». (Leclercq, 1999, p. 32).
- 2 Voir Leclerc, J., 1999.
- 3 Bentolila, A., 2000, et Lahire, B., 2008.
- 4 Pierre, R., 2003, entre autres.
- 5 Voir Hamers, J., 2005.
- 6 Voir à ce propos Lambert, W. E., & Tucker, G. R., 1972.
- 7 Fishman, J., 1967.
- 8 Voir à ce propos Lambert, W. E. et Tucker, G. R., 1972, ainsi que Hamers, J. F. et Blanc, M. H. A., 2000.
- 9 56 % selon Statistiques Canada en 2008.

Bibliographie

- BENTOLILA, Alain, *Le propre de l'homme. Parler, lire, écrire*, Paris, Plon, 2000.
- CUMMINS, Jim, *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters, Edited by C. Baker & N. H. Hornberger, 2001.
- DA SILVEIRA, Yvonne « Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation », *Études / Inuit / Studies*, 333, n^{os} 1-2 (2009), p. 245 à 259.
- DRAPEAU, Lynn [dir.], *Les langues autochtones du Québec. Un patrimoine en danger*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011.
- FISHMAN, Joshua, A., « Bilingualism with and without Diglossia. Diglossia with and without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, n^o 23 (1967), p. 29-38.
- HAMERS, Josiane F., « Le rôle de la LI dans les acquisitions ultérieures », dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton [dir.], *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, 2005, p. 271-292.
- HAMERS, Josiane F., et Michel H. A. Blanc, *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd Edition, Cambridge, (England), Cambridge University Press, 2000.
- LAHIRE, Bernard, *La raison scolaire, École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, 2008.
- LAMBERT, Wallace et G. R. TUCKER, *Bilingual Education of Children : The ST Lambert Experiment*, Rowley, Massachuset, Newbury House, 1972.
- LECLERC, J., *Langue et société*, 2^e édition, Mondia éditeurs inc., 1992.
- LECLERCQ, Véronique, *Face à l'illettrisme, Enseigner à des adultes*, Paris, ESF éditeur, Collection Didactique du français, 1999.
- PIERRE, Régine, « Introduction : l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n^o 1 (2003), p. 3-35.