

Article

« Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire : vers un cadre théorique intégré »

Alison d'Anglejan et Diana Masny

Revue québécoise de linguistique, vol. 16, n° 2, 1987, p. 145-161.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/602597ar>

DOI: 10.7202/602597ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

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 à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

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. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

DÉTERMINANTS SOCIOCULTURELS DE L'APPRENTISSAGE DU DISCOURS DÉCONTEXTUALISÉ EN MILIEU SCOLAIRE : VERS UN CADRE THÉORIQUE INTÉGRÉ¹

Alison d'Anglejan

Diana Masny

L'un des paradoxes de notre système d'éducation, et également un des défis pour le chercheur, provient du fait que la disparité, que l'on constate entre la performance scolaire des enfants des groupes majoritaire et minoritaire, a tendance à s'accroître plutôt qu'à diminuer avec les années de scolarisation.

Au Québec, plusieurs travaux récents suggèrent qu'il existe des problèmes aigus dans certaines écoles de la ville de Montréal qui accueillent une forte proportion d'immigrants (Bénès et al. (1984), Québec (1985), Laperrière (1983), Pierre-Jacques (1980)). On signale en particulier le retard scolaire chez les jeunes provenant de milieux sous-scolarisés.

Le but de cet article est de tracer les grandes lignes du cadre théorique de notre projet de recherche en cours, qui a comme objectif, à long terme, d'approfondir notre compréhension d'un aspect de ce problème complexe en examinant les déterminants socioculturels et cognitifs de l'apprentissage de la langue scolaire². Bien que notre

1. Ce texte a été préparé dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Ministère de l'éducation du Québec, programme FCAR (EQ-2981).

2. Nous employons le terme «langue scolaire» pour désigner le concept englobé par le terme anglais literacy. Il s'agit en premier lieu de la langue écrite décontextualisée qui sert à la construction et à la transmission du savoir dans les cultures occidentales technologiquement

recherche soit née d'une préoccupation d'ordre pratique, ce cadre théorique embryonnaire est le fruit d'une longue réflexion théorique. En effet, il nous a fallu trouver un cadre suffisamment large pour nous permettre d'intégrer simultanément des facteurs cognitifs et socioculturels.

Plus spécifiquement, nous devons tenter de mieux comprendre l'interaction entre la culture et la cognition. Ainsi notre cadre théorique s'inspire des écrits dans des domaines très variés : la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, la psychologie trans-culturelle, la psycholinguistique et la psychologie cognitive. Quoique la question du lien entre le langage et la réussite scolaire se pose depuis bien longtemps, la réponse se fait attendre. Notre cadre théorique interdisciplinaire, fondé sur des écrits récents, nous aide à saisir la grande complexité du problème.

Une tentative pour définir la langue scolaire

Il serait difficile de mettre en doute la place de la langue écrite dans la scolarisation des jeunes. La réussite des études secondaires et l'accès aux études post-secondaires sont fortement conditionnées par la capacité de l'étudiant de lire et de produire des textes sur des sujets complexes ou abstraits. Dans le cas des élèves allophones de milieu peu scolarisé, la maîtrise de ces habiletés peut être particulièrement problématique. Si la plupart développe, dans les classes d'accueil et ailleurs, une connaissance du français parlé et écrit tout à fait adéquate pour les communications «quotidiennes» courantes, l'apprentissage de la langue décontextualisée orale et écrite peut poser de sérieux problèmes. Selon Cummins (1981), l'étudiant allophone peut mettre de longues années à rattraper ses pairs scolarisés dans leur langue et culture d'origine et beaucoup décrochent sans que le problème n'ait été identifié. En effet, dans certains cas, le fait que ces jeunes semblent parler avec facilité leur langue seconde porte à surestimer leur maîtrise de la langue scolaire. Dans d'autres cas, des écarts au niveau de la grammaire et de la prononciation amènent les enseignants à

avancées. Le concept inclut également la place privilégiée accordée à l'imprimé dans ces mêmes cultures.

centrer leur attention sur ces aspects facilement perceptibles de l'apprentissage linguistique au détriment d'autres besoins. Pour comprendre ce paradoxe, il est utile d'examiner la distinction qui existe entre la langue des échanges interpersonnels et celle des apprentissages scolaires.

