

Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique

Françoise Armand
François Sirois
Samira Ababou

Résumé : Cet article présente les résultats d'une recherche réalisée en milieu montréalais plurilingue et défavorisé et dont les objectifs étaient, d'une part (étude 1), d'observer, chez 107 élèves d'origine immigrante du préscolaire 5 ans (sept classes), les relations existant entre la mise en œuvre d'activités portant sur les capacités métaphonologiques et le développement de ces capacités ainsi que des habiletés de prélecture en français langue seconde. Il s'agissait également d'analyser si des différences apparaissaient en fonction du type d'intervention (avec ou sans Éveil aux langues) ou en fonction du type de classe (régulière ou d'accueil). D'autre part, cette recherche visait à observer (étude 2), chez un nombre plus réduit d'élèves de chacune des trois classes d'accueil, les effets d'activités d'Éveil aux langues sur leurs représentations de la place qu'occupent leur langue maternelle (L1) et le français langue seconde (L2) à l'école et plus largement de la diversité linguistique.

Mots clés : entrée dans l'écrit, langue seconde, milieux pluriethniques, Éveil aux langues

Abstract: This article presents the results of research conducted in multilingual and underprivileged schools in Montreal. The goals of the first study were to observe the effects of participation in activities involving metaphonological capacities and the development of these capacities, as well as pre-reading abilities in French as a second language, among 107 students of immigrant origin in seven kindergarten classes (age five). A further analysis was conducted in order to determine whether there were differences in the results according to the type of intervention (with or without language awareness) and according to the type of class (regular or welcoming class). The second study involved the participation of a smaller number of students, specifically those attending the three welcoming classes in the school. In particular, it aimed to observe the effects of activities promoting language awareness on the students' representations of the status of their first language

(L1) in relation to that of the French language (L2) at their school and, in general, how they viewed linguistic diversity.

Keywords: writing readiness, second language, multi-ethnic contexts, language awareness

Depuis dix ans, le Québec accueille en moyenne annuelle de 36 000 immigrants par année (MICC, 2007). La majorité d'entre eux s'installent sur l'île de Montréal et leurs enfants, parmi lesquels un grand nombre n'ont pas le français ou l'anglais comme L1 (37,7 % en septembre 2006 selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2007), fréquentent les écoles primaires et secondaires montréalaises. Sur un total de plus de 150 langues maternelles différentes, c'est l'arabe qui se classe désormais au premier rang, suivi de l'espagnol, de l'italien, du créole et du chinois (Comité de gestion de la taxe scolaire, 2007). Depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977¹, les élèves immigrants, à quelques exceptions près, sont tenus de fréquenter l'école française. Les nouveaux arrivants font l'objet d'une évaluation langagière servant à repérer ceux qui ont besoin de soutien à l'apprentissage du français (SAF), soit 10 mois pour le préscolaire, vingt mois pour le primaire, trente mois pour le secondaire. Sur l'île de Montréal, au préscolaire 5 ans, l'intégration dans des classes régulières, et non dans des classes d'accueil, est le type de service le plus répandu (Armand, 2005).

Les enseignants qui œuvrent au préscolaire ont pour tâche de favoriser l'intégration et la réussite scolaire de ces enfants allophones et notamment l'entrée dans l'écrit en français L2. Pour cela, ils doivent amener les élèves à « faire des liens entre l'oral et l'écrit et à explorer les concepts et les conventions propres au langage écrit » (MEQ, 2001, p. 61). Il est recommandé, pour développer ces compétences, de recourir à des jeux de rimes, à des jeux avec des sons, des lettres, etc. (MEQ, 2001, p. 68).

Par ailleurs, le ministère québécois de l'Éducation, au moyen de sa *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* (1998), incite les enseignants, qu'ils soient en milieux pluriethniques ou non, à favoriser chez leurs élèves le « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p. 26). Il s'agit notamment de faciliter, par l'éducation interculturelle, la mise en place de relations positives qui valorisent et reconnaissent la diversité culturelle, mais aussi linguistique.

Ainsi, l'école québécoise a une double mission au préscolaire : favoriser le développement langagier pour faciliter l'entrée dans l'écrit

et permettre l'émergence d'une sensibilité interculturelle dans le domaine des langues ainsi que, plus largement, l'accueil des élèves immigrants nouvellement arrivés. C'est dans ce contexte qu'une équipe universitaire a mis en place, à la demande du programme Opération Solidarité de la CSDM², une recherche collaborative (2004-2005) avec les enseignants de deux écoles montréalaises, pluriethniques et défavorisées.

Sur le plan pratique, après plusieurs rencontres, l'équipe école-université a fait le choix de privilégier (sur la base des travaux de recherche qui seront présentés dans le cadre conceptuel) deux axes d'intervention. Le premier vise le développement des capacités métaphonologiques des élèves, capacités qui favorisent l'établissement de liens entre l'oral et l'écrit et la réussite de l'entrée dans l'écrit. Le deuxième permet la mise en œuvre d'une éducation interculturelle au moyen d'activités d'Éveil aux langues qui légitiment la place de la langue d'origine des élèves immigrants à l'école et valorisent la diversité linguistique. Sur le plan scientifique, cette recherche collaborative nous a permis d'explorer plusieurs objectifs de recherche, traités dans deux études et qui seront exposés à la fin du cadre conceptuel³.

Cadre conceptuel et recherches empiriques

L'apprentissage de la lecture en L2 est un processus complexe aux facettes multiples qui nécessite la mobilisation de plusieurs habiletés et connaissances. Entre autres, les recherches réalisées en L1 et en L2 ont montré le rôle facilitateur que peuvent exercer sur la réussite de l'entrée dans l'écrit les habiletés langagières à l'oral (voir Geva, 2006, pour une synthèse) ainsi que les capacités dites métaphonologiques.

L'entrée dans l'écrit et les capacités métaphonologiques

On entend par *capacités métaphonologiques* la capacité d'identifier et de manipuler intentionnellement les différentes unités phonologiques (attaque, rime, syllabe et phonème) de la langue (Gombert et Colé, 2000). En L1, les recherches ont clairement mis en évidence les relations de causalité réciproque qui existent entre ces capacités et l'apprentissage de la lecture (voir, parmi les nombreuses recensions des écrits sur ce point, celles de Gombert et Colé, 2000, et de Stahl et Murray, 1998). En particulier, les capacités métaphonologiques permettraient aux apprenants de prendre conscience que les mots sont constitués d'unités sublexicales, ce qui soutiendrait l'apprentissage

des correspondances graphophonétiques nécessaire à la reconnaissance de mots et à l'écriture (Adams, 1990 ; Morais, Alegria et Content, 1987 ; Stanovich, 2000).

