

Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... c'est déformé : Les représentations des langues par des enfants haïtiens

Carole Fleuret
Université d'Ottawa

Françoise Armand
Université de Montréal

Résumé

Cet article explore les représentations sur les langues de 11 jeunes élèves créolophones scolarisés en français langue seconde et l'existence d'une relation entre ces représentations et leur apprentissage de l'écrit en français langue seconde. Les résultats montrent que la majorité des sujets ne manifestent pas explicitement de jugements sur leur langue d'origine et sur la langue de scolarisation. Ils ont généralement tendance à reconnaître une forme d'égalité des langues d'un point de vue linguistique et communicationnel. En fait, seuls les élèves ayant un apprentissage plus rapide de l'écrit en français ont la capacité de nommer et de parler des autres langues, ce qui démontre une certaine conscience plurilingue. À l'inverse, pour les élèves ayant un développement plus lent, on remarque une faible curiosité relative à l'apprentissage des langues et une perception négative de la diversité linguistique.

Abstract

This article examines representation of languages from eleven young Creole pupils studying French as a second language, and the relationship between these representations and their learning of written French. The results show that the majority of the subjects do not explicitly demonstrate judgements on their source language and the language of schooling. They generally tend to recognize a form of equality of the languages from a linguistic and communication point of view. In fact, only pupils who have a fast training of French writing have the capacity to speak about other languages, what demonstrates a certain plurilingual consciousness. For students demonstrating a slower development rate, the opposite behaviour is observed; they express a faint interest in learning new languages and hold language diversity in a negative light.

Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... c'est déformé : Les représentations des langues par des enfants haïtiens

Problématique

Le Québec accueille chaque année de nombreux immigrants (45 264 en 2008). Plus de la moitié d'entre eux déclarent, à leur arrivée, connaître le français (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2009). Les enfants de ces nouveaux arrivants vont devoir apprendre le français ou bien parfaire leur apprentissage au sein des écoles francophones, car avec l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, le français est la langue de travail et la langue de scolarisation. Pour favoriser leur intégration et leur réussite scolaire, les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés bénéficient des services du PASAF (programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) (voir Armand, 2005). Par ailleurs, sur l'île de Montréal, on recensait, en 2010, 41,4 % d'élèves dans les écoles montréalaises à ne pas avoir le français ou l'anglais comme langue d'origine (comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal).

En général, et après plusieurs années d'enseignement dans le système québécois, le rendement scolaire des allophones est équivalent, voire supérieur à celui des francophones à la fin du secondaire et leur taux d'obtention de diplômes, secondaire et collégial confondus, montre qu'ils obtiennent un haut score. Selon une recherche récente réalisée par Mc Andrew (2009), les élèves non francophones à Montréal obtiennent, globalement, des taux de diplomation analogues à ceux de la majorité linguistique de leur milieu. Toutefois, ils représentent un nombre moins élevé à recevoir leur diplôme après cinq années au secondaire: 45,5 % contre 52 % chez les francophones. Après sept années de scolarité, ils rejoignent les francophones puisque les taux de diplomation respectifs sont de 59,5 % et de 61,6 %, une différence jugée non significative par McAndrew. Cependant, si l'on analyse les données en fonction de l'appartenance linguistique, on constate des différences notables. Le taux de diplomation chez les élèves dont la langue d'usage à la maison est le vietnamien est de 82 %, dans le cas du chinois, on retrouve un taux de 78 %, de 67 % pour l'arabe (Maghreb et Liban), de 65 % pour le persan (Iran), de 52 % pour l'espagnol (Amérique latine) et de 40 % pour le créole, toujours en comparaison de près de 62 % chez les francophones. Ainsi, comme l'avaient indiqué d'autres études antérieures, les élèves créolophones¹ ont des résultats nettement plus faibles (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998b). Les difficultés scolaires relatives à la faible réussite de ces élèves sont aussi recensées dans les classes d'accueil tant au primaire qu'au secondaire. Une étude de la Direction des services aux communautés culturelles (MEQ, 1996) estimait que parmi la proportion d'élèves ayant des difficultés (EHDAA²), 35,7% d'élèves signalés faisait partie du groupe créole (le plus haut taux de son effectif).

La communauté haïtienne

La communauté haïtienne est l'un des groupes récemment immigrés au Québec. Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2001) mentionne que c'est

¹ L'utilisation du terme *créolophone* est associée au groupe haïtien.

² Le sigle EHDAA correspond aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

une des communautés culturelles dont la population s'est le plus accrue au fil des années. Le groupe haïtien représente 48% de l'ensemble des communautés noires, soit le groupe le plus important. Cette nouvelle immigration est issue de la classe moyenne ou paysanne et vit dans une certaine précarité économique (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2010).

Bien que le créole connaisse un statut officiel en Haïti, la situation linguistique reste complexe et ce dernier se voit toujours «dévalorisé» contrairement au français qui «symbolise» la réussite sociale (Joint, 2004). À l'instar de Valdman (1984), Joint considère que 90% de la population ne communique qu'en créole. Pour sa part, Etienne (2006) fait un constat sensiblement similaire. Valdman ajoute qu'une petite partie (environ 5%) peut être considérée comme bilingue: *balanced bilinguals*. Cependant, il mentionne qu'environ 10 à 15% de la population détient, pour reprendre le vocable de Coste, Moore et Zarate (2009), une compétence partielle du français.

Pour les jeunes haïtiens vivant au Québec comme pour un certain nombre d'enfants de migrants, la langue de l'école n'est pas leur langue d'origine. C'est en français -langue de scolarisation-, définie par Verdelhan-Bourgade (2002, p. 29) comme «[...] la langue apprise et utilisée à l'école et par l'école», qu'ils vont, le plus souvent, apprendre à lire et à écrire, car il semble que le créole soit avant tout un idiome oral (Etienne, 2006; Joint, 2004). Par ailleurs, à Montréal, on remarque une tendance à la concentration spatiale assez marquée chez ce groupe, ce qui l'expose moins au français. En effet, sur les 53 750 immigrants haïtiens recensés, un peu plus de 39 000 vivent dans l'est de la ville, soit trois personnes sur quatre (Ville de Montréal, 2010). On note pourtant que les membres de cette communauté sont considérés et se considèrent pour la plupart comme des francophones. McAndrew (2001, p. 79) l'explique en partie par «la réticence des parents à déclarer le créole comme langue d'origine.»

C'est dans ce contexte sociolinguistique spécifique que nous avons mené une étude visant à décrire le développement orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année et la mise en lien de facteurs, entre autres, socio-affectifs qui peuvent soutenir ou bien freiner leur apprentissage du français L2. Dans le cadre du présent article, notre contribution vise à mieux comprendre si l'on peut observer une relation entre les représentations construites à l'égard des deux langues, compte tenu de la possible réticence parentale à l'égard du créole, et l'apprentissage du français langue seconde tant sur le plan cognitif qu'affectif. Nous aborderons un peu plus loin, dans le cadre théorique, le rôle indéniable que peuvent jouer, sur l'apprentissage, les représentations détenues sur les langues.