Déjà, dans les années 60, Bernstein parlait de codes «élaboré» et «restreint» qu'il associait respectivement aux parlars des classes sociales bourgeoise et ouvrière (voir Bernstein (1975), Rondal, (1978)). Cummins (1979) a proposé les termes *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) et *Cognitive-Academic Linguistic Proficiency Skills* (CAIPS) pour distinguer les habiletés langagières distinctes impliquées dans la communication interpersonnelle de celles impliquées dans la scolarisation. D'autres auteurs (Snow (1983), Bruner (1975)) utilisent la dichotomie langue contextualisée/langue décontextualisée pour souligner la dépendance ou l'indépendance contextuelle. Plus récemment, le concept d'une dichotomie a fait place à celui d'un continuum relié au degré de support contextuel dont le locuteur dispose dans une situation de communication donnée. Selon Cummins (1981), les extrémités se distinguent par le fait que, lorsque la communication se produit dans un contexte interpersonnel ou familial, la signification peut être négociée par les deux interlocuteurs et la langue est soutenue par une diversité d'indices paralinguistiques (gestes, intonation, etc.) et situationnels. Par contre, la communication hors contexte, ou dans un contexte réduit, l'autre extrémité du continuum, repose prioritairement sur les indices linguistiques. Il incombe au locuteur ou au scripteur de rendre explicite son message. N'étant pas enracinés dans un contexte immédiat temporel, spatial ou situationnel, les concepts doivent être véhiculés à travers une langue plus explicite et plus analytique (Akinaso (1982), Tannen (1982), Elbow (1985)). Selon Gee (1986), cette langue décontextualisée s'est développée progressivement avec l'évolution de la technologie. Elle est l'outil linguistique qui sert à la construction et à la transmission du savoir dans les cultures occidentales technologiquement avancées.

Givon (1979) tente de définir la notion de la langue décontextualisée à partir d'un continuum allant du mode de communication pragmatique vers l'extrémité opposée, le mode syntaxique. Le mode pragmatique se caractérise par la présence d'énoncés enchaînés parfois interreliés par des marques de coordination; les mécanismes prosodiques sont employés pour signaler la signification et le locuteur compte sur son interlocuteur pour inférer les significations à partir de connaissances ou

d'expériences communes de leur vécu. La participation active des interlocuteurs dans l'élaboration du sens est primordiale. À l'extrémité «syntaxique» du continuum, le locuteur transmet ses idées en faisant appel à un lexique varié et précis, à des marques de cohésion et à des structures syntaxiques explicites (subordination), avec recours minimal aux indices prosodiques ou contextuels.

La norme d'utilisation de ces différents modes de communication varie selon la culture. La capacité d'utiliser le mode syntaxique à l'oral et à l'écrit varie en fonction des besoins culturels et la présence d'institutions qui privilégient et entretiennent ce mode de communication.

Pour résumer, il semble émerger des écrits un consensus à l'égard de la possibilité de caractériser la distinction entre le discours interpersonnel et celui des situations à contexte réduit. Bien que ce dernier soit privilégié par les sociétés technologiquement avancées et entretenu et véhiculé par les institutions scolaires, des différences d'ordre quantitatif et qualitatif dans la maîtrise de ce type de langage distinguent les sous-cultures à l'intérieur de telles sociétés.

Développement de l'écrit et développement cognitif³

Le lien entre le développement de la pensée et de l'écrit demeure un objet de controverse. Nous nous proposons dans cette section, de réexaminer brièvement les grandes lignes de ce débat à la lumière d'études plus récentes sur les déterminants socioculturels et sur les différences individuelles.

Certains psychologues attribuent un rôle critique à l'écrit dans l'émergence de structures et processus mentaux nouveaux. Greenfield (1972) associe la décontextualisation du langage à la décontextualisation de la pensée. Selon Donaldson (1978), les processus mentaux chez le jeune enfant et l'acquisition du langage se développent

3. Les études à ce sujet sont nombreuses. Nous ne citerons ici que quelques travaux qui nous paraissent pertinents à la réflexion en cours.

à travers des contextes significatifs. La parole est normalement enracinée dans le contexte de comportements, d'intentions et d'événements relativement familiers. Toutefois, le développement de la pensée et du langage, en dehors du contexte interpersonnel significatif, nécessite un déplacement de l'attention, normalement centrée sur des indices contextuels, vers les formes linguistiques elles-mêmes. Snow (1987) distingue deux modalités dans l'apprentissage de la langue : l'apprentissage inconscient ou non-dirigé (*incidental learning*) et l'apprentissage intentionnel (*intentional learning*). Le premier occupe une place primordiale au début de l'enfance, avant que l'enfant ait maîtrisé les stratégies ou mécanismes métacognitifs (mémorisation, recherche de principes, répétition, étude) qui sous-tendent l'apprentissage intentionnel. Elle compare l'apprentissage intentionnel à la réflexion consciente qui, dans le domaine du langage, se traduit par les habiletés métalinguistiques. (Pour une discussion des habiletés métalinguistiques, voir Bialystok et Ryan (1985), Willows et Bouchard-Ryan (1983).)

