Document généré le 25 avr. 2024 02:30

Québec français

Enseigner le français en milieu minoritaire
De l'utilité de la littérature de jeunesse

Jan Munk

Numéro 120, hiver 2001

Littérature de jeunesse : regards croisés

URI : https://id.erudit.org/iderudit/55994ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Munk, J. (2001). Enseigner le français en milieu minoritaire : de l'utilité de la littérature de jeunesse. *Québec français*, (120), 38–40.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2001

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

JAN MUNK*

Enseigner le français en milieu minoritaire

De l'utilité de la littérature de jeunesse

En tant qu'enseignant de 8e année à Windsor (Ontario), je ferai une présentation de la situation problématique du français à l'école. Je tenterai ensuite de montrer les avantages que peut procurer la littérature de jeunesse à un enseignant soucieux de faire parler, lire et écrire ses élèves en français. Il sera également question de l'impact du livre sur le développement de la culture francophone et de l'appartenance des minorités de langue française à la francophonie.

LE CARACTÈRE HÉTÉROGÈNE DES SALLES DE CLASSE

Lorsqu'on identifie les élèves d'après leur langue maternelle dans les écoles françaises de Windsor, on se rend compte que les classes sont hétérogènes et comprennent quatre catégories d'élèves : les « parlant français », les « ayant droit », les anglophones et les néo-Canadiens.

Les « parlant français » sont ceux qui ont appris le français au foyer avant d'arriver à l'école : leur langue maternelle est le français, mais ils sont souvent bilingues lorsqu'ils viennent de couples hexogames ou lorsqu'ils ont été initiés à l'anglais par d'autres membres de la famille, grâce à leurs amitiés, au voisinage ou en fréquentant la garderie anglophone.

Les « ayant droit » sont les élèves dont un des parents a fréquenté l'école française et qui ont droit à l'éducation en français d'après l'article 23 de la charte canadienne concernant les groupes minoritaires : « l'ayant droit » ne parle pas nécessairement le français lors de son arrivée à l'école.

Les anglophones sont les élèves dont la langue maternelle est l'anglais et qui ont été admis dans les écoles françaises lorsque l'accès à l'école d'immersion n'était pas encore disponible dans le Conseil catholique de Windsor ; quand un anglophone fréquente l'école française, ses sœurs et frères deviennent automatiquement des « ayant droit ».

Enfin, les néo-Canadiens sont les élèves dont la langue maternelle est une langue autre que l'anglais ou le français ; parfois ces élèves ont appris le français dans une école de leur pays d'origine.

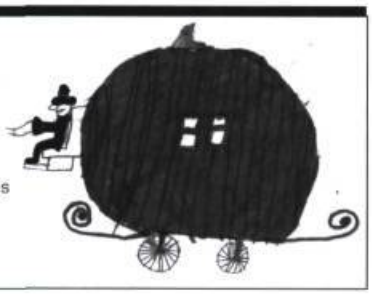
QUELQUES SERVICES OFFERTS EN FRANÇAIS

La première école secondaire publique francophone a été ouverte en 1977 dans la région de Windsor (Ontario).

Il y a un peu plus de 25 ans, un poste radiophonique de la Société Radio-Canada a été inauguré à Windsor.

Un hebdomadaire francophone, le *Rempart* se lit depuis les années 1960.

Un centre communautaire francophone, la « Place Concorde » existe depuis la fin des années 1980.



Dans un tel contexte, le « parlant français » hésite à s'afficher comme Franco-Ontarien ou à s'identifier publiquement au groupe minoritaire auquel il appartient. En effet, ce groupe lui offre peu de formules gagnantes et des modèles médiatiques beaucoup moins intéressants que ceux proposés par les médias américains ; par les temps qui courent, même le bilinguisme a de la difficulté à faire miroiter ses avantages. De fait, ces jeunes Franco-Ontariens, pour la plupart bilingues, sont attirés dans le creuset de la majorité anglophone et perdent peu à peu leur français.

COMMUNIQUER EN FRANÇAIS

Les élèves ont acquis l'habitude de s'exprimer en anglais hors du contexte scolaire, c'est-à-dire avec la famille, les amis et lors des activités socioculturelles. Ces occasions de s'exprimer dans la langue de Shakespeare sont plus nombreuses que celles qui leur permettent de communiquer en français. Par ailleurs, le nombre d'élèves dans la salle de classe et le temps de prise de parole alloué à l'enseignant ne permettent d'accorder à chaque élève que très peu de temps pour la communication orale. Dans ces conditions, les occasions de développer leur compétence en français oral sont rarissimes.