Cadre théorique

En contexte d'immigration ou de situation minoritaire, le groupe ethnoculturel occupe une place donnée dans la société d'accueil (socio-économique et politique) qui rend compte de sa vitalité ethnelinguistique (Landry et Allard, 1990) ou encore de son capital social, selon Bourdieu (1980). Ces aspects peuvent être des éléments de différences, entre autres, lorsqu'il s'agit de valorisation identitaire, de réseau relationnel et d'insertion professionnelle (Kanouté, 2002).

L'enfant immigrant scolarisé en langue seconde évolue entre deux modes de culture. Au sens anthropologique, le groupe ethnique dans lequel il vit —le milieu familial— lui transmet un mode de vie et de pensée à partir de pratiques réelles et symboliques (Granie, 2004). L'enfant se forge donc une identité individuelle, sociale et collective à travers des pratiques discursives spécifiques.

Lorsqu'il arrive à l'école, il fait face à une culture nouvelle où il lui est nécessaire de se construire de nouveaux repères notamment pour se socialiser et communiquer par l'entremise de pratiques définies par la culture dominante. Il doit alors négocier avec la différence, qui peut être perçue de prime abord comme une menace par rapport à son identité (Abou, 1981). Dès lors, l'apprentissage de la langue seconde sollicite l'édification d'une communication interculturelle à travers laquelle réside une difficulté majeure pour l'apprenant, celle de bien saisir ce qui lui est inconnu, car son processus d'enculturation et de socialisation l'a amené à développer un schéma communicationnel différent.

Ce chevauchement entre deux cultures pose la question du rapport aux langues et du rapport à l'«Autre». En effet, en sachant qu'il existe un lien étroit d'interdépendance entre la langue et la culture, car «*la langue transmet la culture et est elle-même marquée par la culture*» (Granie, 2004, p.5), on a tendance à voir l'Autre et la culture de l'Autre par rapport à une norme, celle de notre culture. Armand et Dagenais (2004) soulignent que l'accès à des réseaux sociaux ou l'exclusion de ces réseaux dépend des représentations positives ou négatives attribuées à l'identité de l'apprenant ainsi qu'à sa position au sein du groupe.

Les représentations sociales

Le psychologue Serge Moscovici (1961) a mené des travaux phares sur les représentations. Pour ce chercheur, les représentations sociales s'articulent autour de trois dimensions: un niveau d'informations détenu par l'individu à l'intérieur de son (ou ses) groupe (s) d'appartenance et à propos d'un objet donné, une hiérarchisation des représentations et une position évaluative par rapport à l'objet de représentation. Bien que définir la représentation soit complexe, il y a consensus pour reconnaître qu'elle est synonyme de l'approximation d'une réalité (Moore, 2001). Pour Jodelet (1989), la communauté scientifique s'accorde à dire que l'une des caractéristiques de la représentation est qu'elle est une connaissance élaborée qui concourt à l'édification d'une réalité partagée par un groupe. En somme, la représentation sociale s'appuie sur une mécanique sociale et psychique où représenter ou se représenter implique un acte de pensée par lequel l'individu se rapporte à un objet, quelle que soit la nature de celui-ci. Comme les représentations sociales interviennent dans le développement individuel et collectif, elles ont une portée sur l'identité personnelle et sociale des individus et sur l'expression des groupes (Jodelet, 1989).

Dans le domaine des langues, Moore (2001) les conçoit comme des états dynamiques qui se modifient en fonction du contexte où ils sont actualisés et en fonction de variables telles que l'âge, le groupe ethnique, la famille, qui interagissent avec la représentation et la modifient. Ces représentations sociales sont susceptibles d'influencer l'apprentissage d'une langue seconde et peuvent être déterminantes dans l'engagement cognitif de l'apprenant bilingue ou plurilingue (Hamers et Blanc, 1983). Dabène (1991) mentionne également que les représentations entretenues par les locuteurs à l'égard des langues, de leurs caractéristiques, de leurs standards ou même encore de leur statut agissent sur l'apprentissage de ces dernières.

En didactique des langues, des travaux concernant les représentations du bi-plurilinguisme et les relations entretenues à leur égard (Armand, Sirois, et Ababou, 2008; Dagenais, Armand, Walsh, et Maraillet, 2007; Moore et Castellotti, 2001) ont été menées et soulignent, entre autres, que le contact avec d'autres langues favorise un regard plus positif sur la diversité linguistique et sur la langue d'origine en contexte de scolarisation, en plus de faciliter l'émergence d'une ouverture et d'une capacité de réflexion sur les langues en

présence. Il est à noter que ces recherches ont été réalisées en lien avec des interventions de type Éveil aux langues. L'approche que l'on nomme Éveil aux langues est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Éric Hawkins. Il s'agit, par la présentation et la manipulation de corpus de différentes langues, de faire prendre conscience de la diversité linguistique et de la diversité des locuteurs qui les parlent, de légitimer les langues d'origine des élèves d'origine immigrante ainsi que de développer des capacités métalinguistiques (Armand et Dagenais, 2004; Candelier, 2003). Ce concept a été repris dans plusieurs pays européens notamment par Michel Candelier sous le nom Evlang (Évaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues «Evlang» (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000). Au Québec, il est connu sous le nom d'Élodil (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique³).

Ainsi, Moore, et Castellotti (2002) ont mené une étude en France auprès d'enfants monolingues âgés de 8 à 11 ans. Cette recherche avait pour but d'apporter un éclairage sur la construction des représentations des enfants envers le plurilinguisme. Pour ce faire, les chercheuses ont élaboré un protocole de tâches (dessins individuels et collectifs, jeux et discussions diverses, etc.) s'inscrivant dans le courant de l'éveil aux langues. La population de cette enquête était constituée de classes avec éveil (AE) et sans éveil (SE). Un certain nombre de points fort intéressants sont ressortis: (a) dans les deux classes, les enfants ont du mal à se représenter « une gestion sereine du plurilinguisme » (Moore et Castellotti, 2001, p. 161), (b) la classe AE adopte des stratégies de reconnaissance s'appuyant sur des connaissances linguistiques (lexicales et phonétiques) et extralinguistiques, ce qui relève d'une plus grande flexibilité cognitive, due à la distanciation opérée par rapport à la L1, (c) à l'inverse, la classe SE fait preuve d'impulsivité en termes de jugement; les élèves ne peuvent l'étayer, car ils s'appuient sur des références linguistiques trop ethnocentrées.