Selon d'autres auteurs, la maîtrise du discours décontextualisé, qui s'acquiert par le biais de la scolarisation, entraîne des transformations cognitives importantes. Si, au début, Piaget accordait peu de place à la maîtrise de l'écriture dans le développement intellectuel, plus tard, en 1972, il concédait la possibilité que le stade des opérations formelles, étape finale dans son schème de développement cognitif qui se manifeste dans les cultures occidentales vers l'âge de 12-15 ans, puisse apparaître sous une forme plus limitée chez des individus ou dans des cultures qui ne possèdent pas le discours décontextualisé. Bruner (1962) souligne la place de la scolarisation dans le développement cognitif. Selon lui, la représentation symbolique des matières scolaires par le biais du langage fournit à l'élève un entraînement à la pensée abstraite décontextualisée.

Dans les années 30, les psychologues russes ont commencé à étudier l'apport socioculturel au développement de la pensée et de l'écrit. Si Vygotsky (1978) a montré que l'apprentissage de l'écriture joue un rôle critique dans le développement des processus cognitifs supérieurs (la mémoire intentionnelle, l'attention, la pensée abstraite), son disciple Luria (1971) propose que ce sont plutôt les transformations socioculturelles liées à la société complexe et à la présence de la technologie qui sont à la base du développement de ces processus cognitifs. Leur émergence est ainsi intimement liée également aux expériences sociales de l'enfant.

Cependant, les conclusions de Vygotsky et Luria demeurent problématiques, car les variables indépendantes (langue écrite, scolarisation et nouvelles institutions de la société soviétique) sont confondues dans leur recherches et il est difficile de dégager l'effet précis de chacune sur les résultats obtenus.

Dans leurs travaux sur les effets cognitifs de l'apprentissage de l'écrit chez les Vais en Libérie, Scribner et Cole (1981) ont pu différencier l'acquisition de l'écrit de l'influence de la scolarisation dans le développement des processus cognitifs supérieurs. Ils en ont conclu que l'apprentissage restreint de la langue écrite qui se fait en dehors de l'école (capacité de lire et d'écrire des lettres et documents d'affaires et étude rituelle du Coran) n'a pas de répercussion sur les processus cognitifs. Par contre, l'apprentissage du discours décontextualisé par le biais de la scolarisation est significativement relié au développement des habiletés cognitives supérieures. De plus, les auteurs soulignent que ces résultats sont seulement valables dans les situations où la décontextualisation écrite est soutenue par les institutions et pratiquée dans la vie quotidienne des individus.

Pour Scribner et Cole, le concept de *literacy* ne se limite donc pas à la capacité de lire et d'écrire un système d'écriture quelconque, mais concerne également la capacité d'appliquer le savoir qui en découle dans une variété de contextes. Les conséquences ou répercussions cognitives de la connaissance de l'écrit sont ainsi tributaires de la spécificité des situations culturelles.

Selon Griffiths et Wells (1983), la disponibilité d'un système d'écriture constitue une des principales distinctions entre les sociétés fondées sur une technologie avancée. Mais, ils soulignent la non-universalité de la pénétration de l'écrit. À l'intérieur des sociétés qui possèdent un système d'écriture, des différences marquées dans l'utilisation de la langue écrite, et la place qui lui est accordée, distinguent les sous-cultures et même les individus.

Plusieurs chercheurs (par exemple Cox et Sulzby (1982), Cummins (1981)) notent que les différences individuelles se manifestent bien davantage au niveau des apprentissages scolaires de la langue reliés à la décontextualisation qu'au niveau des habiletés langagières impliquées dans la communication interpersonnelle. Entre 7 et 9 ans, tout enfant a maîtrisé l'essentiel de la phonologie et la syntaxe de sa langue, à l'exception de quelques structures syntaxiques plus complexes dont l'apprentissage se

complète plus tard (Snow (1987), Rondal (1978)). Toutefois, au niveau de la lecture et de l'écriture décontextualisées et des habiletés métalinguistiques, l'apprentissage se déroule sur une période beaucoup plus longue et atteint le niveau adulte tard dans l'adolescence. Dès les premières années de l'école, des différences individuelles commencent à se manifester.

