

2m11.3177.7

Université de Montréal

**Perceptions des enseignants et des parents au sujet des
difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux
défavorisés de Montréal**

Par
Leyla CHÉRY

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de
l'obtention du grade de Maîtrise Ès arts
option sciences de l'éducation

Novembre 2003



LB

5

U57

2004

v.011

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
**Perceptions des enseignants et des parents au sujet des
difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux
défavorisés de Montréal**

Présenté par
Leyla CHÉRY

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Président-rapporteur

Directeur de recherche

Membre du jury

Mémoire accepté le :

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	VI
RÉSUMÉ.....	VII
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	5
1.1. Pluriethnicité au Québec	5
1.1.1. Le Québec, société pluraliste	5
1.1.2. Immigration au Québec, les différents flux migratoires	7
1.2. Historique de l'intervention du MEQ en ce qui a trait à la pluriethnicité ou au multiculturalisme	8
1.2.1 Historique	8
1.2.2 Les défis de la pluriethnicité pour le MEQ	15
1.2.2.1 Objectifs démocratiques de l'école québécoise	15
1.2.2.2 Engagement envers la francisation.....	17
1.2.2.3 Disparités entre les allophones.....	18
1.3 Les défis imposés aux institutions scolaires québécoises à l'heure de la pluriethnicité.....	19
1.4 Les écoles Montréalaises devant la nouvelle donne de l'ethnicité et de la pluralité	20
1.4.1 Concentration des immigrants dans la région de Montréal.....	20

1.4.2	Changements dans la configuration ethnique des écoles	22
1.4.3	Vers une nouvelle mission de l'école montréalaise	23
1.4.4	Problèmes linguistiques dans les écoles de Montréal	24
1.4.5	L'impact de la langue sur la réussite scolaire	26
1.5	La lecture, un apprentissage fondamental, un enjeu pour les apprentissages futurs et la réussite scolaire.....	27
1.6	Objectif de la recherche.....	28
1.7	Pertinence de la recherche.....	29
CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE.....		30
2.1	Les Haïtiens et le bilinguisme.....	30
2.1.1	Haïti, l'un des premiers pays d'où proviennent les élèves allophones de Montréal	30
2.1.1.1	Brève présentation d'Haïti	31
2.1.1.2	Historique de l'immigration haïtienne au Québec	33
2.1.2	Origine historique et linguistique du créole	34
2.1.2.1	Du pidgin au créole	34
2.1.2.2	Le(s) créole(s)	36
2.1.3	Le contexte linguistique haïtien (statut du créole et perceptions des Haïtiens de cette langue)	40
2.1.4	Brève comparaison entre le créole et le français.....	42
2.2	L'enseignement de la langue aux enfants de migrants à l'école	43
2.2.1	La pauvreté socioéconomique et socioculturelle et ses conséquences sur l'apprentissage de la langue	44
2.2.2	Le passage de la langue de la maison à celle de l'école.....	45

2.3	L'impact des problèmes linguistiques dans l'intégration du jeune Haïtien	48
	
2.3.1	Situation linguistique des Haïtiens néo-québécois.....	48
2.3.2	Difficultés d'apprentissage de la langue française chez les jeunes Haïtiens	51
2.3.3	Les écoliers Haïtiens ou d'origine haïtienne au Québec, issus des milieux défavorisés : des élèves à besoins particuliers	52
2.4	Enseignement et apprentissage de la lecture : le cas des élèves allophones	54
	
2.4.1	L'acte de lire et le handicap socio-culturel	54
2.4.2	L'enfant apprenti-lecteur.....	56
2.4.3	Considérations sociolinguistiques.....	58
2.4.4	Autres considérations linguistiques.....	59
2.5	Conclusion.....	60
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE.....		62
3.1	Rappel de la problématique	62
3.2	Type de recherche	63
3.3	L'échantillonnage.....	65
3.4	Étapes du déroulement de la recherche	66
3.5	Méthode et instruments de collectes de données	68
3.5.1	Les entrevues.....	68
3.5.2	Le focus group.....	70
3.5.3	La triangulation : pour diminuer les biais de notre enquête	72

3.6	Traitement et analyse des données de l'enquête.....	73
3.7	Forces et limites de la recherche	75
3.8	Précautions d'ordre éthique.....	76
 CHAPITRE 4 - ANALYSE DES RÉSULTATS.....		77
4.1	Démarche d'analyse	77
4.2	Les perceptions de l'informateurs-clé	78
4.2.1	Renseignements généraux	78
4.2.2	Situation linguistique des apprenants.....	79
4.2.3	Performance en lecture.....	80
4.2.4	Perceptions des causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.....	82
4.2.5	Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.....	83
4.3	Entrevues avec les enseignants.....	83
4.3.1	Renseignements généraux	84
4.3.2	Situation linguistique des apprentis-lecteurs.....	85
4.3.3	Performance en lecture.....	87
4.3.4	Perceptions des causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.....	92
4.3.5	Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.....	95
4.4	Entrevues avec des parents.....	97
4.4.1	Renseignements généraux	98
4.4.2	Situation linguistique des apprentis-lecteurs.....	99

4.4.3	Performance en lecture.....	101
4.4.4	Perceptions des causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.....	102
4.4.5	Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.....	104
4.5	Interprétation des résultats	106
	CONCLUSION.....	111
	BIBLIOGRAPHIE.....	117
	ANNEXE A : THÈMES ABORDÉS LORS DU <i>FOCUS GROUP</i>	I
	ANNEXE B : GUIDE D'ENTREVUE AVEC L'INFORMATEUR-CLÉ ET LES ENSEIGNANTS	III
	ANNEXE C : TRANSCRIPTION INTÉGRALE DES ENTREVUES.....	V

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Figure 1-1: Les 10 premières sources d'immigration au Québec de 1997 à 2001 (MRCI, 2001).....	7
Figure 2-1: Carte des Caraïbes	31
Figure 2-2: Iceberg bipolaire représentant la compétence langagière commune (Cummins, 1985: 143).....	47
Tableau III-I : Principales étapes de la recherche	67
Tableau III-II: Les six étapes de l'analyse du contenu de L'Écuyer (1990).....	75

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à découvrir les perceptions des enseignants et des parents au sujet des difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal. Nous voulons également étudier l'impact des facteurs linguistiques et sociaux sur l'apprentissage de la lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal, ainsi que l'adéquation du soutien scolaire à leurs besoins. Cette question revêt une importance particulière à cause de la très forte immigration haïtienne au Québec et de la modeste condition sociale d'une grande partie de ces immigrants.

La méthodologie s'appuie sur une approche qualitative qui a permis de réunir de nombreuses informations en faisant intervenir des représentants des différents acteurs pédagogiques : les enseignantes, un orthopédagogue et des parents.

Notre recherche a vérifié l'existence d'interférences linguistiques qui nuisent au processus d'apprentissage de la lecture. Souvent considérés à tort comme francophones, ces élèves sont placés dans des classes régulières et ne bénéficient pas de mesures de soutien adéquates.

Sur le plan linguistique, notre recherche révèle des faiblesses chez les élèves au niveau de la reconnaissance des mots familiers, ainsi que des difficultés phonétique à cause de la forte influence du créole. Nous concluons alors que la situation linguistique de ces jeunes ne leur permet pas toujours une solide acquisition de la lecture en français lorsque des méthodes spéciales ne sont pas disponibles.

Le contexte social des élèves étudiés ne favorise pas non plus un apprentissage réussi de la lecture puisque ces jeunes n'ont pas suffisamment contact avec la culture écrite. De plus, les écoles appartenant à ces quartiers défavorisés manquent souvent de

moyens matériels pour pallier à une contribution parentale souvent réduite à la réussite scolaire des enfants.

Mots-clés : difficultés en lecture, français, créolophones, élèves d'origine haïtienne, défavorisés, Montréal.

ABSTRACT

This research aims at studying the impact of linguistic and social factors on the learning of reading by the pupils originating from Haiti and living in the underprivileged neighborhoods of Montreal, as well as the suitability of school support to their needs. This question bears a particular importance because of the size of Haitian immigration in Quebec and the social condition of a great proportion of these immigrants.

Our methodology relies on a qualitative approach which made it possible to gather significant information while interacting with representatives of the various stakeholders: the teachers, an orthopedagogics professional and parents.

Our research confirmed the existence of linguistic interferences which harm the process of the learning reading. Often regarded wrongly as French-speaking, these pupils are placed in regular classes and do not benefit from adequate support measures.

On the linguistic level, our research reveals weaknesses when it comes to the recognition of familiar words, as well as phonetics difficulties because of the strong influence of Creole. We therefore conclude that the linguistic situation of these young people does not allow them a solid acquisition of French reading when special measures are not available.

The social context of the studied pupils does not support either a successful reading teaching since these children do not have sufficient contact with written culture. Moreover, the schools belonging to these underprivileged areas often lack the means to mitigate a reduced parental contribution to the success of the children.

Keywords: reading problems, French, Creole-speaking, Haitian, unprivileged, Montreal.

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche, monsieur Thierry Karsenti. Dès l'initiative de ce projet, sa vision et sa clairvoyance ont permis d'établir des balises ainsi qu'une stratégie de recherche adéquate. De plus, tout au long de cette expérience il a fait montre d'une grande disponibilité, de patience, et a été d'une aide précieuse.

Je remercie madame Fasal Kanoute, madame Patricia Lamarre et monsieur Mohamed Hrimech, pour avoir contribué à la révision du devis du présent mémoire ainsi que pour leurs encouragements. Leurs perspectives quelquefois différentes, m'ont menée à renforcer la rigueur de certains éléments de mon argumentation.

Mes remerciements vont également à l'association haïtienne des enseignants du Québec : AEHQ, pour leur collaboration et la participation de ces membres à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier les fidèles de l'église baptiste de Gatineau, qui m'ont aidé à prendre contact avec certaines églises de Montréal. Grâce à eux, j'ai pu rencontrer des parents pour la réalisation des *focus group*.

Enfin, j'adresse ma profonde gratitude à mon époux Ralph Fénelon, mes parents et mes soeurs pour leurs encouragements et leur soutien inconditionnel.

INTRODUCTION

Mon expérience, à la fois comme formatrice d'enseignants et auteure de manuels de lecture en Haïti, où les problèmes linguistiques constituent un obstacle majeur à la réussite scolaire, m'incline à un intérêt particulier pour les difficultés en lecture liées aux questions linguistiques des élèves d'origine haïtienne. En Haïti, les éducateurs sont confrontés à des problèmes particuliers dans l'enseignement du français à une clientèle dont la langue maternelle est le créole et qui est obligée d'utiliser des manuels, rédigés pour la plupart en français, ce qui rend leurs contenus souvent inaccessibles pour nombre d'élèves.