Contrairement aux écoles d'immersion, les écoles françaises d'Ontario ont non seulement comme mandat ministériel d'enseigner les différents domaines de la langue, mais également de promouvoir la culture canadienne-française dont la partie la plus visible est la communication en français. C'est une question de survie pour la francophonie dans cette aire géographique. Cela apporte aussi un soutien aux parents qui ont souvent peu de moyens pour encourager leurs enfants à parler le français et à développer leurs habiletés langagières dans cette langue. Actuellement, en classe, les situations formelles de communication orale présentent des défis, mais à notre avis, n'offrent pas la vraisemblance nécessaire au développement d'un comportement langagier naturel là où la culture anglo-américaine est dominante.

Existe-t-il des outils et des stratégies pédagogiques qui aideraient les élèves à se communiquer en français lors d'échanges conversationnels en situation d'apprentissage ?

Les échanges conversationnels des élèves ne font pas partie des attentes ministérielles en termes de compétences à mesurer. Or, je ne suis pas certain que la construction des compétences langagières en situations formelles suffise à encourager les élèves à se parler en français dans des situations informelles. Si des modèles intéressants leur étaient présentés avec des stratégies d'enseignement qui viseraient à encourager le dialogue durant leur apprentissage, je crois que les élèves seraient plus habiles à échanger en français.

Quant aux manuels mis à la disposition des enseignants, ils ont été conçus surtout pour l'enseignement de la langue en contexte majoritaire. Certes, les activités proposées dans les guides pédagogiques visent le développement des différentes compétences langagières : parler, écouter, lire et écrire. Cependant, là encore, il y a des lacunes.

Une approche pédagogique basée sur la littérature de jeunesse nous semble particulièrement intéressante pour atteindre ces objectifs.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La tâche des enseignants est d'autant plus difficile que, pour chacun d'entre eux, la question de l'enseignement en contexte minoritaire n'a pas été soulevée lors de leur formation initiale. Ils ont dû se familiariser aux besoins des francophones minoritaires et des classes hétérogènes sur le terrain.

LE ROMAN-JEUNESSE : POUR S'Y RECONNAÎTRE

Le roman-jeunesse est un écrit qui a sa légitimité en dehors de la salle de classe : on le retrouve à la maison, à la bibliothèque municipale et à la librairie. La lecture du roman-jeunesse motive les élèves, qui s'y reconnaissent, à apprendre et les amène à changer leur perception de soi. Au sein d'un projet pertinent, la lecture exclut les tensions reliées aux tâches d'apprentissage et le contenu familier devrait non seulement faciliter l'apprentissage de la langue maternelle ou minoritaire, mais aussi changer les attitudes négatives de l'élève face à cette langue (Abu-Rabia, 1995).

La vocation première de la littérature de jeunesse est de susciter et de maintenir le goût de lire. En outre, de par sa nature, elle permet aux élèves de s'adapter aux réalités fictives du livre : les intrigues traitent des problèmes reliés à leur quotidien et les personnages, du même âge qu'eux ou presque, leur permettent de s'identifier facilement à eux. La littérature de jeunesse leur permet aussi de se familiariser avec les règles qui régissent les relations humaines. Dans le roman, l'enfant ou l'adolescent se trouve des exemples d'espoir, de persévérance, d'autonomie, etc., par le biais de modèles fictifs de personnages crédibles qui surmontent des situations difficiles. En plus, les questions et les préoccupations de l'heure y sont traitées. Le roman fournit à l'adolescent — intéressé à bâtir son identité et à connaître les règles sociales alors qu'il éprouve des doutes face à lui-même — le soutien dont il a besoin, une réponse à ses préoccupations et des mots pour les exprimer. En bref, le roman-jeunesse offre une expérience qui, bien que fictive, lui permet d'apprendre à vivre en toute sécurité (Beauchesne, 1992).

LE ROMAN-JEUNESSE : POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Le roman-jeunesse offre des modes de pensée ; il propose aussi des modèles de formulations verbales différentes de celles des lecteurs ; il active ou présente un vocabulaire sur des objets et des sentiments familiers qui rejoignent les préoccupations quotidiennes de l'élève.

Non seulement le roman-jeunesse tient compte des styles de communication chez les jeunes, mais il reconnaît ces derniers comme une entité à part entière en les mettant en scène et en les faisant parler. C'est aussi en misant sur ces qualités que l'on peut développer les compétences tant au plan discursif que linguistique (Pouliot, 1994), c'est-à-dire apprendre à lire, à écrire et à parler. Sur le plan discursif, l'avantage du roman-jeunesse réside dans la variété des formes de discours nécessaires au développement des compétences langagières : narration, dialogue, description, etc.