Il est probable que certains problèmes au niveau de l'écrit éprouvés par les étudiants du secondaire et même du collégial, soient reliés à leur maîtrise inadéquate du discours décontextualisé. Nos propres recherches (d'Anglejan et al., 1981) sur l'apprentissage du français chez des immigrants adultes dans les COFI, ont fait ressortir le lien entre le degré de scolarisation et les difficultés d'apprentissage de la langue seconde en situation scolaire. Les apprenants sous-scolarisés, ayant une maîtrise inadéquate de la langue décontextualisée et un niveau de conscience métalinguistique peu élevé, sont peu aptes à capter les régularités syntaxiques et morphologiques de la langue, présentée par le biais des méthodes structurales orales dans un contexte réduit.

En conclusion, ce courant de recherches suggère qu'il existe un lien important entre le contexte socioculturel, la scolarisation et les différences individuelles dans l'émergence du discours décontextualisé. Dans la prochaine section, nous tenterons de montrer que les fondements de cette relation sont posés bien avant l'arrivée de l'enfant à l'école.

Précurseurs du développement du discours décontextualisé

Nous avons raison de croire que dans certains milieux socioculturels, le développement du discours décontextualisé serait enclenché dès la petite enfance par les interactions entre les enfants en bas âge et leurs parents. Souvent, dans ces milieux, spontanément ou inconsciemment, les parents fournissent un échafaudage pour les premières tentatives de communication de l'enfant : ils exigent de l'enfant une extériorisation explicite de certaines connaissances cognitives, par exemple des définitions, catégorisations, raisonnements hypothétiques, causals ou logiques, types d'activités dont il sera question à l'école et qui seront entretenues par la pédagogie. Une recherche effectuée à Montréal par Sentilhes, Winsberg et d'Anglejan (1980), a

révélé la spécificité des styles de communication entre des mères de milieu aisé et défavorisé et leurs bébés. La spécificité des styles d'interaction chez les deux groupes se manifestait auprès de bébés très jeunes, 6 à 12 mois, et avait tendance à s'accroître avec l'âge des enfants. L'importance de ces interactions entre les mères et leurs enfants d'âge préscolaire pour le développement du langage et la scolarisation a été démontrée dans une étude longitudinale menée en Angleterre par Wells (1984).

Dans certains milieux, les parents font la lecture à leurs enfants d'âge préscolaire et leur posent des questions sur les contenus. Pour ces parents, cette activité orale centrée sur l'écrit devient un moyen de sensibiliser l'enfant au langage et de préparer l'apprentissage de la lecture. Olson (1984) suggère que cet échange autour de la langue orale et écrite est à la base de l'émergence de la conscience métalinguistique et de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, ces pratiques ne sont pas universelles. Elles sont liées à un contexte socioculturel spécifique. Dans ces milieux familiaux, les livres abondent, la lecture et l'écriture occupent une place privilégiée et sont valorisées dans la vie quotidienne alors que dans d'autres milieux, des valeurs et des modes de socialisation différents prédominent. Ainsi, selon plusieurs auteurs, il convient de considérer la lecture comme un phénomène social qui se déroule à l'intérieur de certains groupes et qui est enraciné dans la culture des pratiquants.

Les écrits sur les fondements socioculturels de la lecture nous offrent des pistes intéressantes à poursuivre dans nos tentatives pour comprendre l'origine des difficultés et des échecs dans la maîtrise de l'écrit que subissent un nombre important d'élèves, même ceux qui sont doués d'une intelligence normale ou supérieure.

Dans son étude ethnographique de familles économiquement défavorisées dans deux communautés rurales américaines, Heath (1983) a démontré avec éloquence la spécificité de l'utilisation fonctionnelle du langage dans ces deux milieux. Dans l'un, elle a relevé à travers des interactions quotidiennes entre les parents et les jeunes enfants des comportements langagiers propres à favoriser le développement de la conscience métalinguistique et l'émergence du discours décontextualisé : activités centrées sur la lecture, questionnement, élaboration, objectivation. Par contre, dans l'autre milieu, l'utilisation de la langue s'est trouvée enracinée dans des comportements ayant une forme et une fonction très différentes : la langue servait aux rituels, au contrôle social ou bien à des fins ludiques. On ne retrouvait pas dans cette sous-culture américaine la simplification du langage adressé à l'enfant ni la socialisation à

l'écrit notée auprès de l'autre groupe. En fait, les comportements langagiers distincts notés auprès de ces deux groupes reflétaient les particularités de chaque milieu en ce qui concerne la structure familiale, la définition des rôles ouverts à chaque membre de la famille et l'actualisation de la conception de l'enfance qui sous-tend la socialisation.