Toutefois, en contexte de L2, les recherches sont récentes et plus rares. Elles ont néanmoins permis d'observer l'existence d'un lien entre les capacités métaphonologiques et la lecture en français ou en anglais L2 (Armand, 2000 ; Comeau, Cormier, Grandmaison et Lacroix, 1999 ; Lefrançois et Armand, 2003). Également, on observe que des élèves, de langues maternelles diverses, faibles lecteurs en anglais L2, rencontrent les mêmes difficultés dans le domaine des capacités métaphonologiques que leurs pairs anglophones identifiés eux aussi comme ayant des difficultés en lecture (Chiappe, Siegel et Wade-Woolley, 2002 ; Everatt, Smythe, Adams et Ocampo, 2000).

Développer les capacités métaphonologiques

Par ailleurs, les chercheurs ont aussi démontré qu'il est possible de développer ces capacités de façon à faciliter l'apprentissage de la lecture, ainsi que le soulignent Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan (2001) à la suite de la recension de 52 études (parmi lesquelles 41 concernaient l'anglais et 11 des langues autres que l'anglais, à l'exception du français). Les auteurs apportent toutefois une nuance en indiquant que les effets de l'intervention sont statistiquement moins marqués en milieu défavorisé qu'en milieu moyen et favorisé. Il est donc particulièrement important de poursuivre les études d'intervention dans les milieux défavorisés. De plus, Ehri *et al.* (2001) constatent que l'ensemble des études recensées n'ont malheureusement pas tenu compte de la langue d'enseignement dans laquelle était réalisée l'intervention, soit le fait qu'il s'agisse ou non de la L1 de l'enfant. Ainsi, à notre connaissance, seules deux études récentes ont souligné les avantages d'activités visant le développement des capacités métaphonologiques en français L2 (Armand, Lefrançois, Baron, Gomez, Nuckle, 2004) et en anglais L2 (Stuart, 1999) sur le développement des capacités métaphonologiques et des habiletés de lecture d'élèves du préscolaire et de 1^{re} année en milieu plurilingue et défavorisé.

En conclusion, il semble qu'un consensus manifeste souligne l'intérêt de favoriser le développement des capacités métaphonologiques au moyen d'une intervention appropriée (soit, entre autres, des activités intégrées à des activités authentiques d'acquisition de la littératie et nécessitant le recours à des processus de résolution de problèmes plutôt que la répétition mécanique, voir Armand *et al.*, 2004, pour

des précisions). Par contre, il reste à explorer davantage les modalités d'intervention à mettre en place en milieu défavorisé et pluriethnique, notamment en raison du contexte plurilingue de ce milieu.

Plurilinguisme, diversité des langues d'origine et développement des capacités métaphonologiques

Différentes recherches qui comparaient, en contexte de L1, le tchèque et l'anglais (Caravolas et Bruck, 1993); l'italien et l'anglais (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz et Tola, 1988), le turc et l'anglais (Durgunoğlu et Öney, 1999), ont montré que, en début d'apprentissage, les capacités métaphonologiques se manifestent différemment selon les caractéristiques du langage oral et / ou selon le degré de transparence du système d'écriture dans lesquelles elles se développent. Par exemple, les jeunes enfants italiens réussissent mieux la segmentation de phonèmes que les enfants anglophones du même âge parce que la syllabe est plus ouverte en italien qu'en anglais (Cossu *et al.*, 1988).

Par ailleurs, plusieurs études montrent l'existence d'une relation entre ces capacités développées en L1 et celles développées en L2, soit entre l'anglais et le français (Comeau *et al.*, 1999), l'espagnol et l'anglais (Durgunoğlu, Nagy et Hancin-Bhatt, 1993; Durgunoğlu, 1998; Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli et Wolf, 2004), l'hébreu et l'anglais (Geva et Wade-Wooley, 1998). Ainsi, Bialystok, Majumder et Martin (2003) observent par exemple que, en raison de la proximité des langues en présence, qui faciliterait la prise de conscience des structures phonologiques, des groupes d'enfants de 1^{re} et 2^e années, bilingues espagnol-anglais, ont plus de facilité à réaliser une tâche de segmentation de phonèmes en anglais que des groupes d'enfants bilingues chinois-anglais. Cette différence ne se manifeste toutefois pas pour les autres tâches phonologiques.

Ainsi, les enfants allophones de la présente étude, qui ont des langues d'origine très diverses, plus ou moins éloignées du français, sont susceptibles de s'appuyer sur des compétences variées en L1 et de développer, au moyen de contacts plus ou moins intensifs avec le français, des niveaux de compétence différents en français langue d'enseignement. Dans la mesure où tous seront également scolarisés en 1^{re} année en classe régulière, il nous apparaît intéressant de mieux préciser le portrait des enfants récemment arrivés et scolarisés en classe d'accueil. Pour cela, nous comparerons leurs performances, dans le domaine des capacités métaphonologiques et des habiletés de prélecture en français L2, à celles d'enfants allophones des classes

régulières, au début puis à la fin d'une intervention visant le développement de ces capacités métaphonologiques.

Questionner les interventions susceptibles de favoriser l'entrée dans l'écrit constituait le premier axe d'intervention; en lien avec le deuxième axe adopté par l'équipe collaborative, nous aborderons maintenant l'éducation interculturelle et le rôle que peuvent y jouer les programmes d'Éveil aux langues.

L'éducation interculturelle, l'accueil des élèves immigrants allophones et l'Éveil aux langues

Parmi l'ensemble des interventions susceptibles de favoriser l'accueil des élèves immigrants allophones et de permettre la mise en place d'une éducation interculturelle, nous avons orienté notre intervention vers des activités d'ouverture à la diversité linguistique, telles que développées par des programmes d'Éveil aux langues. Ces programmes, apparus en Europe (Candelier, 2003 – Eulang; Hawkins, 1987 – *Language Awareness*; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003 – Éole) et tout récemment au Canada dans le cadre du projet ELODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique), proposent une réflexion sur les langues familières ou non à l'aide de tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation des faits langagiers (Armand et Dagenais, 2005; Armand, Sirois et Ababou, 2005; Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet, 2007; Maraillet et Armand, 2006).

Au moyen de ces activités, il s'agit de permettre l'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves immigrants ainsi que de faciliter la structuration des connaissances linguistiques et le développement des capacités d'analyse et de réflexion sur la/les langue(s). L'objectif principal est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. Une évaluation du programme Eulang (Candelier, 2003), réalisée auprès d'élèves de la 3^e à la 5^e année du primaire, dans 127 classes, a montré l'existence d'un effet favorable sur certaines aptitudes métalinguistiques des élèves, notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières. Il devient donc intéressant d'observer si des activités d'Éveil aux langues intégrées à une séquence d'activités métaphonologiques favorisent davantage le développement de capacités métaphonologiques et d'habiletés de prélecture. De plus, on relève aussi un impact positif sur la résolution de tâches de manipulation (composition-recomposition) de corpus langagiers de différentes langues non familières à l'écrit. Toutefois, ces effets ne se

manifestent que si la période d'implantation dépasse une quarantaine d'heures, pour les habiletés à l'oral. Par ailleurs, on n'a pas observé jusqu'à maintenant d'effets (positifs ou négatifs) des supports didactiques développés et implantés sur les apprentissages langagiers en français langue d'enseignement.