De leur côté, Armand et al. (2008) ont voulu, entre autres, observer, chez des élèves (n=18) de milieux défavorisés inscrits en classes d'accueil à Montréal dans deux écoles différentes, les effets d'activités d'Éveil aux langues sur les représentations qu'ils développent quant à la place qu'occupent leur langue maternelle et le français dans la salle de classe et, plus généralement, la diversité linguistique, au moyen d'une entrevue individuelle. Les résultats font ressortir que les enfants donnent des justifications différentes sur la consigne qui consiste à parler « français dans la salle de classe ». Dans la classe sans Éveil aux langues (SE), les élèves se réfèrent à la règle scolaire sans trop l'approfondir ou encore à la nécessité d'apprendre le français. Dans l'autre classe, avec Éveil aux langues (AE), cette interdiction est davantage synonyme de communication; les enfants saisissent l'importance de s'exprimer en français pour être compris de tous. Quant aux perceptions relatives à la place réservée à leur L1, les élèves des classes SE ont une vision plus coercitive de son usage alors que ceux des classes AE s'autorisent une certaine souplesse qui les conduit à y avoir recours dans certaines situations scolaires telles que les périodes de jeu. Enfin, lorsqu'on demande aux élèves si, d'un coup de baguette magique, ils feraient en sorte qu'il n'y ait qu'une langue sur terre, les sujets des classes SE sont majoritairement en accord (4/6) alors que ceux des classes AE ne sont que trois à partager cet avis (3/12). Pour ce qui est de l'écoute d'une langue inconnue, un profil sensiblement similaire se dessine; la grande majorité des élèves des classes SE (5/6) ont un jugement négatif à l'égard d'une langue particulière sans, toutefois, pouvoir le justifier. Dans les

³ Une description exhaustive du projet Elodil est accessible sur Internet : <http://www/elodil.com>

classes AE, une plus grande complicité s'installe entre les enfants, révélatrice de représentations plus positives sur les langues de leurs pairs.

Avec des apprenants plus âgés, en 2003-2004, un projet d'éveil aux langues, adapté aux contextes éducatifs canadiens, a été implanté parallèlement, au troisième cycle du primaire, dans une classe d'immersion à Vancouver et dans deux classes régulières et d'accueil à Montréal au sein d'une école pluriethnique (Dagenais et al., 2007). L'analyse des données colligées fait ressortir des observations intéressantes. Tout d'abord, la communauté d'apprentissage, favorisée par la collaboration entre pairs, amène les élèves à co-construire des connaissances sur la langue ciblée lors des activités d'éveil aux langues. En effet, les apprenants s'appuient sur leurs connaissances antérieures ou utilisent diverses stratégies (retour aux éléments contextuels du texte, dictionnaire) pour identifier le sens d'un mot dans une langue inconnue. Tout comme dans la recherche de Moore et Castellotti (2001) en France, ils s'aident de leurs connaissances linguistiques dans diverses langues, lors des activités d'exploration de la diversité linguistique.

Ainsi, les travaux d'éveil aux langues ci-dessus montrent le côté évolutif des représentations. De telles expériences nourrissent le développement des représentations positives à l'égard des langues, mais favorisent aussi à la construction d'outils métalinguistiques et métacognitifs (Armand, 2011; Moore et Castellotti, 2001). Dans le cas de groupes ayant une faible vitalité ethnolinguistique ou connaissant la discrimination, ce genre de projet est fort prometteur et peut contribuer à modifier des représentations stéréotypées.

Directement en lien avec notre étude dans le domaine de l'écrit en contexte de bilinguisme, la recherche de Jiménez, García, et Pearson (1995), réalisée aux États-Unis, compare deux lectrices bilingues espagnol-anglais de 6^e année: l'une est considérée comme bilingue compétente, l'autre non. Au moyen d'une entrevue semi-dirigée visant à révéler la perception que ces sujets ont de la lecture et du bilinguisme et de protocoles de pensée à haute voix réalisée durant la lecture de plusieurs textes en espagnol et en anglais permettant d'identifier les stratégies de lecture utilisées pour donner du sens au texte, les chercheurs ont observé plusieurs différences entre les deux lectrices. Une des différences frappantes entre les deux lectrices est le fait que la bilingue compétente considère que la connaissance de l'espagnol facilite sa lecture en anglais, elle adopte d'ailleurs souvent, avec succès, la stratégie de recherche des congénères dans les deux langues. À l'inverse, la bilingue moins compétente considère que la connaissance de deux langues est à l'origine de confusions et qu'en conséquence, un monolingue est nécessairement un meilleur lecteur. Par ailleurs, elle déclare que l'anglais peut l'aider à lire en espagnol, toutefois, lors de la lecture en espagnol, aucun recours explicite à ses connaissances de l'anglais n'a été effectué. Manifestement, elle ne sait pas comment exploiter les éléments de ressemblance entre les deux langues ou ne croit pas réellement à l'intérêt de ce type de stratégie.

Dans la présente étude, en prenant appui sur les outils méthodologiques de l'éveil aux langues, nous visons à recueillir des informations sur les représentations que de jeunes élèves créolophones scolarisés en français langue seconde se font des langues avec lesquelles ils sont en contact et à observer s'il existe une relation entre ces représentations et leur apprentissage de l'écrit en français langue seconde.

Méthodologie

Notre échantillon est constitué de 11 sujets (6 filles et cinq garçons) qui proviennent de cinq écoles, toutes rattachées à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et situées en milieux défavorisés. Les élèves avaient un âge moyen de 6 ans au début de la recherche.

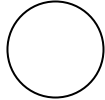

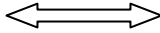

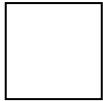
Ils ont tous une intelligence normale en regard des épreuves de contrôle du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995) auxquelles ils ont été soumis en maternelle, dans le cadre de la recherche initiale. Selon les dossiers scolaires, les sujets ont tous le créole comme langue maternelle. Dans la poursuite de l'étude d'origine qui se voulait longitudinale, nous avons rencontré les sujets à la fin de la 3^e année.

Outils de cueillette de données

Pour explorer les représentations des langues chez les élèves haïtiens de notre recherche, nous nous avons opté pour le questionnaire et le groupe de discussion conçus dans le cadre du projet Élodil (**É**veil au **L**angage et **O**uverture à la **D**iversité **L**inguistique) (Maraillet, 2005; Maraillet et Armand, 2006).

La forme du questionnaire est inspirée des travaux de Harter (1999). Il s'agit pour l'élève de faire un choix binaire consécutivement. Dans un premier temps, l'élève doit choisir dans quel groupe se situer et, dans un second temps, il a l'occasion de nuancer son appartenance au groupe choisi. En effectuant des travaux sur la perception de soi, Harter a développé cette mesure comme une alternative aux échelles du type Likert (échelles de 1 à 5 selon son accord ou désaccord avec un énoncé donné). L'intérêt de cette mesure est qu'elle oblige l'enfant à prendre position, tout en ayant la possibilité de la nuancer.