Il est intéressant de comparer ici les distinctions signalées par Heath et celles relevées par Bernstein (1962). Les deux ont noté la spécificité des codes chez les couches sociales bourgeoise et ouvrière. Cependant Heath a décelé, deux codes et processus de socialisation nettement différents à l'intérieur de la couche sociale défavorisée.

En somme, bien avant d'arriver à l'école, certains enfants ont été socialisés à la culture de l'imprimé et ont vécu des expériences qui constituent un important préalable à l'apprentissage de la lecture.

Apprentissage de la lecture et de l'écriture

Examinons maintenant quelques aspects de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est clair que l'enseignement des habiletés mécaniques de base, soit l'identification des graphèmes, la correspondance graphème-phonème pour la lecture et dans le cas de l'écriture, la formation des lettres et des mots, l'orthographe, la ponctuation, etc., occupe une très grande place dans l'initiation à l'écrit. Toutefois, la lecture et l'écriture efficaces exigent que les habiletés mécaniques soient progressivement automatisées cédant davantage de place au traitement plus global du discours. Selon les théories psycholinguistiques de la lecture (voir Goodman (1981), Smith (1971), Thérien et Fortier (1985)), le bon lecteur ne s'attarde pas aux mots individuels mais échantillonne les informations graphiques du texte en formulant ses hypothèses quant au sens, hypothèses qui sont confirmées ou infirmées par de nouveaux indices graphiques. Lorsqu'il y a incongruité entre les hypothèses formulées et les indices perçus, le lecteur revient sur ses pas et à partir d'une nouvelle saisie des indices graphiques, modifie ses hypothèses.

Le développement de bonnes stratégies de lecture suppose, d'une part, une bonne connaissance des règles syntaxiques et sémantiques qui sous-tendent la langue

orale et un degré de conscience linguistique qui permet de repérer avec efficacité les indices linguistiques révélateurs de la structure et du sens du texte.

La recherche sur la compréhension de texte (Kintsch et Van Dijk (1975), Mandler (1978), Carell (1984)) a montré que la compréhension est déterminée également par la structure rhétorique du texte. Chaque catégorie de texte (contes, fables, récits, articles scientifiques) possède une structure distincte spécifiée par les conventions. Johnson et Mandler (1980) et Mandler et Johnson (1977) ont montré qu'au moment où les enfants apprennent à lire à l'école, ils possèdent déjà des représentations mentales ou schémas formels de la structure des contes ou récits qu'ils mobilisent dans la compréhension de textes. Mais le bon lecteur doit chercher au-delà du texte pour structurer la réalité qui le sous-tend. Les mots doivent éveiller des concepts, des expériences et des relations déplacés dans le temps et l'espace mais représentés dans la mémoire à long terme du lecteur. Trouver la signification implique inférer ce que l'auteur a voulu signifier à partir des indices textuels et le vécu du lecteur. La construction du sens est ainsi un processus interactif qui va bien au-delà du décodage des mots dans le texte.

Les recherches de Carrell (1984) sur le rôle des schémas dans la compréhension de textes en langue seconde suggèrent que les difficultés de compréhension peuvent se présenter lorsqu'il y a disparité entre les schémas formels représentés dans le texte et ceux qui sont présents chez le lecteur provenant d'une autre culture.

Certaines recherches récentes sont révélatrices de la disparité des perceptions concernant les objectifs de la lecture chez les bons et mauvais lecteurs en bas âge. Si plusieurs définitions de la lecture se sont dégagées de la recherche qualitative menée par Bondy (1985), une en particulier a été proposée par tous les sujets qualifiés de «faibles» en lecture. Pour ces enfants, la lecture consistait essentiellement à voir et à dire des mots. Cette définition n'était pas exclue des perceptions des bons lecteurs, mais chez ceux-ci, elle se trouvait intégrée dans un processus de plus grande envergure dont l'objectif était «une façon d'apprendre des choses», un «plaisir privé», une «activité sociale». Ainsi, les enfants faibles en lecture percevaient la lecture en termes de décodage mécanique et de travail scolaire et, par conséquent, il n'est pas surprenant de constater que pendant leurs périodes libres ils cherchaient des distractions ailleurs que dans les livres. Par contre, chez les bons lecteurs, la lecture individuelle ou partagée

était l'activité privilégiée, non seulement pendant les périodes libres mais à tout moment où il était possible d'y consacrer quelques minutes.