Enfin, on note aussi que cette approche facilite l'émergence de représentations positives de la diversité des langues parmi les enseignants et les élèves, en particulier chez les plus faibles de ces derniers sur le plan scolaire, faisant ainsi obstacle aux attitudes et aux pratiques discriminatoires en milieux scolaires. Or, différents chercheurs ont souligné l'existence de liens entre les représentations sur les langues, leur apprentissage et les composantes affectives, la motivation de l'apprenant (Gardner, 1985). De plus, les langues, leur apprentissage et les représentations que des apprenants s'en forgent sont une composante déterminante de la construction identitaire et de son expression (Le Page et Tabouret-Keller, 1985 ; Moore, 2006 ; Norton, 1997).

Ainsi, en milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille immigrante peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Cummins, 2001 ; Hamers, 2005 ; Hornberger, 2003 ; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988 ; Toohey, 2000). L'ensemble de ces chercheurs souligne que l'école se doit de reconnaître la variété des langues parlées dans la société ainsi que les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues. Selon De Pietro (2005), il est nécessaire d'intégrer à l'enseignement « des activités réflexives au cours desquelles les élèves élaborent des outils qui leur permettent de donner du sens à leurs apprentissages et de situer les divers idiomes qu'ils sont en train d'intégrer dans leur répertoire. L'Éveil aux langues constitue à cet égard une voie privilégiée » (p. 317).

À notre connaissance, l'implantation de telles activités n'a pas été réalisée auprès de jeunes élèves en situation d'apprentissage d'une L2 dans une classe d'accueil, au moment où leurs représentations de leur(s) langue(s) maternelle(s) et du français L2 peuvent s'avérer cruciales dans la construction de leur identité et vraisemblablement pour leurs apprentissages langagiers.

Synthèse des objectifs de recherche

Dans le cadre de l'étude 1, nous analyserons, chez des élèves immigrants allophones du préscolaire 5 ans en milieu plurilingue et

défavorisé (sept classes), les relations entre la mise en œuvre d'une intervention visant le développement de capacités métaphonologiques et le développement de ces capacités ainsi que des habiletés de prélecture en français L2. Également, nous observerons si des différences de résultats apparaissent selon, d'une part, que cette intervention intègre ou non des activités d'Éveil aux langues et selon, d'autre part, que les élèves ont des connaissances suffisantes en français pour être scolarisés en classes régulières ou qu'ils sont nouvellement arrivés et scolarisés en classes d'accueil.

Dans le cadre de l'étude 2, nous examinerons les effets d'activités d'Éveil aux langues sur les représentations que des enfants de classe d'accueil (participants de la première étude), bénéficiant ou non d'activités d'Éveil aux langues, élaborent sur la place qu'occupent leur L1 et le français dans la salle de classe ainsi que plus largement sur la diversité linguistique.

Méthode

Participants de l'étude 1

L'ensemble de la recherche a pris place dans les sept classes du préscolaire 5 ans de deux écoles (E1 et E2) situées dans un quartier plurilingue et défavorisé de Montréal. Parmi les 107 élèves, on dénombre 59 filles et 48 garçons. Au moment de la 2^e passation (juin 2005), l'âge moyen des élèves est de 6 ans 5 mois. Dans l'école E1, on trouve deux classes d'accueil (Ca1E1 et Ca2E1) et deux classes régulières (Cr1E1 et Cr2E1); dans l'école E2, on trouve une classe d'accueil (CaE2) et deux classes régulières (Cr1E2 et Cr2E2).

Les langues parlées sont les suivantes : anglais (11), arabe (7), bengali (7), bulgare (2), chinois (13), cinghalais (1), créole (1), espagnol (7), français (6), gujurati (2), laotien (1), lingala (1), ourdou (1), portugais (1), roumain (9), russe (2), tagalog (15), tamoul (14), turc (1), vietnamien (2), twi (1), punjabi (1), hongrois (1). Nous avons fait le choix de conserver dans l'échantillon les enfants dont le français était la L1 car trois d'entre eux avaient le français et une autre L1. Soulignons également qu'au total, 14 enfants ont déclaré une deuxième L1. On a retiré de l'échantillon 13 élèves présentant des difficultés majeures d'apprentissage ou langagières ou ayant été absents à l'une ou l'autre des passations ou durant plusieurs interventions.

TABLEAU 1
Types d'intervention en fonction des écoles

Types d'intervention	École 1 – avec Éveil aux langues		École 2 – sans Éveil aux langues	
	Accueil (2) Ca1E1 (14) Ca2E1 (16)	Régulier (2) Cr1E1 (14) Cr2E1 (17)	Accueil (1) CaE2 (14)	Régulier (2) Cr1E2 (15) Cr2E2 (17)
Métaphonologie en français (10 activités)	X	X	X	X
Éveil aux langues et métaphonologie plurilingue (6 activités)	X	X		
Lecture et échange sur des contes, et réinvestissement métaphonologique en français (6 activités)			X	X

Déroulement de la recherche (études 1 et 2)

Dans l'ensemble des sept classes, les mêmes activités, visant le développement des capacités métaphonologiques en français L2, ont été mises en place. Dans l'école E1, des activités d'Éveil aux langues et des activités métaphonologiques plurilingues ont été insérées dans la séquence d'activités tandis que, pour le même nombre de périodes, dans l'école E2, des activités de lecture et d'échange sur des contes ainsi que des activités de réinvestissement en métaphonologie ont été réalisées en français uniquement (voir tableau 1).

Les interventions

Activités visant le développement des capacités métaphonologiques (pour tous les élèves)

L'intervention visant le développement des capacités métaphonologiques en français s'est déroulé de février à mai 2005 et comptait 10 activités collectives hebdomadaires d'environ 40 minutes. Ces activités s'inspirent du matériel Méninge, développé par Claire Sarrazin (1995) et ont été reprises et adaptées par une équipe formée d'enseignantes, d'orthophonistes et d'une professeure d'université (voir Armand *et al.*, 2004, pour plus de détails). Pour chacune des activités collectives, l'enseignante titulaire ou l'enseignante ressource, assistée par un auxiliaire de recherche, procède à la lecture d'un grand livre qui met en scène un personnage, Méninge, singe coquin qui joue des tours et à qui il arrive différentes aventures au gré des épisodes. Les élèves sont

amenés, en écoutant une histoire et en participant à une activité de résolution de problèmes, à réaliser, l'une après l'autre, différentes opérations (identification, segmentation, fusion) sur différentes unités (syllabe, rime puis phonème) situées à des positions différentes (initiale ou finale).