Cette épreuve a été passée en sous-groupe, variant de trois à cinq sujets, par la chercheuse et dure environ 15 minutes. Elle se présente sous la forme d'un cahier divisé en trois grands domaines: le premier (nb=8) concerne l'ouverture à la diversité linguistique (représentation sur les langues et sur les locuteurs de ces langues), le second (nb=9) vise à connaître la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues et le troisième domaine (nb=11) s'intéresse aux représentations sur la personne bilingue. Seuls les deux premiers domaines s'appuient sur le modèle de Harter (1999). Le troisième domaine revêt davantage la forme de questions ouvertes (est-ce que tu connais plusieurs langues? Quelle est la langue (les langues) que tu as appris(e)s en premier et que tu parles encore? Etc.). Au total, cette épreuve comprend 28 questions et deux items d'essai sont passés pour s'assurer que l'enfant a bien compris. Voici l'exemple d'un item de la catégorie relative à l'ouverture et à la diversité linguistique.

Dans le groupe des cercles , les enfants aiment parler la langue de leurs parents.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas parler la langue de leurs parents.	
		   	
Très semblable à moi	Semblable à moi	Semblable à moi	Très semblable à moi
-2	-1	1	2

Une échelle de valeur positive et négative allant de deux points à moins de deux points a été appliquée. Les valeurs positives ou négatives associées à un groupe ou l'autre variant. En ce qui concerne l'ouverture à la diversité linguistique, un total de +/- 16 points est possible. Pour le deuxième volet -la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des

langues-, un score maximum de +/- 18 points est envisageable. Pour le troisième volet, qui a trait aux représentations de la personne bilingue, les résultats seront mis en lien avec le groupe de discussion afin de vérifier si les propos tenus reflètent une certaine cohérence.

Le groupe de discussion sur les langues que nous avons conduit reprend les questions élaborées initialement pour le projet Élodil (Maraillet 2005; Maraillet et Armand, 2006). Cette épreuve a été réalisée en sous-groupe de trois à cinq sujets dans chaque école. Sa durée a été d'environ 20 minutes. La discussion a été enregistrée sur un enregistreur numérique et des notes manuscrites ont également été prises. L'analyse et le codage des données qualitatives recueillies ont fait l'objet d'un accord inter-juge.

Ce groupe de discussion s'articule autour de cinq grands thèmes. Pour chaque thème, de deux à trois questions sont posées aux sujets. Pour le présent article, nous nous sommes surtout attardés au troisième thème —l'égalité des langues— à travers trois questions : 1) quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire «égal»? Qu'est-ce que vous en pensez? 2) quelqu'un m'a dit que la langue créole était égale à la langue française. Qu'est-ce que vous pensez de ça? Est-ce que vous êtes d'accord avec cette personne ou pas? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples? 3) quelqu'un m'a dit que la langue anglaise était égale à la langue française. Qu'est-ce que vous pensez de ça? Est-ce que vous êtes d'accord avec cette personne ou pas? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette étude s'inscrit dans une recherche longitudinale plus large (Fleuret et Montesinos-Gelet, 2011) qui nous a permis, à partir de l'évaluation que nous avons réalisée au regard des orthographes approchées à la fin de la maternelle et de la comparaison avec les données de Morin (2002), de classer nos sujets en trois groupes, relativement à leur développement orthographique : groupe 1 (développement lent), groupe 2 (dans la moyenne), groupe 3 (développement rapide). La présentation des résultats pour chacun des groupes s'appuiera sur des extraits de verbatims.

Résultats et discussion

Nous présenterons et discuterons des résultats du questionnaire et du groupe de discussion au fur et à mesure en fonction de chacun des groupes. Avant cela, il nous faut mentionner, d'une part, que les prénoms utilisés sont tous fictifs pour préserver l'anonymat des sujets et, d'autre part, que le créole fait partie intégrante de leur milieu familial et de leur identité culturelle (données recueillies dans le questionnaire remis aux parents et dans le dossier scolaire).

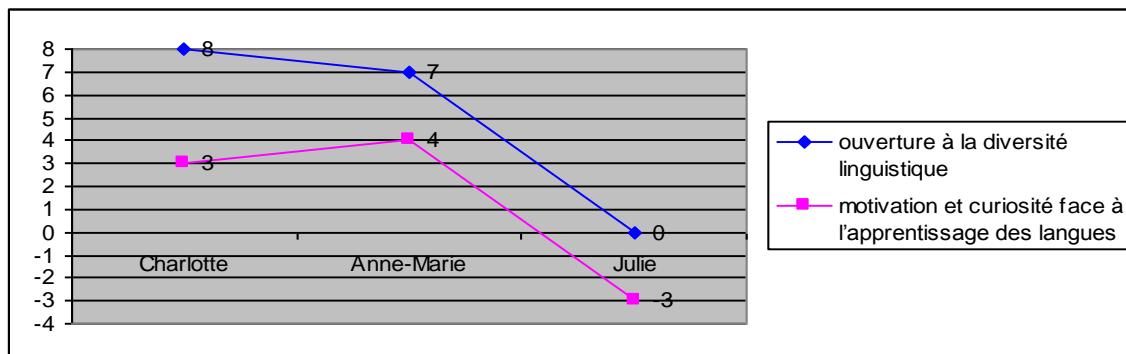
Groupe 1: développement lent

On voit tout de suite que des différences apparaissent au sein du groupe. Tout d'abord, comme le montre la figure 1, Charlotte et Anne-Marie sont moyennement ouvertes à la diversité linguistique (score en dessous de 8) et ont un profil sensiblement identique. On remarque aussi qu'elles sont peu motivées et curieuses face à l'apprentissage des langues, bien qu'Anne-Marie semble l'être légèrement plus. À l'opposé, Julie ne paraît pas démontrer d'ouverture face à la diversité linguistique. Elle a souvent répondu par la négative (semblable à elle); par exemple, elle n'aime pas parler la langue de ses parents ou bien elle pense qu'elle va mélanger les langues si elle en parle plusieurs ou même encore elle n'aime pas répéter des mots dans les langues qu'elle ne connaît pas. De manière prévisible, le résultat de Julie, concernant le deuxième aspect évalué, montre clairement qu'elle semble avoir une représentation négative par rapport à l'apprentissage des langues et on remarque aussi qu'elle n'est pas motivée et curieuse de les apprendre. Pour ces trois

sujets, il est intéressant de noter que les deux attitudes traitées dans les domaines 1 et 2 (ouverture à la diversité linguistique, motivation et curiosité face à l'apprentissage des langues) semblent entretenir une relation.