En effet, seulement une infime fraction (constituée des plus aisés) de la population haïtienne utilise couramment le français. Il n'en reste pas moins que l'enseignement est essentiellement fait en langue française, comme d'ailleurs le recommande le curriculum éducatif en vigueur et ce, malgré l'opposition de certains experts. Les efforts pour implémenter des solutions alternatives se heurtent à l'inexistence de matériel pédagogique adéquat en langue créole, ainsi qu'à l'insuffisance des projets de recherche pour venir appuyer de telles initiatives.

Ces problèmes présentent une similitude frappante avec ceux que l'on observe dans les environnements urbains des pays à forte immigration comme les États-Unis ou le Canada. Les études comparatives de Mc Andrew (2001), rapportées dans *«Immigration et diversité à l'école»*, témoignent de l'étendue de ce problème, et de son importance pour les décideurs politiques. En effet, elle écrit : *« Sur l'île de Montréal, où se concentrent près de 80% des nouveaux arrivants, ainsi que dans certaines municipalités de la grande région métropolitaine, la multiethnicité des écoles est ainsi devenue une réalité incontournable »*.

Pour ma part, j'ai eu l'opportunité d'observer les difficultés linguistiques en travaillant à l'école Barclay (Commission scolaire de Montréal) avec des enfants allophones, provenant généralement de milieux défavorisés. Cette expérience fut riche d'enseignements, et m'inspira la nécessité d'une telle recherche. Partant de faits vécus de ce contexte scolaire, je me propose ici de fonder mes analyses sur des bases théoriques adéquates, de manière à porter un regard à la fois novateur et pragmatique sur ce problème important de la société québécoise.

Considérant la réalité linguistique des élèves d'origine haïtienne des quartiers défavorisés de Montréal, j'ai été amenée à me demander si leurs compétences linguistiques en français leur permettent d'apprendre à lire efficacement dans cette langue et si les mesures de soutien administrées dans les écoles sont adaptées à leur réalité linguistique. Quels sont les besoins particuliers de ces élèves? Quelles difficultés affrontent-ils? Leurs performances scolaires en français et en lecture sont-elles satisfaisantes? Ce sont là autant de questions qui interpellent ma réflexion et auxquelles j'aimerais trouver des éléments de réponse dans le cadre de ma recherche.

Dans la première partie du document, consacrée à la problématique de notre recherche, nous commencerons par présenter la pluriethnicité au Québec. Nous dresserons une historique de l'intervention du ministère de l'Éducation du Québec en regard de la pluriethnicité, brosserons un tableau des défis imposés aux institutions scolaires québécoises à l'heure de la pluralité, présenterons Haïti et ferons une historique de l'immigration haïtienne au Québec, en vue de nous permettre de mieux situer la population qui nous intéresse. Puis, nous arrêterons nos objectifs de recherche et en démontrerons la pertinence.

Le deuxième chapitre contient le cadre théorique qui établit les fondements scientifiques de notre recherche et pose les balises qui guideront l'interprétation de nos observations futures.

Nous commencerons le cadre théorique par une présentation du contexte linguistique haïtien de manière à mettre en évidence les dimensions psychopédagogiques et linguistiques des difficultés en lecture des néo-Québécois créolophones. Nous démontrerons que leur héritage linguistique explique partiellement le problème qui fait l'objet de notre étude. En présentant l'histoire du créole et certaines de ses composantes, nous chercherons à montrer l'incidence du passé linguistique sur les enfants d'origine haïtienne qui viennent d'arriver au Québec et ceux qui y sont nés de parents haïtiens. Tout au long de notre texte, nous désignerons souvent ces deux groupes sous l'appellation commune de néo-Québécois d'origine haïtienne.

Nous y aborderons également l'impact des facteurs socioculturels et économiques sur le succès scolaire. Il s'agira d'étudier l'environnement familial et social de ces jeunes élèves et d'y puiser les déterminants de leurs faibles rendements scolaires, en particulier en ce qui a trait à la lecture.

Nous présenterons ensuite les difficultés linguistiques qu'affrontent les Haïtiens néo-québécois. Nous tenterons de mieux comprendre ces difficultés afin de savoir si ce groupe a des besoins particuliers et doit bénéficier d'un soutien pédagogique adapté.

Nous conclurons le cadre théorique par l'analyse des mécanismes d'apprentissage de la lecture par les allophones. Après avoir rappelé l'importance de la lecture dans le cheminement académique, nous discuterons des obstacles fondamentaux qui influencent l'apprentissage de la lecture par les allophones.

Notre troisième chapitre présentera la méthodologie que nous utiliserons lors de l'enquête, en vue d'atteindre les objectifs de recherche fixés dans notre problématique. Ce chapitre retracera également les différentes étapes de notre recherche, les outils et instruments de collecte de données. Dans le dernier chapitre, nous procéderons à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE

L'objet de ce chapitre est de présenter notre problématique pour asseoir l'existence du problème qui nous intéresse ainsi que nos objectifs de recherche. Les éléments suivants composeront notre problématique et seront successivement abordés : la pluriethnicité au Québec, l'historique de l'intervention du MEQ en matière de interculturalisme et les défis pour les institutions scolaires québécoises et montréalaises. Nous concluons en justifiant notre thème et nos objectifs de recherche.

1.1. Pluriethnicité au Québec

1.1.1. Le Québec, société pluraliste

La société québécoise a entamé depuis quelques années déjà une profonde mutation. Les structures économiques, linguistiques et culturelles du Québec se transforment, et les institutions comme la famille, l'école et l'état sont en pleine remise en question. Le Québec d'aujourd'hui est devenu une société multiethnique, hétérogène et pluraliste (Latif, 1990). Cet état de fait n'est pas sans marquer son système scolaire.

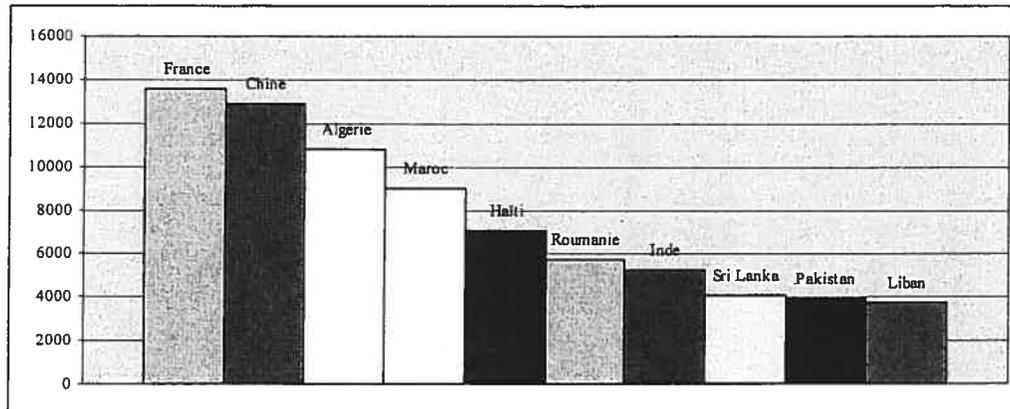
Selon Paillé (1999), les écoliers francophones de l'île de Montréal sont en moins grand nombre au sein de l'ensemble de la population scolaire, toutes langues d'enseignement confondues. En 1971-72, 63,8% des écoliers de l'île étaient de langue maternelle française. Quinze ans plus tard (année scolaire 1986-87), ils glissaient à 54,2%. En 1998-99, les écoliers de langue maternelle française de l'île de Montréal ne formaient plus la majorité absolue puisque les inscriptions donnaient une proportion de 47,7% seulement. Ces données montrent que la présence, dans les

écoles québécoises, des élèves d'origine multiculturelle et allophones, n'a fait que s'amplifier durant les dernières années.

Selon Mc Andrew (2001), l'École québécoise a été radicalement transformée par l'importance accrue de la diversité ethnoculturelle au sein de sa clientèle. En effet, l'arrivée massive des immigrants d'origines diverses a contribué et contribue de nos jours encore à la multiethnicité dans les écoles québécoises. Selon les données de Statistiques Canada (2002)¹, le troisième plus grand groupe au sein des nouveaux immigrants est constitué de personnes provenant de l'Amérique du Sud et centrale, suivi de ceux en provenance d'Afrique, des Antilles et des Bermudes. Nous faisons remarquer que la majorité de ces pays d'où proviennent ces immigrants possède une langue autre que le français. Cette situation nous porte à nous questionner sur les compétences linguistiques de ces immigrants en français et sur les mesures de soutien dont ils peuvent bénéficier dans les écoles. D'après le MRCI (2001), l'une des communautés culturelles dont la population s'est accrue au fil des ans, et à la faveur du phénomène de l'immigration, est la communauté haïtienne. La figure qui suit illustre bien cet état de fait, elle présente les 15 premières sources d'immigration au Québec; la république d'Haïti se trouve en cinquième position.

¹ source : <http://statcan.ca/>

Figure 1-1: Les 10 premières sources d'immigration au Québec de 1997 à 2001 (MRCI, 2001)



1.1.2. Immigration au Québec, les différents flux migratoires

Entre 1997 et 2001, 153 407 immigrants ont été admis au Québec, soit une moyenne de plus de 30 000 par an (MRCI 2001). Au fil des années, la politique québécoise de recrutement des immigrants s'est faite, selon Mc Andrew (2001), plus active et moins discriminatoire au plan des origines nationales, que celle qui existait au début des années 60. Les pays d'origine de l'immigration ont en effet, sensiblement changé au Canada. Les immigrants nés en Europe qui constituaient la plus grande proportion de tous les immigrants vivant au Canada en 1996 comptent maintenant pour moins de la moitié de la population immigrante totale, et ce, en raison d'un apport croissant d'immigrants nés en Asie et au Moyen-Orient. Mc Andrew affirme que de nos jours, l'immigration dite non traditionnelle, soit celle qui provient d'Asie, de l'Amérique centrale et du Sud et des pays d'Afrique compte désormais pour 80% des flux migratoires alors qu'elle n'en représentait jadis que 20 %. En 1981, 67 % de tous les immigrants vivant au Canada provenaient d'Europe. En 1996, cette proportion a chuté à 47 %. À l'opposé, la part de la population immigrante du Canada née en Asie et au Moyen-Orient est passée de 14 % en 1981 et à 31 % en 1996. Selon le rapport

du Conseil de l'île de Montréal (1991), 85% des immigrants étaient âgés en 1991 de moins de 45 ans et 40% avaient entre 20 et 34 ans et c'est parmi les ressortissants d'Haïti, du Vietnam, du Maroc, de France, de Hong Kong, du Salvador, du Portugal du Liban que l'on peut compter le plus grand nombre de jeunes susceptibles de fréquenter les institutions d'enseignement.