Les activités d'Éveil aux langues (École 1)

Les élèves des deux classes d'accueil et des deux classes régulières de l'école E1 ont bénéficié d'interventions qui portaient sur l'Éveil aux langues. Avant de commencer les activités métaphonologiques en français, les élèves ont participé à trois activités d'introduction à l'Éveil aux langues, inspirées du matériel développé par Perregaux et son équipe (Perregaux *et al.*, 2003) ou créées par l'équipe québécoise (par exemple, les comptines numériques présentées dans plusieurs langues, voir le site www.elodil.com pour une description de ces activités). Ces activités permettent aux élèves allophones d'origine immigrante de faire entendre leur langue, leur voix à l'école lors de périodes ciblées. Elles leur permettent d'entendre celles de leurs pairs et d'être aussi familiarisés avec des langues inconnues de la majorité d'entre eux, telles que l'inuktitut du Nunavik. Des discussions ont lieu avec eux sur l'origine des langues, les pays où l'on parle telle langue, les langues présentes dans plusieurs pays, la place qu'occupe le français au Québec, leurs perceptions du bilinguisme, du plurilinguisme, etc.

Par ailleurs, à la suite de trois activités métaphonologiques réalisées en français, trois activités métaphonologiques plurilingues portant sur la même opération et la même unité ont été mises en place. Par exemple, une activité portait sur la segmentation de la syllabe initiale en français, la semaine suivante, on a demandé aux enfants de segmenter la syllabe initiale en tagalog, en roumain et en arabe. Pour ce faire, nous avons sollicité l'aide de parents locuteurs de chacune de ces langues. On a ainsi présenté «jamel» (chameau en arabe), «kabayo» (cheval en tagalog), ou encore «elefant» (éléphant en roumain).

De plus, au-delà de ces six activités mises en place de façon formelle, les enseignants de l'école E1 ont, plus largement, établi dans leur classe un climat d'ouverture à la diversité linguistique. Il faut rappeler toutefois que les enseignants qui ont participé à l'implantation de ces activités ont régulièrement souligné l'importance de la mission de francisation de l'école québécoise et que c'est dans ce contexte spécifique qu'ils perçoivent l'espace qui peut être laissé aux

langues maternelles des enfants immigrants. L'histoire et le contexte socio-linguistique québécois sont susceptibles d'expliquer l'inquiétude toujours présente chez certains enseignants francophones québécois que le français ne perde la place qu'il a réussi à gagner au cours des dernières années (pour un questionnement sur ces perceptions, voir McAndrew, 2001).

Les activités du groupe témoin (École 2)

Pendant que les élèves de l'école E1 participaient à ces six activités d'Éveil aux langues et métaphonologiques plurilingues, les élèves de l'école E2 écoutaient des contes en français, en discutaient (trois séances) et revoyaient, au moyen d'activités de réinvestissement, toujours réalisées en français, les mêmes activités métaphonologiques (même opération, même unité) que celles abordées de façon plurilingue par les élèves de l'école E1 (trois séances).

Étude 1

L'étude 1 visait à observer s'il existait une relation entre l'intervention mise en place et le développement des capacités métaphonologiques et des habiletés de prélecture en français L2 des élèves et à analyser si des différences apparaissaient en fonction du type d'intervention (avec ou sans Éveil aux langues) ou en fonction du type de classe (régulière ou d'accueil).

Participants de l'étude 1

Au total, trois classes d'accueil regroupant 44 élèves et quatre classes régulières regroupant 63 élèves ont participé à l'étude 1.

Outils de collecte des données de l'étude 1

Capacités métaphonologiques

Les capacités métaphonologiques ont été évaluées au moyen d'une passation individuelle sur ordinateur (aux mois de janvier et de juin 2005), avec le soutien d'un auxiliaire de recherche. Basées sur des études antérieures (Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002), les tâches proposées sont variables pour ce qui est du degré de difficulté des opérations requises (de l'identification à la suppression de l'unité phonologique ciblée) ainsi que de l'élément phonologique

traité et de sa place (de la rime au phonème initial). L'enfant réalise six épreuves : identification de la syllabe sans séquentialité, identification de la syllabe avec séquentialité, identification de la rime, identification du phonème initial, catégorisation du phonème initial, suppression du phonème initial. Pour les six épreuves, chacun des trois mots sur lesquels porte la tâche est représenté par une image et un enregistrement sonore indique à l'élève de quel mot il s'agit, ce qui permet de s'assurer qu'il connaît le mot et sa prononciation. On demande à l'enfant d'indiquer son choix de réponse parmi les trois images (pour ce faire, il doit appuyer sur l'une des trois touches du clavier portant chacune une couleur différente qui correspond à la couleur du cadre entourant l'image à l'écran). Un item d'entraînement précède les épreuves, chacune étant constituée de cinq items. Ainsi, par exemple, pour l'épreuve de catégorisation (« chasser l'intrus »), l'expérimentateur dit à l'élève : « Tu vas voir trois images, et l'ordinateur va te dire ce que c'est. Toi, tu dois trouver le mot, parmi les trois, qui ne commence pas pareil que les autres, qui n'est pas comme les autres au début. Pour donner la réponse, tu appuies sur la touche de même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu sais la réponse ». L'épreuve a été préalablement validée auprès d'une population équivalente. Au total, un score global maximum de 30 points peut être obtenu à cette épreuve. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette épreuve sont de 0,62 pour la première passation et de 0,74 pour la deuxième.

Habiletés de prélecture

Toujours au moyen de l'ordinateur (2^e passation individuelle aux mois de janvier et de juin 2005) et sur le même principe de sélection parmi des choix présentés à l'écran, on demande aux élèves de repérer : 1) 10 graphèmes simples ou complexes (ex. : à l'écran, il y a quatre lettres qui sont écrites ; trouve la lettre qui écrit le bruit, le son /m/, comme dans le début de *maman*), 2) 10 voyelles ou consonnes (ex. : trouve la lettre, parmi les quatre, qui s'appelle /a/ dans l'alphabet), 3) cinq mots (ex. : lequel de ces mots est le mot « sur »), 4) cinq non-mots (ex. : lequel de ces mots est le mot « suli » ?), 5) cinq allographes (ex. : en haut de l'écran, il y a trois lettres qui sont écrites ; laquelle de ces lettres va avec celle qui est au bas de l'écran ?). Ces cinq épreuves ont été regroupées pour créer un score total de 35 points. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette épreuve sont de 0,75 pour la première passation et de 0,79 pour la deuxième. Cette épreuve, sensiblement similaire à celle utilisée dans une recherche

TABLEAU 2

Moyenne et écart-type obtenus au prétest et au post-test à l'égard des épreuves de métaphonologie et de prélecture et résultats de l'ANOVA (effet temps) pour l'ensemble des participants ($n = 107$)

		Prétest	Post-test	F	Sig
Métaphonologie (sur 30)	Moyenne	15,30	19,30	82,43	,000
	Écart-type	3,91	4,82		
Prélecture (sur 35)	Moyenne	18,60	25,65	171,45	,000
	Écart-type	5,85	5,57		

antérieure (Armand et Montesinos, 2001-2002), a été validée au préalable auprès d'une population équivalente.