Cette recherche nous paraît importante pour plusieurs raisons. Elle souligne la disparité des attentes et des perceptions de la lecture chez les enfants qui commencent leur apprentissage. Elle suggère que ces attentes et ces perceptions orientent le choix des activités libres de telle sorte que les bons lecteurs se dirigent spontanément vers des activités enrichissantes, propres à encourager le développement des processus de lecture supérieurs : la perception rapide des indices syntaxiques et sémantiques, la capacité d'inférer au-delà des mots et la familiarité avec un répertoire de schémas formels plus large et plus riche. Les lecteurs faibles ne s'impliquant pas dans ces activités enrichissantes ont moins l'occasion d'améliorer leurs stratégies et risquent de demeurer au niveau d'une perception de la lecture peu apte à stimuler le goût de lire. Paradoxalement, dans bien des classes, on risque de proposer à ce type d'enfants des activités de rattrapage centrées sur le décodage tandis qu'on envoie les bons lecteurs à la bibliothèque. Ainsi peut se créer, ou se confirmer, chez les jeunes la perception d'appartenir ou non à la culture des lecteurs et des scripteurs.

Dans une recherche empirique menée auprès de jeunes enfants «en risque» dans les écoles du Fiji, Elley et Mangubhai (1983) ont démontré l'avantage d'une intervention centrée sur la lecture récréative dans des salles de classe où, traditionnellement, on privilégiait l'enseignement systématique des mécanismes de la lecture dans des manuels scolaires. Le fait d'inonder les salles de classe de livres attrayants pour enfants, de leur lire souvent des histoires, et de leur accorder 20 à 30 minutes libres chaque jour pour le plaisir de lire est associé à une augmentation significative des scores de compréhension en lecture, de compréhension auditive et de connaissance des structures de l'anglais, leur langue seconde.

Cette intervention était fondée sur le principe que la lecture efficace s'acquiert par l'activité de lire. Il est à noter qu'aucune vérification n'était faite de la période de lecture libre. L'enfant n'avait pas à faire un compte-rendu de ses lectures, ce qui aurait pu augmenter le stress et diminuer l'aspect récréatif de l'activité.

La théorie des schémas nous fournit d'autres pistes intéressantes dans notre tentative de comprendre comment s'intègrent chez l'enfant la culture et la cognition. Duran (1985) propose que, de même que d'autres types de connaissances, le savoir

sociolinguistique qui régit la communication dans diverses situations peut se décrire en terme de schémas. Ces schémas sont des représentations mentales des attentes culturelles à l'égard du déroulement des événements et des comportements quotidiens. Ces schémas comprennent des spécifications au sujet du cadre des événements, de leur organisation et des principaux agents. Selon ces auteurs, ces schémas incluraient les normes culturelles à l'égard de la communication et de l'utilisation du langage. Ils fixent les paramètres situationnels qui déterminent les actes de parole et les règles du discours à l'intérieur des événements communicatifs.

Tentons de résumer la pertinence de cette perspective théorique pour notre réflexion sur les difficultés scolaires des enfants de groupes minoritaires.

Dans un premier temps, il paraît logique que les expériences culturelles disparates puissent donner lieu au développement de schémas distincts chez les individus de cultures différentes. Chez l'enfant, la spécificité des schémas concernant la langue ne se limite pas à la grammaire, mais englobe une ensemble de paramètres qui lui permettent de situer et d'actualiser une communication signifiante. La pratique de la lecture et de l'écriture permet le développement des schèmes relatifs à la structure formelle des textes. De même, comme nous l'avons signalé plus haut, le lecteur développe la capacité de mobiliser les schèmes expérientiels pour comprendre ou produire le contenu du discours oral ou écrit.

Dans cette perspective, on peut croire que la scolarisation de l'enfant consiste à étendre son répertoire de schémas cognitifs, sociaux et linguistiques. L'acquisition de schémas reliés à l'utilisation du discours décontextualisé oral ou écrit semblerait exiger non seulement que l'enfant participe à des expériences impliquant le recours au discours décontextualisé mais aussi qu'au niveau de son identité sociale, il puisse situer son rôle de scripteur et de lecteur. Le fait que l'enseignement, même intensif, des mécanismes de la lecture et de l'écriture ne semble pas résoudre les difficultés d'apprentissage de l'écrit chez certains élèves, suggère que ces connaissances ne sont pas intégrées tant que les schémas pertinents ne sont pas présents et fonctionnels.