1.2. Historique de l'intervention du MEQ en ce qui a trait à la pluriethnicité ou au multiculturalisme

Le choix des politiques et des interventions en milieu culturel est confronté à la difficulté de trouver des approches adéquates et des objectifs appropriés et réalistes. Pour Mc Andrew (2001), certaines de ces difficultés tiennent à l'inadéquation des approches traditionnelles face aux changements des flux migratoires, tant du point de vue de leur diversification de plus en plus marquée, que de leur profil socioéconomique, linguistique et culturel, plus complexe que par le passé. Mc Andrew (2001) observe à juste titre que l'intégration des immigrants a longtemps été considérée au Québec comme un défi linguistique, rattaché au vaste problème de la pérennisation de la langue française. Cet objectif est donc le fil conducteur de l'ensemble de la politique éducative de la province en la matière. Dans les sections suivantes nous examinerons les différentes initiatives du MEQ pendant ces 50 dernières années en matière de politiques linguistiques.

1.2.1 Historique

Les enquêtes de la Commission Royale Fédérale sur le bilinguisme et le biculturalisme, qui a tenu des audiences dans tout le Canada à la fin des années 60, ont suscité un vaste intérêt pour la langue et l'existence de diverses cultures (OCDE, 1989). Les résultats de ces enquêtes ont abouti à une prise de conscience des groupes minoritaires, de leurs besoins et de leurs aspirations. Aussi les différentes provinces

du Canada se sont-elles lancées dans la mise en place de dispositifs leur permettant de tenir compte de la réalité du multiculturalisme. Nous considérons ce mouvement initial comme une contribution certaine au débat sur le multiculturalisme. Cependant, il convient de signaler que chaque province ou territoire a son propre système d'éducation autonome et est libre de prendre des décisions relatives aux écoles, au personnel enseignant et aux programmes d'études.

Au Québec, dans un premier temps, l'on visait à amener les enfants de migrants à comprendre le français et à s'exprimer dans cette langue le plus rapidement possible, afin de les intégrer aux classes régulières du secteur francophone (Commission des écoles catholiques de Montréal, 1984). C'est dans ce but que les classes d'accueil furent créées dès 1969. Cependant, il faut ajouter que les classes d'accueil ne connurent leur généralisation qu'avec la promulgation de la loi 101 (Charte de la langue française 1977) qui a eu pour effet de transformer la composition ethnique de la population scolaire de l'école francophone. *La Charte de la Langue Française*, communément appelée Loi 101, adoptée le 26 août 1977 a eu un grand impact sur la configuration scolaire du Québec. En effet, elle avait pour but d'assurer la pérennité du français dans la vie publique. Grâce à l'adoption de cette loi, vingt-cinq ans plus tard, le français est devenu la langue des nouveaux arrivants et de la majorité francophone. La Loi 101 restreint l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants dont l'un des parents a reçu son enseignement primaire en anglais au Québec (Paillé, 1999).

La loi 101 a ainsi reconfiguré avec succès la répartition de la clientèle scolaire immigrante, dirigeant la quasi-totalité des nouveaux arrivants vers les écoles francophones. En effet, Lamarre (2002) rapporte que la compétence en français des élèves allophones est passée de 47 p. 100 à 69 p. 100 entre 1971 et 1991.

Selon le document *Une école d'avenir* (MEQ, 1997), 95% des nouveaux immigrants fréquentent les écoles françaises tandis que qu'en 1969, 89% faisaient plutôt le choix inverse (CSIM, 1990).

Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) a été créé en 1977 dans le cadre de la *Politique québécoise de la langue française*. À travers ce programme, le gouvernement a annoncé son intention de soutenir l'enseignement des langues et cultures d'origine à tous les niveaux du système scolaire (Mc Andrew, 2001). McAndrew rapporte aussi que l'objectif essentiel de ce programme était de faciliter l'intégration scolaire des allophones, tout en développant le sentiment d'appartenance au Québec et en favorisant les liens familiaux intergénérationnels.

Le PELO québécois a eu très peu de succès, puisque sa clientèle (7000 élèves environ, principalement italophones) tend à stagner. La concurrence des écoles privées multilingues et des organismes communautaires dont les cours sont reconnus par le ministère en réduisent l'effectif, tandis que son statut extracurriculaire dévalorise ce programme au yeux du personnel enseignant. De plus, comme le fait observer McAndrew (2001), le programme ne semble pas du tout servir l'objectif initial de faciliter l'intégration, quand on considère que la clientèle comporte essentiellement des italophones de deuxième et troisième génération qui n'ont guère de problèmes en français. Devenu un simple programme d'enrichissement culturel, le PELO a aujourd'hui beaucoup de mal à justifier les fonds qui y sont consacrés, et certains acteurs en recommandent une révision profonde (Mc Andrew, 2001).

En 1983, un *Avis* du Conseil supérieur de l'éducation publique est publié et énonça les mesures que l'école québécoise devait adopter pour relever les défis de la multiethnicité. Ces mesures visaient à :

- Aider les élèves étrangers à surmonter les difficultés relatives à leur intégration
-

- Porter la société d'accueil à être respectueuse des valeurs des personnes, des communautés culturelles et à s'enrichir des nouveaux modes de vie apportés par ces communautés.

Le rapport *L'École québécoise et les communautés culturelles (ÉQCC)*, présidé par Chancy (1985), posa le problème de qualification et de préparation du personnel enseignant et en montra les insuffisances. Il mit aussi en évidence l'inadéquation de l'accueil d'intégration, et son inaptitude à mettre en œuvre le changement culturel que suppose l'intégration. L'ÉQCC (1985) a donc proposé une approche interculturelle comme solution aux problèmes des écoles pluriethniques et aussi et surtout comme conception valable pour l'éducation québécoise dans son ensemble. Une telle approche y est considérée comme la condition fondamentale pour le développement des communautés culturelles et le renouvellement de la société québécoise.

Les deux documents cités plus haut ont été suivis de deux autres non moins importants parus en 1987, *Vivre la diversité en français* et un deuxième *Avis* du Conseil Supérieur de l'Éducation. Ces documents ont largement contribué à définir ce que devrait être l'école pluriethnique québécoise. En particulier, ils ont clarifié la notion de relativisme culturel, qui sous-entend l'égalité fondamentale des valeurs propres aux différentes cultures et du respect mutuel des valeurs.

En 1990, l'ancien ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (MCCI) a publié un énoncé de politique sur l'immigration et l'intégration intitulé « *Au Québec, pour bâtir ensemble* » (MCCI, 1990), qui aborde les problèmes identitaires relatifs à l'immigration. Ce document posa les bases sur lesquelles repose encore aujourd'hui la politique du Québec en matière d'immigration. Il réaffirma que l'immigration doit contribuer à renforcer le français dans la province. Par ailleurs, il

rappela aussi les autres enjeux de l'immigration : le redressement démographique du Québec, la prospérité économique, et l'ouverture sur le monde.

Le projet de politique et d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de (1998), *Une École d'Avenir*, constitue un effort considérable de la part de l'ensemble du gouvernement québécois pour affronter le défi de l'éducation interculturelle. Il rassemble les efforts du monde de l'éducation, du ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration, et d'autres composantes du gouvernement.

Ce document établit les grands repères pour encourager chez les élèves immigrants l'apprentissage du français ainsi que des valeurs et des normes fondamentales de la société québécoise de manière à optimiser leur réussite scolaire et leur intégration linguistique et sociale. Il suggère également des orientations relatives à la formation à donner à tous les élèves pour qu'ils s'ouvrent à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Le projet de politique intitulé *Une école d'avenir* précise les responsabilités du milieu scolaire et du ministère en matière d'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec et de formation de l'ensemble des élèves à participer activement, en tant que citoyens et citoyennes, au développement de la société québécoise. Ce projet de politique qui s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'éducation concerne l'ensemble des élèves jeunes et adultes, des secteurs public et privé, tant anglophone que francophone.

Ce *Projet de politique* touche principalement les établissements scolaires situés dans la grande région de Montréal afin de leur fournir les grands repères pour intégrer au milieu scolaire québécois et à la société québécoise les élèves immigrants nouvellement arrivés.

Ces différentes interventions n'ont pas été vaines, car elles ont porté fruit : une récente étude du MEQ révèle que certains groupes d'immigrants obtiennent souvent de meilleurs résultats en français que les Québécois de souche. En effet, l'article de Chouinard (2002), paru dans *Le devoir*, affirme que les élèves dont la langue maternelle est le français (67 % de l'ensemble) ont obtenu un taux de réussite à l'épreuve de français de 76,03 %, derrière les Vietnamiens (77 %) et les Russes (76,17 %).

Aujourd'hui plus que jamais, l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois et l'éducation interculturelle constituent encore des préoccupations importantes. Le projet de *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, annoncé par la ministre Marois, constitue le couronnement de plus de vingt ans de recherche et de réflexion sur la question. Son implantation a fait l'objet d'une seconde publication, le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* qui s'échelonne sur 4 ans, soit de 1998 à 2002 (MEQ, 1997).

Le *Plan d'action en Matière d'intégration scolaire et d'intégration interculturelle* fait suite au projet de politique intitulé « *Une École d'avenir* », et se propose les objectifs suivants :

- L'implantation de la *politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* dans les établissements scolaires
 - La facilitation de l'intégration de tous les élèves nouvellement arrivés dans leur école
 - L'apprentissage du savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste
-

- La formation initiale et continue appropriée du personnel scolaire et la mise en place d'un réseau d'échanges
- Le suivi et l'évaluation du *Plan d'action*

Le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (2001-2002) qui se veut une aide supplémentaire aux écoles les plus défavorisées de l'île de Montréal a pour objectif d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves tout en tenant compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins.

À travers le document « *Programme de soutien à l'école montréalaise* » (2003-2004), le MEQ met un accent particulier sur le développement de la compétence à lire. Ce programme a été créé dans le but d'assurer l'éveil à l'écrit au préscolaire et la mise en place des conditions nécessaires à la progression optimale de la compétence à lire au primaire et au secondaire et aussi pour prévenir les échecs en lecture qui sont importants dans les milieux défavorisés. Le « *programme de soutien à l'école montréalaise* » considère comme élèves à risque les élèves des milieux pluriethniques qui doivent commencer l'apprentissage de la lecture en même temps qu'ils sont initiés au français et ceux qui possèdent des connaissances insuffisantes pour parvenir à comprendre les textes qu'on leur propose.