Mesure de compétence langagière (vocabulaire réceptif)

Par ailleurs, lors de la deuxième passation (juin 2005), nous avons soumis les élèves à la passation de l'EVIP (Dunn, Theriault-Whalen et Dunn, 1993) qui donne une mesure de vocabulaire réceptif afin d'observer, d'une part, si des différences apparaissaient en faveur des enfants allophones du régulier et, d'autre part, si des corrélations se manifestaient entre cette épreuve, les épreuves de prélecture et les épreuves de métaphonologie au temps 2 pour l'ensemble des participants.

Résultats de l'étude 1

Pour traiter les données, nous avons réalisé une comparaison des moyennes au moyen d'une analyse de variance (ANOVA) à trois facteurs à mesures répétées pour le temps (prétest et post test), le type de classe (régulière ou accueil), le type d'intervention (avec ou sans Éveil aux langues). Les résultats sont présentés au tableau 2.

Nous n'observons, pour les épreuves de métaphonologie, aucune interaction, que ce soit une interaction entre le temps et le type de classe ($F(1,103) = 3,801$; $p = ns$), entre le temps et le type d'intervention ($F(1,103) = 0,353$; $p = ns$), ou entre le temps, le type de classe et le type d'intervention ($F(1,103) = 5,226$; $p = ns$).

On n'observe pas non plus, pour les épreuves de prélecture, d'interaction entre le temps et le type de classe ($F(1,103) = 0,089$; $p = ns$), entre le temps et le type d'intervention ($F(1,103) = 1,573$; $p = ns$) et, enfin, entre le temps, le type de classe et le type d'intervention ($F(1,103) = 3,308$; $p = ns$).

TABLEAU 3

Moyenne et écart-type obtenus au prétest et au post-test aux épreuves de métaphonologie et de prélecture par les élèves du régulier (63) et de l'accueil (44)

Épreuves	Classes		Prétest	Post-test
Métaphonologie	Régulière	Moyenne	15,70	19,13
		Écart-type	3,54	4,65
	Accueil	Moyenne	14,72	19,54
		Écart-type	4,38	5,11
Prélecture	Régulière	Moyenne	18,68	25,82
		Écart-type	6,09	5,26
	Accueil	Moyenne	18,48	26,43
		Écart-type	5,60	4,99

Ainsi, qu'ils aient ou non vécu une intervention d'Éveil aux langues, les élèves, qui ont tous bénéficié des activités visant le développement des capacités métaphonologiques en français, évoluent de la même façon dans le temps puisque seul cet effet est significatif. Rappelons cependant que, en l'absence de groupe témoin, la dimension « maturation » inhérente aux progrès des élèves n'est pas observable et dissociable des effets des interventions. De plus, ces traitements statistiques indiquent qu'il n'y a pas de différences entre les élèves de l'accueil et du régulier tant au temps 1 qu'au temps 2. Les élèves de l'accueil n'ont pas des résultats plus faibles que ceux de leurs pairs allophones réguliers (tableau 3). Toutefois, il est important de noter qu'au temps 2, les élèves des classes régulières obtiennent un score normé de 84,82 à l'EVIP pour le vocabulaire réceptif, alors que les élèves de l'accueil obtiennent un score inférieur de 78,90. Cette différence est significative ($F(1,103) = ,720$; $p < 0,05$).

Afin d'aborder la question de la relation entre la mise en œuvre de ces activités et le développement des capacités métaphonologiques et de prélecture, nous avons analysé les corrélations entre les épreuves pour tous les participants. Le tableau 4 indique la présence de corrélations significatives, plus élevées entre les habiletés métaphonologiques et les habiletés de prélecture qu'entre les mesures de vocabulaire réceptif et les habiletés de prélecture.

Discussion pour l'étude 1

Ainsi, les données obtenues permettent d'observer un premier résultat quelque peu étonnant: les enfants des classes d'accueil, après cinq mois seulement de scolarisation à l'accueil et en dépit d'habiletés

TABLEAU 4
Corrélations entre les épreuves pour l'ensemble des participants

	Métaphono. prétest	Prélecture prétest	Métaphono. post-test	Prélecture post-test	EVIP score normé
Métaphono. prétest	1	0,312**	0,411**	0,374**	0,278**
Prélecture prétest	0,312**	1	0,485**	0,576**	0,214*
Métaph. post-test	0,411**	0,485**	1	0,453**	0,206*
Prélecture post-test	0,374**	0,576**	0,453**	1	0,198*
EVIP score normé	0,278**	0,214*	0,206*	0,198*	1

* $p > 0,05$

** $p > 0,01$

langagières plus faibles à l'oral, obtiennent les mêmes résultats que ceux du régulier, en ce qui concerne les capacités métaphonologiques et les habiletés de prélecture. Par ailleurs, l'ensemble des élèves progressent et bénéficient de l'intervention pour améliorer leurs compétences dans ces domaines. En accord avec l'ensemble des recherches antérieures citées dans le cadre conceptuel, on observe un lien significatif, chez les jeunes enfants du préscolaire, en français L2, entre les habiletés de prélecture et les capacités métaphonologiques et également, quoique dans une moindre mesure, avec les habiletés réceptives en vocabulaire. Par ailleurs, le fait de bénéficier ou non d'activités d'Éveil aux langues qui font appel à des langues autres que le français ne semble pas faire de différence à l'égard des résultats obtenus. Il est certain que le petit nombre d'activités, malgré les prolongements que les enseignants ont mis en place à d'autres moments, peut expliquer l'absence d'effets (voir Candelier, 2003). Aussi est-il intéressant d'observer, grâce à l'étude 2, les effets de ces activités en classe d'accueil sur d'autres facettes reliées à l'apprentissage chez l'élève immigrant nouvellement arrivé.

Étude 2

La deuxième étude porte sur un nombre plus réduit d'élèves inscrits dans les classes d'accueil (étude 1). Elle vise à observer les effets d'activités d'Éveil aux langues sur les représentations que développent ces élèves quant à la place qu'occupent leur L1 et le français dans la salle de classe ainsi que, de façon plus générale, à la diversité linguistique. Il est à noter toutefois que ces représentations n'ont pu être recueillies avant le début de l'intervention, ce qui ne permettra

pas d'affirmer que les activités réalisées sont la seule source d'influence.

Participants de l'étude 2

En raison de contraintes à la fois de temps et de budget, nous n'avons pas pu recueillir des données auprès de l'ensemble des participants. Nous avons donc porté notre attention sur six enfants par classe d'accueil, soit 12 enfants qui avaient bénéficié de l'intervention en Éveil aux langues (école E1) et six enfants (école E2) qui n'en avaient pas bénéficié (voir tableau 1). Afin de dégager un portrait de participants plus typés, nous avons retenu des enfants qui étaient capables de s'exprimer suffisamment bien en français et qui présentaient soit des résultats forts (trois enfants par classe), soit des résultats faibles (trois enfants par classe) aux épreuves de métaphonologie et de prélecture à la fois à la première et à la deuxième passation (voir tableau 5). Les résultats de ces élèves se situaient au-delà d'un écart-type et demi de la moyenne de chaque classe. Nous avons également tenté de sélectionner des enfants de langues maternelles différentes (ainsi, des deux enfants bulgares d'un même groupe ayant eu des scores élevés semblables, un seul a été retenu pour l'étude 2).