Le fait que la disparité sociale entre l'enfant majoritaire et minoritaire ait tendance à s'accroître avec les années de scolarité, nous semble refléter l'importance croissante du discours décontextualisé dans la scolarisation. Les schémas cognitifs sont de plus en plus véhiculés par le discours décontextualisé; la place de l'expérience

personnelle directe diminue. Paradoxalement, les programmes scolaires axées sur ce qu'on peut appeler les habiletés de base, soit les mécanismes de la lecture ou de la composition des textes, soit la prononciation et les structures en langue seconde, offrent un contexte peu propice au développement de certains schémas cognitifs essentiels. En l'absence de schémas pertinents quant aux objectifs et paramètres du discours scolaire et quant à leur propre rôle comme lecteur ou scripteur, il n'est pas surprenant que pour beaucoup de jeunes, la maîtrise du discours formel paraisse faire partie du domaine exclusif des élus.

Cette synthèse de certains écrits sur la distinction entre le discours contextualisé/décontextualisé, sur les fondements socioculturels de l'écrit et sur les objectifs de la socialisation des enfants dans différents milieux, nous a permis de formuler quelques principes qui orientent notre recherche, à savoir :

- que le développement du discours décontextualisé orale et écrit peut jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage des matières scolaires et éventuellement dans le développement de certains processus intellectuels;
- que les pratiques de socialisation des enfants varient d'un milieu socioculturel à un autre, de sorte qu'en arrivant à l'école, ceux-ci diffèrent au niveau de :
 - leur degré de conscience métalinguistique et habileté à centrer leur attention sur les formes linguistiques plutôt que sur le contenu et les indices contextuels;
 - leurs attentes en ce qui concerne le rôle du discours décontextualisé et de l'écrit en particulier dans la culture de l'école;
 - leurs perceptions de la lecture et de leur propre rôle comme lecteur et scripteur.

En ce qui concerne le lien entre l'appartenance socio-économique, socio-culturelle et le degré de maîtrise de la langue scolaire, nous nous permettons d'avancer des hypothèses provisoires :

- les élèves provenant du pays à culture traditionnelle ou orale et de familles peu scolarisées sont plus susceptibles que d'autres de ne pas posséder, en arrivant à l'école, certains schèmes cognitifs qui sous-tendent la scolarisation dans des écoles où la tradition de l'écrit prédomine;
- la provenance d'une société moderne industrialisée ne garantit pas la réussite scolaire. Statistiquement, l'appartenance à un milieu défavorisé augmenterait le degré de risque.

En ce qui concerne le rôle de l'école :

- une compréhension plus approfondie des principes qui sous-tendent l'apprentissage de la langue scolaire serait susceptible d'aider les enseignants dans leur rôle de formation;
- il n'existe pas de «méthodes» qui puissent garantir l'apprentissage de la langue scolaire, mais il y a des pratiques pédagogiques plus prometteuses que d'autres;
- l'école a la responsabilité de tenter de développer ces pratiques.

Alison d'Anglejan
Université de Montréal

Diana Masny
Collège de Rosemont

Références

- AKINNASO, F.N. (1982) «On the Differences Between Spoken and Written Language», *Language and Speech*, n°25, pp. 97-125.
- BENES, M.F., V. Geohamy, T. Labbé, J. Rouzier (1984) Communication présentée à l'Association des professeurs haïtiens du Québec sur les problèmes éprouvés par les jeunes Haïtiens immigrants du Québec.
- BERNSTEIN, B. (1975) *Langue et classes sociales*, Paris, Éditions de minuit.
- BIALYSTOK, E., E.B. RYAN (1985) «A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills» dans D.F. Forest-Pressley, G. Mackinnon, T.G. Waller (réd.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*, New York, Academic Press.
- BONDY, E. (1985) «Children's Definitions of Reading : Products of an Interactive Process», Communication présentée au *Congrès annuel du American Educational Research Association*, Chicago, Illinois.
- BRUNER, J.S. (1962) *The Process of Education*, New York, Vantage.
- BRUNER, J.S. (1975) «Language as an Instrument of Thought» dans A. Davies (réd.), *Problems of Language and Learning*, London, Heinemann.
- CARRELL, P. (1984) «Evidence of Formal Schema in Second Language Comprehension», *Language Learning*, Volume 34, n°2, pp. 87-108.
- COX, B., et E. Sulzby (1982) *Evidence of Planning in Dialogue and Monologue by Five-year-old Emergent Readers*, Ouvrage inédit, Northwestern University.
- CUMMINS, J. (1979) «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», *Review of Educational Research*, n°49, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. (1981) «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students» in *Schooling and Language Minority Students : a Theoretical Framework*, California State University, Los Angeles, Office of Bilingual Education : Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- D'ANGLEJAN, A., C. Renaud, R.-H. Arsenault et A.-M. Lortie (1981) *Difficultés de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire : une étude dans le contexte québécois*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- DONALDSON, M. (1978) *Children's Minds*, Glasgow, Fontana.
- DURAN, R.P. (1985) «Discourse Skills of Bilingual Children : Precursors of Literacy», *International Journal for the Sociology of Language*, pp.99-114.