Figure 1

La représentation des langues pour le groupe 1 pour les domaines 1 et 2 (réponses au questionnaire)



Abordons maintenant quelques propos tenus par les trois élèves de ce groupe relativement aux questions posées sur l'égalité des langues durant le groupe de discussion et en lien avec le troisième domaine qui explore les représentations de la personne bilingue.

Q1: QUELQU'UN M'A DIT QUE TOUTES LES LANGUES SONT ÉGALES. QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE «ÉGAL»? QU'EST-CE QUE VOUS EN PENSEZ?

Anne-Marie : «Non, parce que y'en a d'autres qui parlent français, d'autres anglais, y'en a d'autres qui parlent d'autres langues comme espagnol. Si quelqu'un qui parle espagnol et quelqu'un parle français, le Français y va pas comprendre la langue de l'Espagnol».

Charlotte : «Non».

Chercheuse : «Non, pourquoi? Tu as le droit de dire non Charlotte, pourquoi tu ne penses pas que les langues sont égales? » [Silence].

Julie n'a pas donné d'avis sur cette question, elle était extrêmement anxieuse et ne souhaitait pas répondre.

Bien que l'ambiguïté de cette question soit volontaire, il semble qu'Anne-Marie interprète l'égalité des langues de manière purement linguistique. En effet, elle souligne le point de vue communicationnel de la langue, mais ne fait pas référence explicitement à des aspects sociolinguistiques. Quant aux deux autres membres du groupe, on peut penser que leur comportement silencieux exprime une certaine difficulté à prendre position sur cet aspect ou qu'elles n'ont pas un point de vue particulier sur ce sujet.

Q2: QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE CRÉOLE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS? POURQUOI? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES?

Anne-Marie : «Non»

Chercheuse : «Est-ce que c'est pareil pour toi? »

Anne-Marie : [non verbal], pas de réponse.

Chercheuse : «Et qu'est-ce que tu en penses Charlotte? [Silence] Et toi Julie? Tu es d'accord avec ça? »

Julie : «Oui»

Chercheuse : «Est-ce que vous pouvez me donner des exemples? »

Anne-Marie, Charlotte et Julie : «Non»

Comme on peut le constater, les sujets ont beaucoup de mal à exprimer leur opinion ou encore, comme c'est le cas pour Anne-Marie, à appuyer leur position. Qu'est-ce à dire? Que toutes trois ne possèdent pas de point de vue sur ce sujet? En ce qui concerne la représentation sur la personne bilingue, les sujets de ce groupe ont mentionné que le créole fait partie intégrante de leur contexte de vie et de leur héritage culturel et ont même souligné sa transmission par les parents. Ainsi, cet idiome est associé à leur identité culturelle. Il semble qu'il faille davantage s'intéresser au milieu familial. Quelle valeur est accordée au créole au sein de la famille? Le français y a-t-il une place prépondérante, place qui serait justifiée par son statut de langue d'enseignement? Auquel cas, quelle place occupe le créole dans cet environnement? L'étude d'Etienne (2006) réalisée auprès d'adultes créolophones scolarisés souligne très bien le poids de la colonisation française sur les représentations qu'ils entretiennent à l'égard du français et du créole. Les propos recueillis par la chercheuse auprès des participants font clairement ressortir qu'ils accordent au français un statut de tout premier ordre. Ce dernier reste toujours sur un piédestal; il est synonyme de « pureté linguistique », de réussite sociale. À l'opposé, le créole est « juste » la langue de la communauté et ne recouvre pas encore sa totale légitimité bien que, d'après l'autrice, les choses évoluent doucement.

Q3: QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE ANGLAISE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS? POURQUOI? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES?

Anne-Marie: «Non. Parce que si tu parles français et anglais au travail, si tu parles l'anglais, l'anglais il va faire n'importe quoi. [...] Écrit sur une feuille [à la place de faire ça?] il va faire dire «ah je vais prendre une photocopie, il fait une photocopie [...] il va dire quoi, quoi, quoi? ... fait qu'il va rien comprendre... fait que c'est pas pareil»

Charlotte et Julie : «Oui»

Chercheuse : «Elles sont égales? Pourquoi? » [Silence]

On peut, là aussi, se demander comment interpréter ce silence. Charlotte et Julie mentionnent l'égalité entre le français et l'anglais, mais ne peuvent en donner les raisons. Anne-Marie, quant à elle, a une vision purement axée sur l'aspect communicationnel, ce qui reflète aussi une certaine cohérence dans son discours tout au long du groupe de discussion. En somme, les sujets ne manifestent pas explicitement des propos qui nous permettraient de penser qu'ils ont développé un regard critique sur les rapports entre les langues, car ils ne semblent pas se distancier de l'aspect purement communicationnel. Cela semble d'ailleurs se manifester par la difficulté qu'ils rencontrent à étayer leurs réponses. Les questions portant sur l'égalité des langues sont traitées en lien avec une réflexion sur la communication entre les locuteurs.

Groupe 2 (développement dans la moyenne)

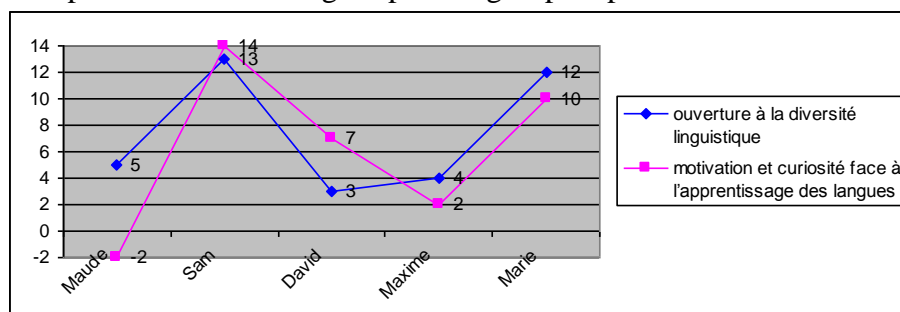
Nous présenterons maintenant les résultats des cinq sujets de ce groupe relativement au dernier domaine de la première épreuve et au groupe de discussion.

Pour le deuxième groupe, contrairement aux sujets du groupe 1, la figure 2 montre que la majorité des sujets sont plus ouverts à la diversité linguistique et sont plus motivés et

curieux face à l'apprentissage des langues. Trois élèves, Maude, David et Maxime obtiennent un score bas (mais non négatif) pour l'ouverture à la diversité linguistique et des résultats similaires, voire négatifs, dans le cas de Maude en ce qui a trait à la motivation et à la curiosité face à l'apprentissage des langues. Par contre, Sam et Marie semblent ouverts et curieux face à la diversité, aux langues et à leur apprentissage. Par rapport au premier groupe, il est intéressant de noter une certaine constance entre les domaines 1 et 2, dans les résultats des sujets. En effet, la plupart d'entre eux sont, de manière équilibrée, ouverts à la diversité linguistique ce qui les rend motivés et curieux à l'égard de leur apprentissage. Nous pouvons penser que cela reflète la construction de représentations davantage positives à l'égard des langues, vraisemblablement édifiées dans le milieu socio-culturel.