Collecte des données de l'étude 2

Les 18 enfants ont été rencontrés lors d'une entrevue individuelle au mois de juin. La passation a été réalisée par l'auxiliaire de recherche qui apportait du soutien aux enseignants lors de la mise en œuvre des activités et avec qui les enfants se sentaient en confiance. Cette entrevue a permis de recueillir des données quant à leurs représentations sur la place qu'occupent leur L1 et le français dans la salle de classe (question 1) et plus généralement sur la diversité linguistique (questions 2 et 3). Les questions suivantes ont été posées aux enfants, avec différentes reformulations, et en nommant explicitement la ou les L1 de l'enfant :

Question 2.1 : Toi, quand tu es à l'école, en quelle langue est-ce que tu parles avec tes amis ? Est-ce que ça t'arrive de parler en – *L1 de l'enfant* – des fois ? Est-ce que ça t'arrive de dire des mots en – *L1 de l'enfant* – dans la classe ? Penses-tu que tu as le droit de parler en – *L1 de l'enfant* – à l'école ? Pourquoi ? Est-ce que ça t'arrive de dire un secret à ton ami en – *L1 de l'enfant* – ?

TABLEAU 5
Données sur les participants retenus pour l'étude 2

	Classe d'accueil	Niveau	Pays d'origine des parents	Langue(s) maternelle(s) des parents (langue(s) seconde(s) des parents)	Langue(s) parlée(s) par l'enfant à la maison, et (oui) s'il suit des cours dans cette langue
Stefan	Avec Éveil E1 – Ca1	Fort	Roumanie	roumain (français, anglais)	roumain
Moi	Avec Éveil E1 – Ca1	Fort	Chine	chinois (anglais)	chinois (oui)
Ria	Avec Éveil E1 – Ca1	Fort	Chine	mandarin (anglais)	mandarin
Lea	Avec Éveil E1 – Ca1	Faible	Roumanie	roumain (français, anglais, allemand)	roumain
Zia	Avec Éveil E1 – Ca1	Faible	Sri Lanka	tamoul (anglais)	tamoul
Bhajan	Avec Éveil E1 – Ca1	Faible	Inde	tamoul (anglais)	tamoul (oui) et anglais
Hoang	Avec Éveil E1 – Ca2	Fort	Chine	chinois (anglais, français)	chinois
Thomas	Avec Éveil E1 – Ca2	Fort	Bulgarie	bulgare (russe, français)	bulgare et français
Abdel	Avec Éveil E1 – Ca2	Fort	Algérie	arabe (anglais, français)	arabe et français
Rashi	Avec Éveil E1 – Ca2	Faible	Sri Lanka	tamoul (anglais)	tamoul
Xeng	Avec Éveil E1 – Ca2	Faible	Chine	chinois (anglais)	chinois
Paola	Avec Éveil E1 – Ca2	Faible	Mexique	espagnol (français, anglais)	espagnol
Tora	Sans Éveil E2 – Ca	Fort	Roumanie	roumain (français, anglais, espagnol)	roumain
Bertha	Sans Éveil E2 – Ca	Fort	Brésil	portugais (anglais, français)	portugais
Xui	Sans Éveil E2 – Ca	Fort	Chine	chinois (anglais)	chinois
Stia	Sans Éveil E2 – Ca	Faible	Cambodge	cambodgien, chinois (vietnamien)	cambodgien et chinois (oui)
Kina	Sans Éveil E2 – Ca	Faible	Bangladesh	bengali (français, anglais)	bengali
Shroni	Sans Éveil E2 – Ca	Faible	Bangladesh	bengali (anglais, français)	bengali

(Pour des raisons d'anonymisation des données, les prénoms des enfants ont été remplacés par des pseudonymes).

Question 2.2 : Imagine que tu as une baguette magique et que tu peux changer les langues que toutes les personnes sur terre parlent. D'un coup de baguette, tu pourrais faire qu'il y a juste une langue. . . Est-ce que tu le ferais ou tu ne le ferais pas ?

Question 2.3 : Est-ce que toi, ça t'est déjà arrivé d'entendre une langue que tu ne connais pas, et de la trouver bizarre, drôle ou pas belle ?

Les entrevues des enfants ont été enregistrées et retranscrites sous forme de verbatim. Un premier niveau d'analyse a été entrepris, ce que LeCompte et Preissle (1993) appellent *scanning*, soit une relecture de ces entrevues. Par la suite, des codes ont été attribués aux propos afin de construire une hiérarchie de codes (*tree node*) et d'identifier les thèmes émergents en lien avec les thématiques abordées dans l'entrevue.

Résultats de l'étude 2

La place des langues maternelles des enfants et du français à l'école (question 1)

Sur le thème de la perception de l'accueil qui est réservé à leur L1 à l'école, les commentaires des enfants reflètent généralement la « politique linguistique » des deux écoles concernées, où l'usage des L1 n'est pas « autorisé » dans les salles de classe : la perception de cet interdit est exprimée par tous les enfants interrogés. Toutefois, dans la classe de l'école E2 (sans Éveil aux langues), les propos de tous les enfants montrent qu'ils sont particulièrement conscients de l'aspect coercitif de cet interdit et plusieurs déclarent à l'expérimentateur ne jamais le transgresser, même pour dire un secret à l'oreille de leur ami.

Interviewer : Quand tu joues dans ta classe, est-ce que tu peux jouer en chinois ?

Xui : Non.

Interviewer : Jamais, jamais ?

Xui : Je peux jouer en chinois, mais on ne peut pas parler chinois.

Interviewer : Ça veut dire quoi, ça ?

Xui : On peut jouer ensemble mais on ne peut pas parler le chinois.

Interviewer : Quelle langue tu dois parler avec un ami chinois ?

Xui : Français.

(entretien avec Xui, classe Ca, école E2, juin 2005)

Interviewer : Dans ta classe, est-ce que ça t'arrive de dire des mots en chinois, ici?

Stia : Non.

Interviewer : Est-ce que tu penses que tu as le droit de parler chinois ici?

Stia : Non, ici il faut parler français.

Interviewer : Pourquoi il faut parler français ici?

Stia : Parce que mon professeur, il dit on parle français.

(entretien avec Stia, classe Ca, école E2, juin 2005)

À l'inverse, dans les deux classes de l'école E1 (avec *Éveil aux langues*), on observe une plus grande souplesse, la majorité des enfants s'autorisant davantage à recourir à leur L1, quoique de manière discrète.