La littérature de jeunesse constitue un lieu de rencontre entre le développement de l'habileté à lire et le plaisir de lire. De plus, la

lecture esthétique d'un texte authentique devient l'occasion d'une transaction plus personnelle entre le texte et le lecteur qu'avec la photocopie d'un texte ou un manuel.

Du côté de l'écriture, la littérature de jeunesse peut servir de tremplin : l'imitation, la transformation par substitution ou inversion, l'ajout, le résumé constituent des stimulants possibles.

Au chapitre de la communication orale, une recherche a montré que les élèves s'attendent à partager leurs réactions sur un texte après sa lecture, qu'ils continuent à s'y référer, parlent de prêter le livre et font des liens entre leurs propres connaissances et leurs préoccupations (Hunt & Vipond, 1992).

LE ROMAN-JEUNESSE : POUR ACCÉDER À UNE CULTURE

En situation minoritaire, les élèves qui ont difficilement accès à la culture franco-ontarienne ou canadienne-française sont tentés de se forger une identité en suivant les modèles disponibles, tant à la télévision que dans leur entourage. Ces modèles sont forcément d'expression anglaise, ce qui malheureusement les éloigne de leurs racines.

Une approche pédagogique qui inclut le roman-jeunesse donne l'occasion aux élèves de développer leurs capacités d'association, de discrimination et d'évaluation, de façonner l'image qu'ils se font de leur groupe d'appartenance, de se conscientiser, de s'identifier et de s'engager. Le roman-jeunesse propose des modèles culturels à imiter, invitant ainsi les élèves à s'y identifier. Conséquemment, leur image d'eux-mêmes subit une influence positive qui les aide à s'ouvrir aux autres et à apprécier leurs différences (Cazabon, 1992).

Pour toutes ces raisons, il nous semble urgent de délaisser le « corpus momifié » (ou canonique) pour présenter un ensemble de textes qui répondent davantage aux besoins culturels et linguistiques de nos élèves. Ici encore, le défi suivant revient à l'enseignant : développer « une sociabilité » autour du roman-jeunesse (Marcoin, 1989) sans pour autant se servir du livre comme un outil d'acculturation systématique, ce qui pousserait nos adolescents à se fermer à la francophonie. Un cahier pratique illustrera cette démarche dans un prochain numéro de la présente revue.

QUELQUES CHIFFRES

Aujourd'hui, les francophones de la région de Windsor (Ontario) représentent environ 10% de la population locale.

Un questionnaire auquel ont répondu les élèves des 7e et 8e années dans les quatre écoles françaises de Windsor en octobre 1997 révèle que 11% des 116 élèves de la 8e année disent qu'ils ont le français comme langue maternelle, 8% disent qu'ils s'adressent en français à leurs parents et 9% à leurs frères et sœurs; seulement 2% parlent en français avec leurs amis à l'école ; 5% des élèves communiquent avec leurs camarades de classe dans cette langue.

Cependant, ces résultats semblent contredire le fait qu'environ la moitié d'entre eux se considèrent Franco-Ontariens et ont l'intention de fréquenter l'école secondaire française.

* **Enseignant à Pain Court (Ontario), à l'école Sainte-Catherine, pour le Conseil de District des écoles catholiques du sud-ouest.**

Références bibliographies

ABU-RABIA, S., « Multicultural and Problematic Social Contexts and Their Contribution to L2 Learning », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 8, n° 2, 1995, p. 183-199.

BEAUCHESNE, Y., « La littérature : pour apprendre à vivre », *Grandir avec les livres*, fascicule 2, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1992, p. 2-7.

CAZABON, B., « La didactique du français langue maternelle en Ontario : bilan et perspectives » dans *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 308-313.

HUNT, R.A. & VIPOND, D., « First, Catch the Rabbit : Methodological Imperative and the Dramatization of Dialogic Reading » dans R. Beach *et al.*, *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, Urbana, National Conference on Research in English, 1992, p. 69-89.

MARCOIN, F., « Le texte littéraire comme lieu de variation et de diversification de la langue » dans *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 157-163.

McKENNA, M.C. *et al.*, « Differential Effects of Whole Language and Traditional Instruction on Reading Attitudes », *Journal of Reading Behavior*, vol. 27, n° 1, 1995, p. 19-43.

POULIOT, S., « Et si les romans développaient des habiletés langagières spécifiques ? », *Québec français*, n° 93, 1994, p. 41-43.