Figure 2

La représentation des langues pour le groupe 2 pour les domaines 1 et 2



Q1: QUELQU'UN M'A DIT QUE TOUTES LES LANGUES SONT ÉGALES. QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE «ÉGAL»? QU'EST-CE QUE VOUS EN PENSEZ?

Maxime : «Autant?»

Chercheuse : «C'est-à-dire?»

Maxime : «Pareil»

Chercheuse : «Elles sont toutes pareilles? Mais qu'est-ce que tu veux dire «elles sont pareilles» Elles ont quoi, toute la même valeur, le même rôle? »

Maxime : «Toute la même valeur»

David : «Non, elles ont pas le même accent»

Sam : «Je sais pas»

David : «C'est pas la même prononciation [rigole] »

Chercheuse : «Mais moi, ce que je veux savoir c'est si toutes les langues ont la même valeur? »

Sam : «Oui»

Maude et Marie n'ont pas donné leur avis pour cette question. Elles semblaient nerveuses et, même en les sollicitant, elles souhaitaient ne pas répondre. L'égalité des langues revêt pour David une dimension purement linguistique comme en témoignent ses réponses. Par contre, Maxime se démarque du groupe et souligne l'égalité des langues en termes de valeur accordée à chacune. Bien qu'il n'ait pas beaucoup argumenté ses réponses, il semble manifester une certaine conscience sociolinguistique, à savoir une connaissance de la diversité et du statut des langues qui dépasse l'aspect communicationnel clairement présent chez les sujets du premier groupe. Quant à Maude et à Marie, nous aurions tendance à penser la même chose que pour les sujets du groupe 1, qui n'ont pas

donné leur opinion, c'est-à-dire que leur comportement reflète une difficulté à se positionner ou qu'elles n'ont pas de point de vue particulier sur ce sujet.

Q2: QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE **CRÉOLE** ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE **FRANÇAISE**. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS? POURQUOI? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES?

Maxime : «Oui»

Chercheuse : «Pourquoi t'es d'accord? Tu peux me donner des exemples? »

Plusieurs : «Oui»

Chercheuse : «Oui, est-ce que vous pouvez me donner des exemples? Pourquoi vous êtes d'accord avec ça»

David : «Parce que le créole c'est presque la même affaire du français»

Chercheuse : «Par exemple, qu'est-ce qui fait que c'est la même affaire que le français? »

Sam : «Oui»

David : «Les mots»

Marie : «Les lettres... Y'a un z devant»

Chercheuse : «C'est-à-dire...» [Silence]

David : «On fait des formules... C'est déformé»

Chercheuse : «Et c'est pour ça que vous trouvez que c'est pareil? » [Silence]

Encore une fois, Maxime exprime l'égalité des langues particulièrement celle du créole avec le français. Toutefois, il a du mal à préciser sa pensée comme plusieurs autres membres du groupe. Quant à Sam, il est possible de croire qu'il n'a pas de point de vue sur ce sujet ou qu'il ne souhaite pas s'exprimer. David exprime à la fois des similarités, notamment sur le plan lexical, mais exprime aussi des différences entre les deux langues. Les comparaisons sont, encore une fois, purement linguistiques, bien qu'il justifie ses réponses par des exemples. Marie a exprimé, elle aussi, des différences en faisant allusion aux lettres, mais elle n'a pas davantage développé sa réponse, donc il est difficile de savoir à quoi elle fait référence. David parle aussi du créole en termes de «formule» ou encore de langue «déformée». Ces connotations nous font dire qu'il en a une représentation négative. Notons que dans la dernière partie du questionnaire (domaine 3), les projections de David concernant les langues qu'il parlera à l'âge adulte lui font totalement délaissé le créole.

Q3: QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE **ANGLAISE** ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE **FRANÇAISE**. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS? POURQUOI? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES?

David : «Non»

Sam : «Oui... la langue anglaise c'est un peu comme on parle... c'est comme comprendre... c'est comme le français»

Chercheuse : «Pourquoi? Comment c'est comme comprendre en français, est-ce que tu peux m'expliquer? » [Silence]

Chercheuse : «Et toi Maude, qu'est-ce tu en penses? »

Maude : «Oui, c'est un p'tit peu pareil»

Chercheuse : «Tu peux m'expliquer, me donner des exemples? » [Silence]

Chercheuse : «Certains me disent non, mais vous avez des raisons? Qu'est-ce qui vous fait dire non? » [Silence]

Chercheuse : «Est-ce que vous trouvez par exemple, que l'anglais et le français, par exemple au Québec, on parle beaucoup le français et beaucoup l'anglais, est-

ce que vous pensez qu'elles sont égales au Québec? Qu'on les utilise de la même façon? »

Plusieurs : «Oui»

Chercheuse : «C'est dans ce sens-là. Tu dis non toi David? »

David : «Oui»

Chercheuse : «Pourquoi? »

Maxime : «Oui, elles sont égales»

Chercheuse : «Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi? Est-ce que tu peux me donner des exemples? » [Silence]

Là encore, on remarque que l'égalité de l'anglais et du français concerne l'aspect purement linguistique. C'est souvent en comparant que les sujets prennent position. Lorsque nous parlons des deux langues dans le contexte québécois, plusieurs mentionnent leur égalité, mais ne savent pas l'expliquer. Pour Maxime, elles sont toutes les deux égales, mais il ne sait pas donner d'explication. David, par contre, souligne l'inégalité du français et de l'anglais, mais lui non plus ne l'explique pas. On peut penser qu'il fait référence à une situation vécue dans son environnement immédiat qui l'amène à construire une telle représentation.

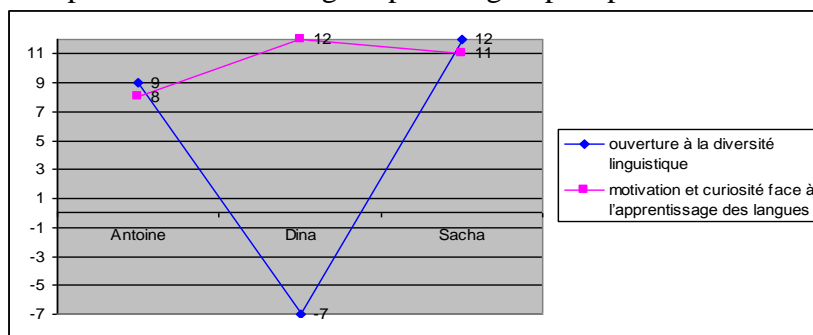
Groupe 3 (développement rapide)

Regardons maintenant les données de ce dernier groupe en ce qui a trait au questionnaire et au groupe de discussion.