Interviewer : Est-ce qu'il y a des amis qui comprennent l'arabe ?

Abdel : Oui.

Interviewer : Et puis, avec eux, est-ce que tu peux parler arabe un petit peu ?

Abdel : Oui.

Interviewer : À l'école, ça t'arrive, des fois ?

Abdel : Des fois oui, des fois non.

Interviewer : Est-ce que tu penses que tu as le droit ou tu n'as pas le droit ?

Abdel : Comme on joue, je peux un petit peu parler.

(entretien avec Abdel, classe Ca2, école E1, juin 2005)

Par ailleurs, il est intéressant de noter les différences de justification exprimées par les enfants au sujet de l'interdiction de parler une langue autre que le français en salle de classe : les enfants de la classe de l'école E2 (sans *Éveil aux langues*) font référence à la règle sans la justifier ou bien en invoquant uniquement la nécessité d'apprendre le français. Par ailleurs, plusieurs enfants, reprenant vraisemblablement les propos de l'enseignante, indiquent que « on oublie le français si l'on parle sa L1 ». Ces propos rappellent une vision négative du bilinguisme fondée sur une métaphore spatiale du fonctionnement du cerveau. L'apprentissage d'une langue semble ne pouvoir se faire qu'au détriment d'une autre. On peut rappeler, à l'inverse, que c'est davantage la L1 de l'enfant immigrant qui est la plus susceptible d'être « oubliée » au profit de l'apprentissage du français langue d'enseignement (Grosjean, 1982).

Interviewer : Est-ce que tu penses que tu as le droit de parler bengali à l'école?

Shroni : Non.

Interviewer : Pourquoi non ?

Shroni : Parce que si on écoute beaucoup bangladesh, on va oublier le français.

(entretien avec Shroni, classe Ca, école E2, juin 2005)

Dans les deux autres classes (école E1), l'interdiction est le plus souvent justifiée par un souci de communication, qui s'appuie sur une vision du français, perçu comme langue commune de communication. Si l'on suppose que les enfants, à ce sujet, reprennent là encore les arguments que leur donnent les professeurs, tout au long de l'implantation d'activités d'Éveil aux langues, on peut penser qu'une plus grande ouverture se manifeste quant à la présence des langues d'origine et à la définition de la place et des fonctions du français, et que cette attitude est perçue par les élèves.

Interviewer : Pourquoi tu penses que c'est important de parler seulement français à l'école ?

Moi : Si je parle chinois, il n'y a personne qui comprend, il y a juste Ria qui comprend.

(entretien avec Moi, classe Ca1, école E1, juin 2005)

Interviewer : Pourquoi [nom du professeur] dit : ne parle pas tamoul ?

Zia : Parce que les amis, il sait pas.

Interviewer : Quels amis ?

Zia : Luc, il sait pas.

Interviewer : Ok, et pourquoi on parle français ?

Zia : Parce que les amis, il sait pas parler tamoul.

Interviewer : Et est-ce que les amis savent tous parler français ?

Zia : Oui.

(entretien avec Zia, classe Ca1, école E1, juin 2005)

La diversité linguistique (questions 2 et 3)

Lorsque l'expérimentateur demande aux enfants s'ils souhaiteraient faire disparaître la diversité linguistique dans le monde au profit d'une seule langue, dans la classe d'accueil de l'école E2 (sans Éveil), 4/6 des enfants répondent oui. Cette proportion n'est que de 2/6 dans la classe Ca1, et de 1/6 dans la classe Ca2, classes de l'école E1 (avec Éveil).

Par ailleurs, les commentaires émis par les enfants interrogés au sujet d'une situation d'écoute d'une langue inconnue révèlent également des différences au sujet des représentations des langues entre les enfants de la classe de l'école E2 et ceux des classes de l'école E1. Ainsi, dans la classe de l'école E2, 5/6 enfants ciblent une langue précise et émettent à son sujet un jugement négatif sans le justifier. On note également que, durant ces entrevues réalisées en fin d'année, le rire moqueur ou gêné est très présent lors des commentaires des enfants de ce groupe. Or, dans les deux classes de l'école E1 ayant expérimenté l'approche d'Éveil aux langues, ce genre d'attitude se rencontrait fréquemment au début des interventions d'Éveil aux langues, pour rapidement disparaître au profit d'un climat de complicité entre les enfants. De fait, dans la classe Ca1 (école E1), on note un seul commentaire négatif au sujet du roumain, et ce commentaire est justifié par l'enfant qui l'émet (certains mots roumains ressemblent à des mots qui ne sont « pas beaux » dans la L1 de l'enfant). Dans la classe Ca2 (école E1), le seul commentaire négatif semble surtout dicté par un sentiment de dépit lié à la peur d'être exclu des jeux des amis (Abdel).

Discussion pour l'étude 2

Même si les interventions d'Éveil aux langues ont été limitées dans le temps, elles ont permis aux enfants des groupes qui en ont bénéficié de développer des représentations plus positives de la diversité des langues, ce qui est en accord avec les résultats obtenus par Candelier (2003) et de percevoir que leur langue est globalement mieux accueillie en milieu scolaire. Le français est davantage vu comme une langue commune de communication dont l'apprentissage ne se réalise pas nécessairement au détriment de leur L1 (ou l'inverse). Au sein des activités d'Éveil aux langues, les discussions explicites qui précisent la place du français comme langue commune, notamment en milieu scolaire, tout en légitimant le bagage linguistique avec lequel les élèves allophones immigrants arrivent à l'école, sont susceptibles de leur permettre de développer une conception plus harmonieuse de l'apprentissage des langues. Nous appuyant sur la théorie de l'interdépendance des L1 et L2, développée par Cummins (2001), nous pouvons alors penser que ces enfants, se sentant autorisés à faire référence à leur L1, seront davantage en mesure de s'appuyer sur leurs acquisitions langagières antérieures pour acquérir de nouvelles connaissances et des savoir-faire relatifs à l'apprentissage de l'écrit en français L2.

Conclusion générale

Les résultats de cette recherche, réalisée en milieu plurilingue et défavorisé à Montréal, indiquent que les capacités métalinguistiques et les habiletés de prélecture des élèves du préscolaire inscrits en classes d'accueil ne se distinguent pas, au départ et en dépit de compétences en vocabulaire réceptif plus faibles, de celles des élèves allophones inscrits dans les classes régulières. Les deux groupes progressent également à la suite d'une intervention portant sur le développement des capacités métaphonologiques et des effets des processus de maturation (étude 1). En conformité avec les études antérieures (voir cadre conceptuel), la présence de corrélations significatives indique les liens qui existent, au préscolaire, entre les capacités métaphonologiques et les habiletés de prélecture en français L2. Par ailleurs, en accord avec les résultats de Candelier (2003), cette étude 1 montre que des activités d'Éveil aux langues, en nombre limité, n'ont pas d'effets sur les apprentissages scolaires en français langue d'enseignement.