Néanmoins on peut se demander en quoi les pratiques pédagogiques préconisées par le *Programme de soutien à l'école Montréalaise* (2003-2004) sont elles adaptées aux élèves défavorisés ayant des problèmes de lecture en français. En quoi leur permettent-elles d'atteindre les objectifs du programme de lecture ?

1.2.2 *Les défis de la pluriethnicité pour le MEQ*

1.2.2.1 *Objectifs démocratiques de l'école québécoise*

Depuis les années 60, dans la foulée du rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (Rapport Parent), le MEQ fait la promotion de l'égalité des chances. Entre 1985 et 1988, les défis posés à l'école québécoise par la présence des élèves provenant des communautés culturelles furent convertis en besoins et ont été regroupés en trois (3) grands domaines d'intervention (ÉQCC, 1985, 1988). Les priorités qui ont donc été retenues étaient : la mise en œuvre de mesures favorisant la compétence et l'efficacité du personnel enseignant, l'extension des services d'apprentissage de la langue d'enseignement et de rattrapage scolaire, et la production d'outils pédagogiques. Les recommandations faites au Ministre de l'éducation, concernent l'éducation interculturelle, l'adaptation scolaire des enfants des communautés culturelles et le maintien de leur langue et de leur culture d'origine. (MEQ, 1985)

Le principe de l'égalité des chances qui a fait l'objet d'un large consensus en 1995 et 1996 lors des États généraux sur l'éducation s'oppose à toutes les formes de discrimination et vise, dans un esprit d'équité, à mettre sur pied des mesures appropriées à l'intention des élèves immigrants et immigrantes nouvellement arrivés qui peuvent avoir au départ des difficultés. Tous les élèves, quels que soient leur origine ethnique, leur sexe, leur condition sociale, leur langue maternelle etc. doivent jouir des mêmes chances de se scolariser et de se former.

Le *projet de politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* établit clairement les enjeux démocratiques et les voies à suivre en matière d'éducation multiculturelle, à travers les trois principes suivants :

- Le principe de la promotion de l'égalité des chances qui fut posé au Québec depuis les années 60, dans la foulée de la démocratisation du système québécois d'éducation.
- Le principe de la maîtrise du français, langue commune de la vie publique suppose que l'école facilite à tous les élèves l'accès à une solide formation dans cette langue, que celle-ci soit langue d'enseignement ou langue seconde. En outre, Cela favorise chez l'élève le développement de son sentiment d'appartenance à la société québécoise et la participation à l'interaction sociale et culturelle.
- Le troisième principe, celui de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste, relève de la nécessité de préparer les élèves à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise, grâce en particulier à la connaissance de la réalité du Québec et au partage des valeurs communes.

L'école québécoise se veut une école démocratique. C'est pourquoi l'intégration et la réussite scolaire des élèves nouvellement arrivés ont toujours été une constante préoccupation pour les responsables du ministère de l'Éducation du Québec. Elle est souvent évoquée comme un enjeu important de la réforme actuelle. Le document *Programme de formation de l'école québécoise* affirme clairement cet objectif :

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

Selon le projet de politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), l'égalité des chances implique non seulement l'accessibilité aux services éducatifs de base pour l'ensemble des élèves mais aussi la mise en place de moyens particuliers, de mesures compensatoires et de mesures de soutien à l'apprentissage du français par exemple. Ce principe va de pair avec la non-discrimination et le respect de l'altérité ainsi qu'avec le rejet l'ethnocentrisme.

Le projet de politique admet comme principe que l'école devrait permettre aux élèves de développer leur estime de soi, d'avoir le sentiment de leur identité et le sentiment d'appartenance à la société québécoise au-delà des origines et des références identitaires telles que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Le projet de politique d'intégration scolaire et d'éducation multiculturelle constitue un véritable engagement du MEQ pour une école plus démocratique, et mieux ouverte à la diversité. Il est toutefois important que ces principes soient appliqués à tous les niveaux du système éducatif, et que des mécanismes de contrôle confirment cette conformité.

1.2.2.2 Engagement envers la francisation

Au Québec, l'effort d'intégration des immigrants est une exigence de la politique de francisation. L'Énoncé de politique éducative intitulé « *l'École, tout un programme* » (1997) le démontre bien. En effet, il y est clairement spécifié que le français (langue maternelle) des Québécois occupe la première place à l'école et que sa maîtrise est indispensable.

En outre, le rapport : *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise - Pratiques actuelles et résultats des élèves* (MEQ, 1996) révèle que le plus grand chantier auquel le ministère prévoit s'attaquer est celui du français,

langue commune de la vie publique québécoise. Il s'agit pour le ministère de favoriser son apprentissage continu et d'encourager sa valorisation.

Le projet de politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) exige de l'école québécoise qu'elle rende tous les élèves aptes à maîtriser et à partager le français qu'il soit langue maternelle pour la majorité, langue seconde pour les anglophones et les allophones et langue tierce pour certains enfants d'immigrants.

Le document Programme de formation de l'école québécoise (2001) soutient également cet effort de francisation des immigrants en offrant les grandes lignes pédagogiques de la mise en œuvre de ce principe. La section *Français, accueil* de ce document propose des méthodes concrètes pour y parvenir et suggère deux objectifs particuliers : pendant son séjour en classe d'accueil, l'enfant devra « *Interagir en français* » et « *Se familiariser avec la culture de son nouveau milieu* ».

1.2.2.3 Disparités entre les allophones

Le projet de politique d'intégration et d'éducation interculturelle (1998) nous apprend que le rendement des élèves allophones, y compris les immigrants et ceux de deuxième ou troisième génération nés au Québec, est comparable, tous secteurs confondus aux élèves dont la langue maternelle est le français ou l'anglais. Il faut signaler que dans certaines matières même, les résultats des allophones seraient supérieurs à ceux des francophones. Chouinard (2002) qui relate une étude de la Commission scolaire de Montréal sur la performance en français, les Russes et des Vietnamiens sont en tête de peloton devant les francophones. Par contre, cette même étude révèle que les jeunes Haïtiens sont parmi ceux qui semblent avoir le plus de difficultés en français et qu'il serait important d'adopter éventuellement une stratégie qui les aiderait à surmonter leurs difficultés.

La politique d'intégration et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) affirme que les résultats des allophones, ventilés par groupe linguistique révèlent que certains groupes éprouvent des difficultés et affichent des résultats nettement inférieurs à la moyenne des élèves.

Selon le document *Une École d'avenir* (MEQ, 1998), les facteurs à l'origine du manque de performance, à part une faible maîtrise de la langue d'enseignement, seraient : des déficiences pré-migratoires en ce qui concerne la scolarisation, le fait de vivre dans un milieu défavorisé, une sous-évaluation des besoins réels des élèves, l'inexistence ou le faible soutien des parents, ou encore des reliquats de préjugés de la part de certains membres du personnel scolaire.

Les établissements scolaires du Québec doivent faire face non seulement aux différences individuelles mais encore aux différences socioculturelles et socioéconomiques des allophones qui s'amplifient de plus en plus et entraînent un ensemble de problèmes complexes qu'il est parfois difficile de cerner. De plus, comme nous venons de l'établir, certains groupes allophones spécifiques souffrent de problèmes plus graves et méritent un soutien particulier.

1.3 Les défis imposés aux institutions scolaires québécoises à l'heure de la pluriethnicité

Les établissements scolaires québécois sont au coeur de la question pluriethnique puisqu'ils gèrent cette complexité au quotidien. En effet, selon Plante-Proulx (1987), Maisonneuve (1987), Paradis (1998), les écoles de langue française accueillant des élèves des communautés culturelles doivent faire face à des problématiques diverses : l'alourdissement de la clientèle, l'augmentation de l'intensité des problèmes de compétence linguistique et de performance scolaire chez les élèves des communautés culturelles, le maintien de difficultés d'intégration psychosociale chez certains élèves

des communautés culturelles dans des contextes particuliers, l'apparition d'un nouveau problème de ralentissement du rythme d'apprentissage pour des élèves faisant partie de certaines classes où l'on retrouve des groupes de communautés culturelles. Pour sa part, Kanouté (2003) ajoute que l'interculturel en classe conduit à la prise en compte, non seulement de la diversité dans l'intervention auprès des élèves, mais aussi aux relations avec les familles d'ethnies minoritaires, dont font partie les familles immigrantes.

De nombreuses interrogations sur l'intégration des élèves des communautés culturelles à l'école québécoise, leur fonctionnement académique, et surtout sur l'impact de la compétence linguistique, ont été soulevées par le MEQ. En effet, le rapport *l'École québécoise et les communautés culturelles* (1988), a fait le bilan de l'acquisition de la compétence linguistique et le niveau de performance scolaire chez les élèves de communautés culturelles et fait état des préoccupations majeures pour les écoles.

1.4 Les écoles Montréalaises devant la nouvelle donne de l'ethnicité et de la pluralité

1.4.1 Concentration des immigrants dans la région de Montréal

La concentration des élèves allophones se retrouve dans la grande région de Montréal (Latif). Cette région regroupe plus de 95% de la clientèle allophone vivant dans la province du Québec. En effet, comme nous l'avons signalé précédemment, l'Île de Montréal assume presque exclusivement la responsabilité de l'intégration des nouveaux arrivants (Latif, 1990) parlant ou non le français. Il convient d'ajouter que, selon une étude de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (1984), la prise en compte des origines ethniques des élèves et pas uniquement leur langue maternelle conduit à une augmentation substantielle de la clientèle des élèves des

communautés culturelles. Nous pensons que cette étude qui suggère de prendre en compte, lors des recherches portant sur les allophones, une plus large population en considérant plusieurs facteurs, confère encore plus de poids à notre problématique de recherche.

Le projet de politique « *Une École d'avenir* » (1998) affirme aussi que la région de Montréal accueille la très grande majorité des élèves immigrants et allophones. En effet, 38,3 p.100 des jeunes élèves de cette région ont déclaré parler une langue autre que le français, l'anglais ou une langue amérindienne, tandis que pour l'ensemble du Québec, ce taux est de 8,2 p.100.

La grande majorité de ces immigrants non occidentaux vivent pour la plupart le long de l'axe du boulevard Décarie à Montréal (Conseil Scolaire de l'île de Montréal, 1991). En 1986, selon le Conseil, la population immigrante était très présente dans les secteurs suivants : Snowdon (11,68%), Côte des Neiges (9,99%), Métro (Centre-Sud-ouest) (9,12%), Centre-ville (8,24%), Parc Extension (7,92%), Saint-Laurent (6,96%). Il n'est donc pas étonnant que les problèmes linguistiques sont très fréquents chez les élèves des écoles situées dans ces quartiers.