- ELBOW, R. (1985) «The Shifting Relationships Between Speech and Writing» *College composition and Communication*, n°36, pp. 283-303.
- ELLEY, W.B. et F. Mangubhai (1983) «The Impact of Reading on Second Language Learning», *Reading Research Quarterly*, Volume 19, n°1, pp. 53-67.
- GEE, J.P. (1986) «Orality and Literacy : From the Savage Mind to Ways with Words», *TESOL Quarterly*, Volume 20, n°4, pp. 719-746.
- GIVON, T. (1979) *On Understanding Grammar*, New York, Academic Press.
- GOODMAN, K.S. (1981) «Universaux psycholinguistiques et processus de lecture» dans F. Smith (réd.) *Comment les enfants apprennent à lire*, Montréal, France-Amérique, pp. 37-45.
- GREENFIELD, P.M. (1972) «Oral and Written Languages : the Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England», *Language and Speech*, n°15, pp. 169-178.
- GRIFFITHS, M. et C.G. Wells (1983) «Adult's Uses of Writing» dans B. Kroll, C.G. Wells (réd.), *Explorations in the Development of Writing*, Chicnester, Wiley.
- HEATH, S.B. (1983) *Ways with Words*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JOHNSON, N.S. et J.M. Mandler (1980) «A Tale of two Structures : Underlying and Surface Forms in Stories», *Poetics*, n°9, pp. 51-86.
- KINTSCH, W. et T. Van Dijk (1975) «Comment on se rappelle et on résume des histoires», *Langages*, n°40, pp. 98-116.
- LAPERRIERE, A. (1983) *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles*, Conseil scolaire de l'île de Montréal, Décembre.
- LURIA, A.R. (1971) «Towards the Problem of the Historical Nature of Psychological Processes», *International Journal of Psychology*, n°6, pp. 259-272.
- MANDLER, J.M. (1978) «A Code in the Node : the Use of a Story Schema in Retrieval», *Discourse Processes*, n°1, pp. 14-35.
- MANDLER, J.M. et N.S. Johnson (1977) «Remembrance of Things Parsed : Story Structure and Recall», *Cognitive Psychology*, n°9, pp. 111-115.
- OLSON, D.R. (1984) «'See! Jumping!'. Some Oral Language Antecedents of Literacy» dans H. Goelman, A. Oberg et F. Smith (réd.) *Awakening to Literacy*, Exeter, Heinemann Educational Books.
- PIAGET, J. (1972) «Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood», *Human Development*, n°15, pp. 1-12.

- PIERRE-JACQUES, Ch. (1980) *Le jeune Haïtien et l'école québécoise*, Centre de recherches caribbes de l'Université de Montréal.
- Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*, (1985) Québec, Ministère de l'éducation du Québec.
- RONDAL, J. (1978) *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- SCRIBNER, S. et M. Cole (1981) *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- SENTILHES, J., S. Winsberg et A. d'Anglejan (1980) «Early Mother-Child Communicative Interactions : An Analysis of Qualitative Multiple Response Data from two Socio-economic Goupes» dans D. Ingram, F. Peng et P. Dale (réd.) *Proceedings of the First International Congress for the Study of Child Language*, Boston, University Press of America, pp. 227-246.
- SMITH, F. (1971) *Understanding Reading : a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York, Holt, Rinehard and Winston Inc.
- SNOW, C. (1983) «Literacy and Language : Relationship During the Preschool Years», *Harvard Educational Review*, n°53, pp. 165-189.
- SNOW, C. (1987) «Beyond Conversation : Second Language Learner's Acquisition of Description and Explanation» dans J.P. Lantolf et A. Labarca (réd.) *Research in Second Language Learning : Focus on the Classroom*, Norwood, Ablex, pp. 3-16.
- TANNEN, D. (1982) «The Oral/Literate Continuum in Discourse» dans D. Tannen (réd.) *Spoken and Written Language : Exploring Orality and Literacy. Advances in Discourses Processes*, n°9, pp. 1-16.
- THÉRIEN, M. et G. Fortier (réd.) (1985) *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie.
- VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in Society : the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- WELLS, G. (1984) *Language Thought Interaction : the Study of Language Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLOWS, D.M. et E. Bouchard-Ryan (1983) «The Development of Grammatical Sensitivity and its Relationship to Early Reading Achievement», *Reading Research Quarterly*.