Toutefois, les données recueillies auprès d'un échantillon réduit de 12 participants scolarisés en classe d'accueil (étude 2) révèlent les effets de cette courte intervention sur leurs représentations de leur L1 et du français L2 et sur leur ouverture à la diversité linguistique. Étant donné les liens possibles entre ces représentations et les composantes affectives de l'apprenant de langues, on peut se demander si une intervention d'une plus longue durée (à réaliser par ailleurs avec un nombre plus important de participants) n'aurait pas alors des effets positifs sur l'entrée dans l'écrit en français langue d'enseignement.

Plus largement, l'implantation d'activités d'Éveil aux langues questionne la promotion, au sein de l'école québécoise, d'une éducation au plurilinguisme (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008) qui souligne l'importance du développement des répertoires plurilingues des élèves allophones immigrants. En effet, les recherches récentes sur le bilinguisme et le plurilinguisme, influencées par les premiers travaux de Grosjean (1982), soulignent que le bilingue développe une multicompétence qui n'est pas comparable à la compétence développée par le monolingue dans sa L1 (voir Moore, 2006). Face à cette réalité, l'école a la possibilité de mettre en place des approches d'enseignement, telles que l'Éveil aux langues, qui reconnaissent le riche potentiel de ces apprenants bilingues ou plurilingues et favorisent ainsi le transfert de compétences langagières. La reconnaissance et la légitimation des langues d'origine de

ces enfants allophones immigrants leur permettent, selon une perspective socioconstructiviste et selon la théorie de l'interdépendance des L1 et L2 de Cummins (2001), de s'appuyer sur leurs acquis antérieurs pour développer des connaissances et des savoir-faire dans la L2. L'école québécoise a un nouveau rôle à jouer dans la mise en place de cette vision renouvelée du bilinguisme et du plurilinguisme afin de poursuivre sa mission : apprendre aux élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.

Françoise Armand est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal et chercheure au Centre Métropolis du Québec, Immigration et métropoles. Ses thèmes de recherche sont la didactique des langues secondes et plus particulièrement l'entrée dans l'écrit et la lecture en milieux pluriethniques et plurilingues. En lien avec l'immigration, elle s'intéresse également à l'étude des différents modèles de service d'accueil et d'intégration scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle mène enfin des recherches qui portent sur l'Éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique au préscolaire comme au primaire (projet ELODiL : www.elodil.com). Contact : francoise.armand@umontreal.ca.

Samira Ababou a une maîtrise en didactique et est chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est également coordinatrice du projet ELODiL pour le préscolaire.

François Sirois (M.Ed. administration scolaire, U. Montréal) a enseigné cinq ans au préscolaire en Outaouais québécois avant de s'intéresser à l'apprentissage du français langue seconde par de jeunes élèves immigrants. Il a collaboré en tant qu'auxiliaire à deux recherches dirigées par madame Armand portant sur les classes d'accueil (dont celle-ci et une seconde sur les modèles de services d'accueil et d'intégration linguistique et scolaire existant au Québec). Monsieur Sirois travaille présentement en zone rurale à titre de conseiller pédagogique pour la Stratégie d'intervention Agir Autrement qui prône l'adaptation des pratiques pédagogiques et éducatives en milieu défavorisé.

Remerciements :

Nous remercions vivement les enseignants et les enfants qui ont rendu cette étude possible. Nous remercions également le programme Opération solidarité de la Commission scolaire de Montréal et le centre de recherche Métropolis, Immigration et métropoles de Montréal, qui ont financé la recherche.

Notes

- 1 La Charte de la langue française, mieux connue sous le nom officieux de « loi 101 » a été adoptée en 1977.
- 2 Nous remercions vivement M. Georges Ouellet, responsable du programme Opération solidarité de la Commission scolaire de Montréal, qui a permis à cette recherche collaborative de voir le jour.
- 3 Cette recherche a été présentée en plénière au 1^{er} Congrès de l'association EDiLiC, au Mans (France), 5-7 juillet 2006.

Références

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), 471-497.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. et Montesinos-Gelet, I. (2001-2002). *Épreuves de métaphonologie et de prélecture. Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers et du degré d'automatisation des processus de lecture*. Recherche financée par le centre d'excellence Métropolis, Immigration et métropoles.
- Armand, F., Lefrançois, P., Baron, A., Gomez, M.-C. et Nuckle, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 437-459.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Thèmes canadiens*, printemps, 110-113.
- Armand, F., Sirois, F., Ababou, S. et collaborateurs (2005). Éveiller à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit en milieux pluriethniques défavorisés. *Revue de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, 43(2), 8-1.
- Armand, F. Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 44-64.
- Bialystok, E., Majumder, S. et Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness : Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, Duculot.

- Caravolas, M. et Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness : A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1-30.
- Chiappe, P., Siegel, L. S. et Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills : A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369-400.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, É. et Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 29-43.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2007). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscription au 30 septembre 2006*. Montréal : Auteur.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L. et Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. New York : Multilingual Matters.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. et Maraillet, E. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-219.
- De Pietro, J.-F. (2005). Normes, identité et apprentissage en situation de contact. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 293-322). Berne : Peter Lang.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N. et Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 323-347.
- Dunn, L. M., Theriault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised. Distribué en Belgique par ATM.
- Durgunoğlu, A. Y. (1998). Acquiring literacy in English and Spanish in the United States. Dans A. Y. Durgunoğlu et L. Verhoeven (dir.), *Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural Perspectives* (p. 135-145). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E. et Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- Durgunoğlu, A. Y. et Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanaham, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn

- to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E. et Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), 42-56.
- Gardner, R. C., 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold Publishers
- Geva, E. (2006). Second language oral proficiency and second-language literacy. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners* (p. 123-144). Mahwah, NJ : LEA.
- Geva, E. et Wade-Woolley, L. (1998). Component processes in becoming English-Hebrew biliterate. Dans A. Y. Durgunoğlu et L. Verhoeven (dir.), *Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural perspectives* (p. 85-110). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gombert, J.-E. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (p. 117-150). Paris : PUF.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- LeCompte, M. et Preissle, J. 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). San Diego, CA : Academic Press.
- Le Page, R. B. et Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lefrançois, P. et Armand, F. (2003). 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*, 16, 219-246.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Maraillet, E. et Armand, F. (2006). L'Éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Diversité Urbaine*, 6(2), 16-34.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Bibliothèque nationale.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2007). *Consultation 2008-2010. Caractéristiques de l'immigration au Québec*. Québec : Bibliothèque nationale.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Morais, J., Alegria, J. et Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetical literacy : An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-430.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J. F. (dir.) (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Skutnabb-Kangas, T. et Cummins, J. (dir.) (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Stahl, S. A. et Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. Dans J. L. Metsala et L. C. Ehri (dir.), *Word recognition in beginning literacy* (p. 65-87). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading : Scientific foundations and new frontiers*. New York : Guilford Press.
- Stuart, M. (1999). Getting ready for reading : Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 587-605.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school : Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.