En outre, le projet de politique intitulé *Une École d'Avenir* (1998) nous indique que la diversité ethnoculturelle et linguistique n'est pas répartie uniformément dans les Commissions scolaires de l'île de Montréal. En effet, le taux d'élèves allophones va de 10 p.100 à plus de 45 p. 100 selon la Commission scolaire, ce qui fait que les groupes linguistiques sont inégalement répartis dans les écoles publiques de Montréal.

Les responsables des écoles montréalaises doivent désormais gérer la diversité ethnoculturelle ainsi que les effets de la concentration ethnique sur l'identité

culturelle de la société d'accueil et de ses valeurs, des tensions à caractère racial ou ethnique au sein des établissements. Ces responsables doivent non seulement œuvrer pour la réussite sur le plan scolaire des élèves mais aussi pour promouvoir le rapprochement et la solidarité entre ces derniers (MEQ, Une École d'avenir, 1997). Il importe de signaler que d'après le ministère de l'Éducation (MEQ, Programme de soutien à l'école montréalaise, 2003-2004) l'Île de Montréal accueille un fort taux d'immigrants vivant en milieu défavorisé qui sont pour la plupart des élèves à risque.

Cette catégorie des élèves à risque regroupe les élèves des classes d'accueil, ceux qui ont été transférés dans les classes régulières et même ceux qui y ont été intégrés directement qui sont confrontés à des problèmes d'adaptation à leur nouvelle situation et aussi à des difficultés dans leur apprentissage de la langue. *Le programme de soutien à l'école montréalaise* (2003-2004) se propose de faire de la prévention ou, du moins, d'agir rapidement quand des difficultés se présentent et d'assurer un suivi constant auprès des élèves les plus fragiles. Notre projet de recherche, qui se concentre sur le cas des immigrants d'origine haïtienne, se fonde sur ce même objectif, c'est-à-dire la nécessité d'offrir un encadrement spécial aux groupes à risque.

1.4.2 *Changements dans la configuration ethnique des écoles*

Selon le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1991), 93% des élèves allophones d'immigration récente fréquentent les écoles de la région de Montréal. Le rapport du Conseil scolaire de l'île de Montréal indique que la concentration ethnique s'est beaucoup accrue au cours des dernières années. En effet, en 1989-1990, 70% des ces élèves allophones fréquentaient les écoles françaises de l'île alors que seulement 11% y étaient présents dans les années 70.

Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1991) a également recensé 107 pays d'origine pour les enfants allophones. Il faut ajouter que selon Statistiques Canada

(1997) la proportion des allophones surpasse celle des anglophones au Québec. En 1996, les allophones formaient 9,7 % de la population de la province, comparativement à 8,8 % pour les anglophones. Alors qu'en 1971, la proportion des anglophones (13 %) équivalait à plus du double de celle des allophones (6 %).

Le MEQ (1998) déclare aussi qu'en 1996-1997, les élèves allophones jeunes représentaient sur l'Île de Montréal environ un tiers de l'effectif francophone. Cependant, ces chiffres n'illustrent pas bien l'importance de la population scolaire ethnoculturelle de l'Île de Montréal car, un certain nombre d'élèves qui ont déclaré le français ou l'anglais comme langue maternelle sont en réalité nés à l'extérieur du Canada ou ont au moins un de leur parents à avoir vu le jour dans un autre pays, ou encore n'osent pas dire qu'ils ne parlent pas français à la maison. Les études de Pierre-Jacques (1983) confirment ce phénomène dans le cas des élèves d'origine haïtienne des milieux économiquement faibles.

Le MEQ (1998) a ainsi recensé plus de cent cinquante langues maternelles dans le réseau et dont un grand nombre sont de familles linguistiques différentes du français par ailleurs. Nous pouvons raisonnablement prédire qu'il en résulte pour les établissements scolaires les plus dépourvus, une complexité accrue susceptible de dépasser leurs moyens matériels et les ressources pédagogiques disponibles.

1.4.3 Vers une nouvelle mission de l'école montréalaise

Selon Ouellet (1995), l'adoption de la loi 101, qui consacrait le principe de la contrainte linguistique, a eu impact majeur sur la scolarisation des enfants d'immigrants, et a transformé brusquement la composition ethnique de la population scolaire de l'école francophone. Cette situation a renforcé la présence des allophones dans les écoles de la région de Montréal à mis en évidence leur responsabilité éducative vis-à-vis des communautés immigrantes. Ce phénomène a sans nul doute

entraîné une révision du rôle culturel de l'école montréalaise. En effet, les allophones fréquentant les écoles de l'île parlant des langues de plus en plus diversifiées et issus de cultures très différentes, à cause de leurs différents pays de naissance, entraîne des difficultés supplémentaires, dont une distance linguistique et culturelle plus grande par rapport à l'école et à la société québécoise.

1.4.4 Problèmes linguistiques dans les écoles de Montréal

En commanditant le rapport : *L'école québécoise et les communautés culturelles* (1988), les responsables du ministère de l'Éducation au Québec, ont voulu savoir si les compétences linguistiques des enfants de migrants leur permettaient de s'intégrer adéquatement à l'école et à la société québécoise et si leur niveau de performance scolaire témoigne d'une réelle égalité des chances par rapport à l'ensemble de la clientèle scolaire québécoise (MÉQ, 1988). Selon le rapport *L'École québécoise et les communautés culturelles* (1988), il y a une augmentation générale des difficultés dans le domaine de l'acquisition linguistique. Ceci explique que les préoccupations du milieu scolaire quant à l'acquisition de la compétence linguistique et des performances scolaires chez les élèves des communautés culturelles sont presque unanimes. En effet, sept commissions scolaires sur huit ont déclaré que les difficultés dans ces domaines étaient très importantes, qu'elles s'étaient accentuées, ou étaient apparues récemment. Toutefois, certains élèves allophones obtiennent malgré leur différence linguistique des résultats scolaires meilleurs que ceux des francophones.

Il faut ajouter aussi que le problème de la compétence linguistique semble concerner davantage les écoles à haute densité ethnique ou encore les commissions scolaires à faible densité qui ne peuvent bénéficier que de mesures spéciales d'accueil plutôt que de classes d'accueil. Quant aux préoccupations relatives à la performance scolaire, elles seraient plus fortes dans les écoles de milieux défavorisés à moyenne et haute densité ethnique.

Plusieurs recherches ont démontré que le milieu socioéconomique est un facteur déterminant de la réussite, de l'orientation et de la durée de la carrière scolaire. Ainsi, les élèves issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de connaître une carrière scolaire de courte durée et parsemée de difficulté et ce, dès l'entrée à l'école. Par exemple, Fijalkow (1983) a montré que les enfants provenant des milieux pauvres réussissent moins bien que les autres enfants en lecture et en écriture.

Selon le MEQ (2001), les enfants de milieux défavorisés n'ont pas toujours l'occasion de vivre des expériences diversifiées ou encore liées aux apprentissages faits à l'école; ce qui peut limiter leur bagage de connaissances.

Pour les aider à mieux s'intégrer dans le système scolaire québécois et les aider à mieux surmonter leur difficulté en langue française, nombre d'enfants allophones sont placés dans les classes d'accueil. Cependant plusieurs enfants qui, bien qu'ayant fréquenté les classes d'accueil, font toujours face à des problèmes dans leur apprentissage de la langue. En 1987, 50% de la proportion de la clientèle de l'accueil intégrait la classe régulière avec un niveau problématique de compétence linguistique (Beauchesne et Hensler, 1987). Selon Beauchesne et Hensler, la préparation fournie par la classe d'accueil serait jugée par le milieu scolaire comme faible, voire très faible dans des proportions variant de 27% à 64% selon l'origine ethnique de l'élève. La compétence linguistique d'une majorité d'élèves des communautés culturelles (sans que l'on précise s'il s'agit des élèves de l'accueil récemment intégrés ou de l'ensemble de la clientèle) est considérée comme insuffisante à la poursuite du programme scolaire régulier dans 44% des classes de la CECM. En outre, dans le rapport *Réfléchir ensemble sur l'école pluriethnique* (1987), le groupe d'intervenants a avancé que les programmes de français étaient dilués dans certains milieux pour les

adapter aux besoins de la forte proportion de jeunes néo-québécois et que l'évaluation des apprentissages semblait se faire à rabais.

Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1991), par la voie de ses chercheurs, affirme qu'en première année du primaire, entre 5% et 27% des élèves des communautés culturelles obtiennent des résultats inférieurs à ceux des élèves francophones aux tests de compréhension du français oral, sons-graphies-(lettres), sons-graphies (syllabes), lecture orale, mots corrects, etc.

En deuxième année, entre 28% et 49% des élèves des communautés culturelles ont éprouvé encore de sérieuses difficultés lors des mesures de sons-graphies (syllabes), compréhension de la lecture et lecture orale, tandis qu'en troisième année, 47% des enfants des élèves des enfants des communautés culturelles ont éprouvé de sérieuses difficultés lors d'un test de compréhension en lecture. De telles statistiques défavorables illustrent bien la nécessité de mener des recherches plus poussées sur les causes profondes de ces problèmes.

1.4.5 L'impact de la langue sur la réussite scolaire

L'un des facteurs responsables de la non-réussite des enfants d'immigrants est leur manque de maîtrise de la langue de l'école. En effet, selon Braun (1998), la compétence en langue est un facteur d'intégration scolaire prépondérant. En outre, ce problème, ne concerne pas seulement les immigrants récents, il touche aussi les enfants qui parlent chez eux une langue différente de l'école, ainsi que ceux dont la langue maternelle est celle de l'école mais qui résident dans des quartiers où les problèmes sociaux et économiques sont fréquents. Les enfants d'immigrants constituent donc un groupe à risque pour le système scolaire puisque leur capacité d'apprentissage est affectée par leur faible maîtrise de la langue qu'ils ne manient pas

comme une langue maternelle. Il s'ensuit que certains groupes linguistiques provenant de milieux socioéconomiquement défavorisés sont doublement à risque.

Pour Braun (1998), la méconnaissance de la langue d'enseignement entraîne l'échec scolaire en français, mais aussi dans d'autres disciplines, ce qui contribue au décrochage scolaire. Selon Morais (1996), c'est essentiellement à travers le langage que sera abordée la tâche d'apprentissage de la lecture, il est donc nécessaire de faire usage de la langue pour apprendre à lire. Les mauvais lecteurs présentant en général des faibles capacités cognitives et linguistiques comme l'affirme Morais (1996), on peut être amené à se demander si les petits Haïtiens néo-québécois issus de milieux défavorisés et dont l'environnement immédiat, quoiqu'ils vivent dans une région francophone, demeure essentiellement créolophone n'éprouvent pas de difficultés à apprendre à lire dans une langue qui n'est pas la leur en l'occurrence le français.