Comme on peut le constater dans la figure 3, les résultats montrent des résultats harmonieux chez Antoine et Sacha qui reflètent une certaine cohérence entre l'ouverture à la diversité linguistique, la motivation et la curiosité à l'égard des langues. Par contre, Dina obtient des résultats assez opposés. En effet, d'un côté elle montre une certaine fermeture par rapport à la diversité linguistique, mais, en même temps, elle mentionne être motivée et curieuse face à l'apprentissage des langues. Pourtant, il ne semble pas qu'il y ait eu une mauvaise compréhension des consignes. Il est assez difficile de saisir la signification de cette ambivalence, mais il faut nous indiquer que Dina est une petite fille très anxieuse. On peut croire qu'elle désire apprendre d'autres langues, mais, qu'en même temps, elle éprouve une certaine crainte face à la diversité.

Figure 3

La représentation des langues pour le groupe 3 pour les domaines 1 et 2



Si l'on compare ces résultats avec ceux des deux autres groupes, il est clair qu'Antoine, Dina et Sacha sont plus motivés et curieux face à l'apprentissage des langues que les sujets du premier groupe. Quant à l'ouverture à la diversité linguistique, seuls

Antoine et Sacha le sont davantage. Par rapport au deuxième groupe, ils ont la même ouverture linguistique, mais sont plus motivés et curieux à l'égard d'autres langues et de leur apprentissage. De plus, tous les trois mentionnent que les langues ont la même importance et disent en parler plusieurs.

Q1: QUELQU'UN M'A DIT QUE TOUTES LES LANGUES SONT ÉGALES. QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE «ÉGAL»? QU'EST-CE QUE VOUS EN PENSEZ?

- Antoine* : «Oui... Toutes les langues veulent dire la même chose... même si c'est pas le même mot ou le même son, on veut dire la même chose»
Dina : «J'en pense que... ça veut dire on parle tous la même langue»
Chercheuse : «Ça veut dire ça pour toi «égales»? Les autres qu'est-ce que vous en pensez? » [Silence]
Chercheuse : «Et toi Sacha qu'est-ce que tu en penses? »
Sacha : «Je sais pas»

Comme les autres sujets de l'échantillon, le groupe 3 conçoit l'égalité des langues sur un plan linguistique et communicationnel. Toutefois, les propos d'Antoine sont intéressants et montrent une certaine réflexivité sur la langue. Il souligne clairement que les signifiants peuvent revêtir différentes formes pour traduire un même signifié. On ne peut s'empêcher de penser à la flexibilité cognitive des bilingues à laquelle certains chercheurs ont fait référence, notamment Bialystok et Ryan (1985).

Q2: QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE CRÉOLE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS? POURQUOI? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES?

- Antoine* : «Oui... Le français et le créole c'est mélangé... y a des mots qui se ressemblent, mais elles sont pas égales dans la prononciation»
Dina : «Oui, parce que y a des mots comme... qui viennent du français, mais qui sont transformés»
Chercheuse : «C'est intéressant, tu as des exemples à me donner? »
Chercheuse : «Les autres vous êtes d'accord avec Dina? »
Sacha : «Oui»
Dina : «Par exemple «de l'eau» on a transformé des lettres ... comme on prononce glo, on a mis le D y fait G puis le N y fait L».

Là encore, on note la dimension linguistique de chacune des langues. Antoine et Dina ont recours à leurs capacités métalinguistiques pour évoquer les différences entre le créole et le français. Dina met même de l'avant une des caractéristiques du créole, soit l'agglutination. En somme, tous deux font état de connaissances construites à l'égard des deux langues, ce qui, nous croyons, leur permet de mieux appréhender la langue écrite en français. En effet, comme l'ont souligné notamment Armand (2011) ou encore Moore et Castellotti (2001), le contact avec d'autres langues favorise une capacité de réflexion des langues en présence, capacité qui permet la distanciation nécessaire à l'analyse d'un traitement linguistique. De plus, lorsqu'ils parlent de «mélanges» ou de «transformations», il n'y a pas de connotation négative comme le laissaient supposer les propos de David, dans le groupe 2. Quant à Sacha, nous pensons que la nature timide de cette petite fille a freiné sa participation à la discussion.

Q3: QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE ANGLAISE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS? POURQUOI? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES?

Sacha : «Oui, c'est pareil»

Chercheuse : «Est-ce que tu peux m'expliquer un peu plus ce que tu veux dire par là... quand tu dis que c'est pareil?» [Silence]

Dina : «Non, parce y a des mots que... qui... y a plein de mots qui sont pas égaux... comme «when» c'est quand... c'est pas les mêmes lettres».

Antoine : «Oui, c'est pareil, ça veut dire la même chose, mais les sons sont différents... par exemple pour dire un arbre on va dire «tree».

On peut constater que l'égalité des langues fait toujours référence, chez les sujets, à la dimension linguistique bien que Sacha reste peu éloquente sur son affirmation. Dina ne considère pas l'égalité entre le français et l'anglais, car elle met de l'avant la distance entre les unités sonores et graphiques, aspect qui est très peu présent si l'on compare le créole et le français. De plus, et dans la mesure où le créole a une orthographe phonologique, on peut penser que pour Dina l'opacité d'une langue représente ce qui la rend égale ou pas avec celle qu'elle détient en référence.

En somme, on peut dire que seuls les sujets des groupes 2 et 3 sont curieux par rapport aux langues et à la diversité, même si cela est plus représentatif du dernier groupe. En effet, à l'instar de la recherche d'Armand et al., (2008) concernant les élèves des classes avec éveil aux langues, les jeunes haïtiens de ces deux groupes montrent une certaine curiosité face aux autres langues, révélant ainsi des représentations positives sur les langues. On remarque qu'ils ont du mal à «situer» explicitement la place qu'ils accordent au créole, à l'exception du dernier groupe.

Pour nous apporter des éléments de réponse, il serait intéressant d'explorer davantage le milieu familial, notamment en ce qui concerne le statut accordé au créole et au français pour avoir un éclairage sur les représentations parentales.

Conclusion

Notre étude s'est intéressée à l'exploration des représentations construites à l'égard du créole et du français chez des élèves créolophones de troisième année du primaire et à l'existence d'une relation entre ces représentations et leur apprentissage du français écrit en langue seconde. Au regard des trois groupes qui ont émergé de l'étude initiale, on constate des différences en ce qui a trait à l'ouverture et à la curiosité face aux langues. En effet, le premier groupe est moyennement ouvert à la diversité linguistique, peu motivé et curieux quant à l'apprentissage des langues. Par contre, le groupe 2, ayant un développement dans la moyenne, l'est davantage sur ces deux aspects. Le troisième groupe, qui a un développement rapide de la compétence orthographique, est vraiment motivé et curieux face à la diversité linguistique et à l'apprentissage des langues.