1.5 La lecture, un apprentissage fondamental, un enjeu pour les apprentissages futurs et la réussite scolaire

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture sont depuis longtemps obligatoires dans le cadre scolaire et depuis toujours les enfants butent sur cet apprentissage (Bentolila 1996). Nombreux sont les praticiens (enseignants, orthopédagogues, éducateurs, neurologues, pédiatres) et chercheurs qui se sont intéressés aux difficultés de l'apprentissage de la lecture.

Pour Robillard (1996), si la lecture fait l'objet de préoccupations les plus vives et de débats interminables, tant chez les enseignants, les parents et les chercheurs, c'est parce qu'elle est le moyen d'accès à la connaissance et donc un instrument de l'intégration sociale. Savoir lire est donc la clé de la réussite scolaire. Et, en ce qui a trait à l'élève, l'apprentissage de la lecture constitue l'une des plus importantes conquêtes de son cursus scolaire.

Aujourd'hui, l'école primaire doit répondre à des demandes de plus en plus fortes de compétences qui passent dans bon nombre de cas par la lecture. En effet, il s'agit désormais d'amener les élèves à lire, mais aussi à se servir de l'écrit pour aborder des activités intellectuelles diverses.

Pour Le Guay (1996), l'écrit est présent à chaque instant de la vie quotidienne; et pour être adapté à la société, il faut être un bon lecteur. L'écrit est une source de culture, de développement et d'épanouissement, c'est pourquoi savoir lire est un enjeu essentiel pour chacun. Pour Le Guay (1996), tout doit être mis en œuvre pour permettre aux enfants de devenir des lecteurs performants. Pour elle, préparer l'enfant à l'apprentissage de la lecture est une tâche exigeante parce que d'elle dépendent tous les apprentissages futurs et aussi parce qu'elle nécessite des compétences dans de nombreux domaines. Il faut donc construire durablement, sur de solides fondations. Le Guay insiste sur l'objectif suivant : faciliter l'accès au monde de l'écrit pour tous les enfants par une préparation adéquate.

1.6 Objectif de la recherche

En fonction des éléments de la problématique que nous avons recensés, cette recherche vise un objectif spécifique: il s'agira de chercher à mieux comprendre en quoi le contexte linguistique, familial et social a un impact sur les difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne.

Notre recherche portera spécifiquement sur le cas très particulier des enfants nés en Haïti ou au Québec de parents Haïtiens appartenant à des milieux socioéconomiquement défavorisés de Montréal et sur leur situation de défi linguistique.

Nous chercherons à découvrir à quelles mesures ces élèves ont accès (car nombre d'enfants d'origine Haïtienne ne semblent pas bénéficier des mesures de soutien linguistique offertes aux élèves immigrants ou allophones), et nous déterminerons si la réalité sociale dans laquelle évoluent les enfants de la communauté haïtienne pourrait expliquer leurs difficultés en lecture.

1.7 Pertinence de la recherche

L'arrivée continuelle d'immigrants a beaucoup changé la composition de la clientèle scolaire et impose à l'école québécoise des défis de plus en plus complexes. La région de Montréal est particulièrement concernée par ce flux et la responsabilité subséquente d'intégrer les jeunes arrivants. Dans ce contexte changeant et dynamique, la recherche académique doit permettre aux décideurs de maîtriser la complexité, et leur fournir des repères pour l'action. La clientèle haïtienne, à cause de son poids démographique et de sa situation sociale, mérite d'être étudiée avec une attention particulière.

Notre recherche, qui s'intéresse à un groupe à risque, contribue à l'idéal démocratique de l'école québécoise, telle que formulée dans tous les principaux documents des différentes réformes. En nous concentrant sur des écoles de milieux défavorisés et à haute densité ethnique, nous visons à contribuer à cette vaste réflexion sur les causes de l'échec scolaire ainsi que l'exclusion sociale qui en découle.

Sur le plan pédagogique, notre recherche a une portée significative, quand on considère le rôle de la lecture dans la réussite scolaire en général. La compréhension des facteurs linguistiques constitue un atout important pour les intervenants ainsi que pour les décideurs. Nous comptons ainsi sensibiliser les différents acteurs sur les spécificités de ce groupe en leur fournissant des pistes d'action.

CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE

Dans le but de mieux définir le champ de notre étude nous consacrerons le présent chapitre au cadre théorique. Dans cette section, nous présenterons certains travaux sur le bilinguisme des Haïtiens, des études traitant de la question et aussi différents éléments qui, selon certains chercheurs, entrent en jeu dans l'apprentissage de la lecture chez les allophones. Les thèmes abordés sont les suivants: 1) les Haïtiens et le bilinguisme 2) l'enseignement de la langue aux enfants de migrants à l'école 3) l'impact des problèmes linguistiques dans l'intégration du jeune Haïtien.

2.1 Les Haïtiens et le bilinguisme

Nous croyons important d'aborder la question du bilinguisme en Haïti et de montrer les origines du créole haïtien, ceci dans le but de mieux cerner la population qui nous intéresse (en l'occurrence les enfants d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal) dans cette recherche et de discuter de l'origine de leurs problèmes vis-à-vis de la langue française.

2.1.1 Haïti, l'un des premiers pays d'où proviennent les élèves allophones de Montréal

Nous avons traité des problèmes des communautés culturelles en général et de leurs problèmes linguistiques. Nous allons présenter maintenant la communauté culturelle qui fait l'objet de notre recherche, en l'occurrence les Haïtiens.

2.1.1.1 Brève présentation d'Haïti

L'immigration haïtienne au Québec reflète les inégalités sociales et graves problèmes économiques de ce pays. Ainsi, certaines familles s'intègrent aisément à la société québécoise, tandis que d'autres voient leurs enfants accumuler des échecs scolaires répétés.

Figure 2-1: Carte des Caraïbes



Haïti est le pays le plus pauvre de l'hémisphère Nord. L'insuffisance des ressources humaines, matérielles, et financières maintient encore une forte majorité de la population dans la misère et l'ignorance (Chalom, 1991). Comme beaucoup d'immigrants, Les Haïtiens ont donc été contraints à l'exil pour des raisons économiques et politiques (Déjean, 1978).

La langue officielle d'Haïti était depuis 1804 le français, mais cette langue a toujours été parlée par les gens les plus éduqués et les mieux nantis de la population. Cependant, avec la Constitution de 1987, deux langues officielles furent admises : le français et le créole.

Bien que considérés comme francophones, la plupart des Haïtiens sont des créolophones unilingues (Pierre-Jacques, 1983). En effet, le créole est la langue maternelle de ce peuple. Pourtant, le français, parlé par une faible minorité (20 %) de la population, est perçu comme un instrument de mobilité sociale, une langue de prestige tandis que le créole, langue dont tous les Haïtiens font usage quotidiennement, est victime de préjugés de toutes sortes (Lofficial, 1979).

Il existe au Québec de nombreux services pédagogiques pour faciliter l'accès à une solide formation en français des immigrants, des allophones et des anglophones : classe d'accueil, classes de francisation. Cependant les élèves d'origine haïtienne nés hors Québec qui sont dans la majorité allophones (ils vivent dans une communauté créolophone, ils parlent pour la plupart le créole) n'y ont pas accès la plupart du temps, car les parents déclarent comme langue maternelle de leurs enfants le français et non le créole (Pierre-Jacques 1981). En outre, les élèves qui sont nés au Québec n'ont pas le droit de fréquenter les classes d'accueil. Il est à noter que cette situation ne concerne pas seulement les Haïtiens mais aussi sans doute plusieurs autres communautés culturelles.

Ces considérations nous amènent à nous demander dans quelle mesure, les compétences linguistiques des petits immigrants Haïtiens issus des milieux défavorisés dont la plupart sont créolophones et n'ont jamais été de véritables usagers de la langue française, leur permettent de s'intégrer facilement dans les écoles montréalaises et d'apprendre à lire efficacement en français. Comment les parents et les enseignants de ces élèves perçoivent-ils les besoins particuliers de ces élèves et leurs difficultés d'apprentissage de la lecture?

Il est à signaler qu'en Haïti, cette problématique est actuelle. En effet, la plupart des manuels de la lecture utilisés sont en français. Il ressort que bon nombre d'enfants en Haïti, affichent d'importantes difficultés en lecture (plus particulièrement en compréhension de textes) n'arrivant pas à s'appropriier le français. Et plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés lors de leur arrivée au Québec (Pierre-Jacques, 1983).

2.1.1.2 Historique de l'immigration haïtienne au Québec

Dans les années 1980 à 1987, on a pu assister à une nette progression des sources d'immigration non traditionnelle alors que les immigrants de tradition occidentale ont nettement diminué (MCCI, 1998). Selon Ledoyen (1992), les membres de la communauté noire francophone, au Québec et à Montréal, sont très majoritairement d'origine nationale Haïtienne.

C'est entre les années 1950 à 1967 qu'a débuté au Québec l'immigration haïtienne (Ledoyen, 1992). Selon l'auteur, les premiers arrivants étaient majoritairement des professionnels de la santé et de l'éducation. Ils se sont intégrés sans difficulté à la société d'accueil et ont trouvé dans les créneaux ouverts par la révolution tranquille un contexte économique qui cadrait avec leurs qualifications (Déjean, 1978). L'immigration des Haïtiens s'est maintenue à un rythme assez lent jusqu'en 1972 (environ 600 à 1000 personnes annuellement). À partir de 1974, environ 45 000 personnes sont arrivées chaque année au Québec ; cette migration est en grande partie constituée par une diaspora intellectuelle qui a fui le régime dictatorial des Duvalier (Ledoyen, 1992). L'immigration s'est stabilisée à partir des années 1983 et a chuté légèrement par la suite. La deuxième vague de l'immigration Haïtienne est issue de la classe moyenne ou paysanne, donc de personnes ne parlant pas ou peu le français (Ledoyen, 1992).

Pendant de nombreuses années Haïti a été la première source d'immigration du Québec. En effet, elle lui fournit 16% de ses migrants. En outre, selon les données du recensement de 1986, la population montréalaise d'origine Haïtienne se situerait aux alentours de 45 000 personnes, soit la moitié de la population noire totale vivant au Canada (Ledoyen, 1992).

2.1.2 Origine historique et linguistique du créole

Nous abordons ici l'origine historique et linguistique du français pour trois raisons principales : il s'agit pour nous d'établir les liens entre la langue créole et le français, de présenter les réalités sociolinguistiques liées à cette langue ce qui nous éclairera certainement dans la compréhension des phénomènes sociolinguistiques entourant la vie des créolophones du Québec. En outre, la nature linguistique ainsi que les faits sociaux associés au créole sont mieux compris lorsque présentés dans une perspective historique.

2.1.2.1 Du pidgin au créole

Pour Holmes (1992), un pidgin est un langage qui se développe comme moyen de communication entre des peuples qui ne partagent pas une langue commune. Le pidgin n'appartient pas non plus aux natifs d'une région. D'ailleurs, il semblerait que les pidgins se soient plus aisément développés dans les milieux où l'on retrouvait la présence d'une troisième langue dominante. En effet, sur les plantations durant la traite des noirs au 19e siècle, les esclaves qui parlaient le même dialecte étaient délibérément séparés les uns des autres afin de minimiser les risques de conjuration, de complot ou encore de soulèvements. Alors obligés de communiquer entre eux, aussi bien qu'avec leurs contremaîtres ils développèrent un langage avec un vocabulaire et une grammaire à mi-chemin entre le langage de leur maîtres et du leur. Cependant, lorsqu'il y a présence d'une langue prédominante face à une langue

vernaculaire, le langage pidgin puise davantage de mots dans le langage qui jouit de plus de prestige. Les pidgins se sont aussi développés sur les côtes maritimes pour faciliter les échanges, le commerce entre les empires coloniaux tels que le Portugal, l'Espagne, l'Angleterre, les Africains, les Chinois, les Indiens d'Amérique etc.

Étant donné l'utilisation du pidgin qui se limite à des fonctions très spécifiques, la structure de ce langage n'est donc pas plus compliquée, le vocabulaire n'est pas très étendu, et les mots sont dépourvus de désinence, c'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas la partie qui, ajoutée au radical, porte les marques de mode, de temps, de nombre et de personne qui marquent le pluriel ou encore le temps des verbes (Fromkin et Rodman, 1993). Ces auteurs avancent que les pidgins sont dépourvus de grammaire et que le répertoire des phonèmes est en général très léger, chaque phonème pouvant avoir plusieurs significations.

Selon Valdman (1978), le pidgin se caractérise par : 1) la simplification de la forme extérieure; 2) la réduction de la forme interne; 3) l'emploi bilatéral ou multilatéral dans un contexte multilingue; 4) l'interpénétration des systèmes linguistiques en présence; 5) la réduction des domaines d'emploi.

Toujours selon Holmes (1992), personne n'utilise un pidgin à des fins d'identification à un groupe ou encore à des fins d'expression d'une appartenance sociale ou de distance sociale. C'est pourquoi il n'existe donc pas de forme redondante de ce langage ou de prononciations complexes de celui-ci. Pour les usagers du langage pidgin, une centaine de mots étaient suffisants à leur activité.

D'une manière générale, les pidgins ont une durée de vie brève. En effet, aussitôt que la fonction à la faveur de laquelle ils ont émergés, ils disparaissent à leur tour.

Cependant, certaines fois il arrive que le pidgin se développe et devienne une langue à part entière ou un « créole ».

2.1.2.2 *Le(s) créole(s)*

Le terme créole tient son origine du mot portugais *crioulo* ou *criolo* (Valdman; 1978) ou encore de l'espagnol *criado* du verbe *criar* qui signifie « *élevé dans le foyer du maître, domestique* ». Dans le Nouveau Continent, ce terme désignait l'enfant né de parents européens dans les colonies. Petit à petit, ce terme s'élargit pour référer : 1) aux Noirs nés dans les colonies en opposition à ceux natifs d'Afrique, appelés noirs bossals; 2) aux métis, opposés au blanc ou noir de pure souche.

Le créole était donc à l'origine, un pidgin parlé par les natifs d'une région. Après avoir subi des transformations pour devenir une langue complexe, il a été appris par des enfants comme langue première et utilisé dans de nombreux domaines par un large éventail d'individus. Fromkin et Rodman (1993) écrivent : « Lorsqu'un pidgin est adopté par une communauté comme la langue des habitants, les enfants l'apprennent comme langue maternelle et ce langage est alors appelé créole ; le pidgin s'est donc créolisé ».

Fromkin et Rodman (1993) ajoutent que le créole est un pidgin, dont la structure et le vocabulaire se sont développés pour exprimer tout un champ d'idées et servir diverses fonctions comme le requiert une langue première. Les langages créoles sont donc plus complexes que les pidgins.

Pour Valdman (1978), le créole, à l'opposé du pidgin, est caractérisé par : 1) la complication de la forme externe; 2) l'expansion de la forme interne; 3) l'expansion des domaines d'emploi. Toutefois, à l'instar des pidgins, le développement des

créoles comprend l'interpénétration et la convergence de systèmes linguistiques, d'où l'émergence d'une nouvelle langue.

Ce linguiste qui a publié plusieurs travaux sur le créole Haïtien ajoute que ce dernier est une langue à part entière, et non pas un dialecte du français, car sur le plan morphosyntaxique (plan central d'une langue), le créole haïtien est en rupture structurale avec le français bien qu'évoluant en contact étroit, voire même en symbiose avec le français.

Il convient de signaler qu'il existe plusieurs parlers créoles basés sur les différentes langues des anciennes puissances maritimes et coloniales :

- sur l'espagnol, (Colombie et Curaçao)
- sur le portugais (Cap-Vert, Casamance, Macao, Inde, Curaçao)
- sur l'anglais (Jamaïque, Surinam, Sierra Leone)
- sur le hollandais (Surinam)
- et sur le français (archipel des Antilles, Guyane, Haïti, Maurice, Rodrigues, Seychelles et Réunion).

En Haïti, le créole est parlé par une majorité d'individus qui sont d'ailleurs unilingues. Selon Holmes (1992), malgré tout le prestige dont jouit la langue française, le créole est la langue dans laquelle la majorité reste attachée car elle leur permet d'exprimer ses émotions, ses sentiments, ses traditions et son appartenance à un groupe.

De nombreuses études faites sur le créole ont été entachées de préjugés racistes à l'égard de la langue et de ces locuteurs (Bebel-Gisler; 1976). En effet, le créole a été souvent présenté comme une forme corrompue et abâtardie de la langue du colon,

comme une langue inférieure, une langue mixte, même si certains chercheurs et linguistes ont considéré les créoles comme des adaptations créatrices.

Dans son historique sur la formation des langues créoles, Roumain (1990) nous rapporte que de nombreux théoriciens qu'elle a classés en trois groupes ont travaillé sur l'origine et l'historique des langues créoles. Les théoriciens du premier sous-groupe : Bloomfield (1933), Faine (1974), Hall (1966) ont tous les trois adopté l'idée que les langues créoles ont été créées artificiellement par les maîtres dans le but de communiquer avec leurs esclaves. Ces derniers auraient imité ce langage simplifié. Ces auteurs, comme nous le révèle Roumain (1990), n'ont pas manqué de relever les analogies entre le créole et le langage enfantin, pour asseoir leurs théories. Roumain (1990) nous fait remarquer que, selon la position des théoriciens cités plus haut, l'esclave qui apprend cette langue est un être passif, et que son rôle dans cet apprentissage serait tout à fait négligeable. Les linguistes cités par Roumain (1990) ont donc fait de l'imitation, l'explication de la formation des langues créoles.

Un second sous-groupe de linguistes base ses théories sur l'origine des parlers créoles sur l'imitation inexacte. En effet, Pompilus (1976) dans sa *Contribution à l'étude comparée du créole et du français*, explique pour sa part que les parlers créoles résultent des réductions, telles les aphérèses (*janbe* pour enjamber, *voye* pour envoyer)- des fusions ou encore des agglutinations (*labank* pour la banque, *dife* pour du feu, *matant* pour ma tante) d'éléments linguistiques du français.

Un deuxième groupe de théoriciens avance que les langues créoles sont le résultat d'une adaptation du modèle linguistique à des structures langagières antérieures. Pour ces linguistes, les langues dominantes ont joué un rôle dans la formation des parlers créoles aussi bien que les langues des ancêtres. Sylvain (1936) avance que le créole haïtien est « la langue française coulée dans le moule de la syntaxe africaine ».

Roumain (1990) nous fait remarquer qu'avec ce point de vue, l'assimilation des langues créoles au langage enfantin revêt une autre interprétation. En effet, il n'est plus question avec cette nouvelle vision que les esclaves souffraient d'une tare quelconque qui aurait représenté un obstacle à leur appropriation de la langue du maître, mais plutôt de la présence d'éléments linguistiques importés des langues d'origine. Le troisième groupe de linguistes fait donc appel aux processus universels de restructuration du langage. Pour ces théoriciens, la stratégie d'apprentissage à l'origine de la formation des langues créoles résulte des principes innés d'acquisition du langage, auquel correspond l'idée de re-création d'un système linguistique complexe (Roumain; 1990).

Ces théoriciens pensent que des stratégies d'apprentissage communes sont mises en branle lors de l'acquisition du langage. Ces stratégies sont déterminées par les conditions d'apprentissage, d'une part, et aussi par les capacités du cerveau humain d'autre part. En outre, les langues qui se sont formées au contact d'autres langues ont eu à obéir aussi à ces principes. En effet, la langue cible a du être réinventée. La formation des parlers créoles a aussi obéi aux principes ou stratégies d'apprentissage tout à fait naturels et innés. Comme l'explique Roumain (1990) reprenant les idées maîtresses de ces linguistes: « la formation des parlers créoles (...) loin d'être un phénomène isolé et unique, relèverait d'une phonétique, d'une sémantique et d'une syntaxe universelles, de conflits phonologiques, sémantiques et syntaxiques universels, de l'élaboration naturelle de structures synthétiques ». Il faut signaler aussi que ces linguistes partageaient l'idée que le langage est un système complexe et que son apprentissage relève de processus complexes (Roumain, 1990).

2.1.3 *Le contexte linguistique haïtien (statut du créole et perceptions des Haïtiens de cette langue)*

En Haïti, si les intellectuels de la classe dominante qui représentent seulement une proportion infime de la population ont toujours été attachés à la culture et à la langue française, les masses rurales et le sous-prolétariat sont créolophones unilingues (Valdman; 1978). Cet état de fait a contribué à faire d'Haïti, et pendant de nombreuses années, un pays de diglossie, c'est-à-dire un pays où l'on a recourt à deux codes distincts (deux variétés de langue ou deux langues distinctes) pour les échanges quotidiens : certaines circonstances impliquent l'usage de l'un des codes (langue A) à l'exclusion de l'autre (langue B), qui de façon complémentaire, ne peut servir que dans les situations dans lesquelles la première langue est exclue. Ainsi, l'enseignement se fait de nos jours encore par le biais du français alors que les transactions de vente de détails se font généralement en créole. Selon Valdman (1978), une communauté linguistique est diglotte quand à côté de la langue vernaculaire existe une autre langue apparentée à celle-ci mais dont le statut social est plus élevé.