En ce qui concerne l'égalité et la légitimité des deux langues, le groupe 3 a un point de vue plus appuyé, plus construit et des représentations positives sur ces dernières. Ils ont amorcé un discours métalinguistique qu'ils savent bien argumenter. Bien que cette étude soit exploratoire, on ne peut s'empêcher de penser à l'existence possible d'un lien entre les représentations entretenues par les sujets du troisième groupe et leur appropriation de l'écrit en langue seconde. Quant aux autres groupes, il est difficile de cerner les représentations qu'ils détiennent à l'égard des langues, car beaucoup de silences étaient présents lors des

groupes de discussion, ce qui ne nous permet pas de rendre compte d'une éventuelle tendance. En ce qui a trait à l'égalité et à la légitimité du créole, elles restent difficiles à édifier à l'opposé du français. Pour d'autres, les représentations construites à l'égard du créole ont une connotation négative. En somme, pour la plupart des sujets, l'égalité entre deux langues se réfère au point de vue linguistique et communicationnel et ils semblent peu manifester une conscience sociolinguistique en lien avec une réflexion sur le statut des langues. De plus, dans la mesure où ils ne sont pas « autorisés » à utiliser leur langue d'origine dans la salle de classe, ce travail réflexif à amorcer sur les langues n'est pas chose aisée.

Au regard des différentes études présentées dans le cadre conceptuel, il nous semblerait particulièrement prometteur de proposer au groupe créolophone des activités centrées sur les programmes d'éveil aux langues, qui mettent de l'avant l'idée d'une approche interculturelle pour développer la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine. En plus de questionner des représentations stéréotypées, les activités proposées concourent au développement de capacités métalinguistiques plurilingues (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Ce regard réflexif sur les langues contribue à l'apprentissage de la langue écrite, à la construction de représentations positives du plurilinguisme et demeure prometteuse pour construire un pont entre l'école et l'environnement familial.

Références

- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris, France: Anthropos.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2011). Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé. *Le Langage et l'Homme*, 46(2), pp. 55-72.
- Armand, F., et Dagenais, D. (2004). Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire, pp. 110-113. Disponible à: <http://www.elodil.com/files/articlePRIMAIRE%20fr.pdf>
- Armand, F., Dagenais, D., et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Dans McAndrew, M. (dir.), *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale*, (Revue Éducation et Francophonie, XXXVI (1), pp. 44-64). Disponible à: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf
- Armand, F., Sirois, F., et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87.
- Bourdieu, P. (1980). *Question de sociologie*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique: De Boeck
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2011). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques Faits Saillants de l'île de Montréal – Inscriptions au 18 novembre 2010*. Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée 2009. Disponible à:

- http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 4, 291-296.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N., et Maraillet, É. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-220.
- Etienne, C. (2006). French in Haiti. Contacts and conflicts between linguistic representations. In D. Piston-Hatlen, C. Clements, T. Klingler, et K. Rottet (eds.), *Pidgin-Creole interfaces: Studies in honor of Albert Valdman* (pp.179-200). New York, États-Unis: John Benjamins.
- Fleuret, C., et Montesinos-Gelet, I. (2011). Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la maternelle à la troisième année. *Revue des sciences de l'Éducation*, XXXVII, (1), 67-83.
- Granie, A.-M. (2004). *Partenariats, réseaux et création d'une culture co-construite entre partenaires*. 8^e Journée d'Études «Ingénierie des dispositifs de formation à internationale». Montpellier: Agropolis.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Harter, S. (1999). The development of self-representations: A developmental perspective. New York, États-Unis: Guilford Press.
- Jiménez, R.T., García, G.E., et Pearson, P.D. (1995). Three children, two languages, and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal*, 32(1), 67-97.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Joint, L-A. (2004). Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social? *Institut de Recherche pour le Développement - Université des Antilles et de la Guyane*. Consulté en 2008. Disponible à : https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:o4v3VqZqo-gJ:collaboratif.ird.fr/ezpublish/var/ird/storage/fckeditor/File/AREC-F-Joint.pdf+Le+bilinguisme+fran%C3%A7ais/cr%C3%A9ole+dans+l%27enseignement+ha%C3%Aftien.+Quel+enjeu+pour+le+d%C3%A9veloppement+social+?&hl=fr&gl=ca&pid=bl&srcid=ADGEESjM2gARSjJq1uXbRSeXi8uOg5UMT02FrwqnH7WM3k71vxlRK3bO14fVxeO1ejfnl1BeB1nkdbJwA5gTsdIrQXYww6GHng2Z2wv4EuFABantdDGDVnYp8dpyux6PD_naKGEbmYrh&sig=AHIEtbSJgT-FAh4XVl82tzmzStFXq2AGHQ
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 171-190.
- Kaufman, A. S., et Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenas, France: La pensée sauvage.
- Landry, R., et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.

- McAndrew, M. (2009). *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Report submitted to the Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada, May 2009. Disponible à: <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/CIC-CCL-Final12aout2009EN.pdf>
- Maraillet, E. (2005) *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'Éveil aux langues*. Thèse de maîtrise publiée. Université de Montréal, Québec.
- 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 (MEQ, 1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats d'élèves*. Consulté en 2011. Disponible à: www.mels.gouv.qc.ca/dscc/pdf/F301161_1996.pdf
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2001). *Le Québec en mouvement: statistiques sur l'immigration*. Montréal: Directions des communications. Consulté en 2011. Disponible à: <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/publications/etudes-recherches-statistiques/statistiques-population/recensement-2001-1996.html>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2009). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Consulté en en 2011. Disponible à: <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2010). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne recensée au Québec en 2006*. Consulté en 2011. Disponible à: <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/publications/etudes-recherches-statistiques/statistiques-population/recensement-2001-1996.html>
- Moore, D. (2001). *Représentations des langues et leur apprentissage*. Paris, France: Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations* (pp. 151-189). Rouen, France: Publications de l'Université de Rouen.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Valdman, A. (1984). The linguistic situation of Haïti. In C. R. Foster et A. Valdman (Eds.). *Haïti -Today and tomorrow, An interdisciplinary study* (pp.77-99). New York, États-Unis: University Press of America.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation: Pour une didactique réaliste*. Paris, France: Presses Universitaires Françaises, Éducation et formation.
- Ville de Montréal. (2010). Montréal en statistiques. *Portraits démographiques. Répartition spatiale des immigrants dans la RMR de Montréal*.