Le créole a longtemps été refoulé et censuré dans l'administration et à l'école dans les années soixante (Bebel-Gisler, 1976). En Haïti, on rencontrait à cette époque, et bien plus tard encore dans les écoles, des mesures coercitives, telles que les punitions, les rappels à l'ordre ou les humiliations quand un élève parlait créole.

Selon Bebel-Gisler (1976), le fait de parler créole était pour beaucoup d'individus synonyme de bruit, de bêtises. Le statut réservé au créole a toujours été celui d'une langue interdite, infériorisée, vulgaire, folklorique, associative etc. Le français bénéficie d'un statut de pouvoir et de prestige, depuis le début de la période coloniale et jusqu'à nos jours.

En effet, selon Bebel-Gisler (1976) dans les années 70, la langue française, dans les Antilles, a pour lui l'appareil scolaire, le marché économique et symbolique. Le français a toujours représenté et représente encore le moyen de l'ascension sociale; il a été longtemps enseigné comme seule langue dans les écoles et, pour de nombreux élèves ne s'apprend toujours qu'à l'école.

En outre, tous les Antillais, veulent accéder au maniement de la langue française. Bebel-Gilser (1976) écrit à ce sujet :

Le comportement linguistique des Antillais est soumis au double jeu de la contingence et de la nécessité. Le marché du français et sa valeur d'échange sont les principes premiers de sa survalorisation. Son enseignement à l'école fait bouger sans cesse la limite entre la norme et l'interdit, car son acquisition exige un effort continu d'adaptation, une soumission et un reniement sans comparaison avec ceux exigés aussi aux écoliers français (p 157).

En Haïti, par contre, depuis quelques années on assiste à une revalorisation ou une valorisation du créole (Valdman, 1978). En effet, c'est dans ce pays que le créole tend à se démarquer le plus du français et où ont été relevé aussi le plus grand nombre de variétés avec la répartition la plus structurée : créole rural opposé au créole urbain, variétés régionales, etc.

C'est aussi Haïti qui a donné au créole une orthographe codifiée, qui a alphabétisé en créole, et où l'on a produit des ouvrages scolaires, éducatifs, religieux ou encore des essais littéraires en créole. En outre, le rôle du créole en tant que symbole de la spécificité culturelle haïtienne /antillaise, de la libération et de l'unité nationale n'est plus à démontrer et est incontestable.

De nos jours, comme l'avait d'ailleurs prévu Valdman (1988), la situation de diglossie qui prévalait en Haïti est remplacée quelque peu par un bilinguisme plus généralisé qui s'est installé à la faveur de la Constitution de 1987 qui admet le créole comme langue officielle d'Haïti. Les deux langues coexistent aujourd'hui et ont officiellement le même statut, mais le français conserve pour beaucoup et dans nombre de situations son rôle de langue dominante.

2.1.4 Brève comparaison entre le créole et le français.

Le créole se distingue surtout du français par sa morphosyntaxe. Selon Valdman (1976), la langue créole possède des déterminants postposés au nom, tandis qu'en français ces derniers précèdent toujours le nom (créole : *chemiz la*/Français : *la chemise*). En français on retrouve deux genres nettement marqués, tandis qu'en créole il y a absence des genres féminin et masculin, les quelques exceptions à cette règle sont rares et aléatoires (français *il ou elle travaille*/créole : *lap travay*). En créole comme en français les deux nombres existent (pluriel, singulier), mais à l'encontre du français la marque du nombre n'a pas d'incidence sur l'ensemble de la chaîne parlée, elle n'apparaît que sur un point (français : *les voitures ont été salies par la boue*/créole : *machinn yo* (yo est le pluriel de nan) *sal ak labou*). La langue française renferme de nombreuses désinences variables suivant le genre, le nombre, la personne, le mode, le temps, tandis que dans la langue créole, on observe une absence quasi complète des désinences voire même une atrophie du système des suffixes dérivationnels (en français : *ait* est la désinence qui sert à marquer la troisième personne du singulier de l'imparfait de l'indicatif ou du présent du conditionnel (*il aimait, il aimerait*)/en créole : le verbe aimer *renmen* à l'imparfait donne *li te renmen* au présent *li renmen* au conditionnel *li ta renmen*). Les verbes restent donc toujours à l'infinitif en créole.

En français on emploie de manière constante des monèmes à fonction cohésive (prépositions *à* et *de*, relatif *que*, conjonction *que*, *et*, verbe *être*), alors que dans la langue créole la fonction cohésive est sacrifiée (français : *j'aimerais que tu viennes*/créole : *mwen ta renmen ou vini*)

En fait, le seul point de ressemblance d'après Valdman (1976), reste l'ordre sujet-verbe. Nous tenons à faire remarquer qu'en créole, à l'encontre de ce qui se fait en français, le sujet ne se trouve jamais inversé (Français : *Peut-être viendra t-il?* / Créole : *Ou kwè li ka vini?*)

Il convient d'ajouter que les ressemblances -au niveau du vocabulaire, de l'alphabet-existantes entre le français et le créole haïtien peuvent aussi constituer pour les enfants d'origine haïtienne un avantage, que l'on ne retrouve pas dans le cas des chinois, ou des vietnamiens qui parlent une langue très éloignée du français.

Toutefois cette similitude ne peut s'avérer vraiment avantageuse que si des stratégies pédagogiques les exploitent à bon escient.

2.2 *L'enseignement de la langue aux enfants de migrants à l'école*

Cette section vise à souligner les spécificités de l'enseignement de la langue aux jeunes immigrants. L'analyse de certains phénomènes sociolinguistiques nous permettra plus tard de mieux cerner leur rôle dans l'apprentissage de la lecture du jeune d'origine haïtienne. Nous mettrons aussi en évidence les difficultés causées par l'usage d'une langue différente du français au sein même du fonctionnement de la famille.

2.2.1 *La pauvreté socioéconomique et socioculturelle et ses conséquences sur l'apprentissage de la langue*

Le niveau socioculturel ou socioéconomique des enfants d'immigrés et le niveau de langue utilisé dans la famille constituent un obstacle à l'apprentissage de l'école.

Pour Fijalkow (1983), « *Le problème n'est donc pas tellement le fait d'être étranger mais de vivre dans des conditions de marginalisation et de pauvreté socioculturelle, ce qui est souvent les cas des enfants d'immigrants* ». L'auteur impute certains cas de difficultés en lecture aux facteurs linguistiques et aux conditions socioculturelles.

Pour Braun (1998), le statut socioculturel des apprenants des écoles en France joue un rôle important dans l'apprentissage du français. Par exemple, Braun démontre dans une étude menée en 1997 que parmi les apprenants francophones natifs issus de milieux défavorisés, la maîtrise du français était particulièrement faible au primaire. Son étude met aussi en évidence « l'extrême faiblesse » des performances des enfants de migrants dans ce domaine. En outre, s'appuyant sur d'autres recherches affirment que les performances moindres de certains élèves par leur appartenance à un milieu social défavorisé.

Les études de Braun portent à penser que les mauvaises performances scolaires de certains groupes de migrants ne seraient pas uniquement imputables à leur culture ou à leur pays d'origine mais aussi à leur condition sociale défavorable.

D'après Braun (1998) le rapport à la langue française varie considérablement en fonction du milieu. En effet, il y a un recours à un français standard chez les couches favorisées, un usage d'une langue étrangère ou d'un registre de langue moins soutenu chez les couches défavorisées. Ce phénomène explique le fait que les apprenants

issus du quart-monde² et les élèves issus de l'immigration récente cumulent handicap social et difficultés langagières. Cet état de fait cause de graves problèmes dans l'apprentissage du français, et par la suite dans tous les autres domaines scolaires : lecture, expression écrite, vocabulaire, syntaxe, conjugaison, expression orale (Braun, 1998). C'est pourquoi Kanoute (2003) plaide pour une recherche de meilleures connaissances, par le milieu scolaire, des réalités sociales des familles immigrantes.

Comme nous l'avons déjà mentionné, au Québec, dans le cas des communautés haïtiennes, le français est souvent la langue des élites, tandis que la grande majorité s'exprime exclusivement en créole. Quand on considère les facteurs défavorables cités plus haut, ils font donc difficilement la transition de la langue de la maison à la langue de l'école. De plus, le Haïtiens se déclarant, souvent à tort, francophones, se privent ainsi des mesures de soutien existantes.

2.2.2 *Le passage de la langue de la maison à celle de l'école*

De nombreuses statistiques prouvent que pour la plupart des enfants de migrants, la langue de l'école n'est pas leur langue maternelle. Ces mêmes statistiques démontrent que cette situation n'est pas seulement vécue dans les quartiers où l'on rencontre des primo-arrivants (immigrants fraîchement arrivés dans le pays d'accueil) mais aussi dans celle des immigrants de longue date (Braun, 1998).

Pour Tosi (1998), il existe deux types de situations dans le cadre du passage de la langue de la maison à celle de l'établissement scolaire. Dans un premier cas, les nouveaux arrivants éprouvent des difficultés à s'adapter à l'organisation civile et sociale du pays d'accueil, sont souvent dépourvus de vie communautaire susceptible de préserver les traditions linguistiques et culturelles du pays d'origine et la

² Ensemble des pays les plus pauvres

compétence des nouvelles générations en langue maternelle ethnique ne se limite seulement qu'à de simples échanges d'informations de base courantes avec les parents. Cette situation telle que décrite par Tosi, n'est pas du tout celle qui prévaut pour les Haïtiens, sachant que la communauté haïtienne de Montréal est très importante et que les haïtiens ont tendance à se regrouper. Par exemple, les haïtiens ont tendance à se regrouper dans les quartiers situés à Montréal-Nord.

Dans un deuxième cas, les enfants dont les parents sont établis depuis des années, ou sont nés dans le pays hôte, ont acquis un bilinguisme grâce au passage de la langue de la maison à celle de l'école. Il faut ajouter que leur compétence en langue maternelle ethnique se fonde sur des expériences qui vont au-delà de la simple interaction avec les parents. Ce phénomène comme le souligne Tosi, est peut-être dû aux efforts communs de plusieurs générations, et au fait pour les enfants d'évoluer dans un environnement culturel riche où il existe une forte cohésion ethnique.

L'une des questions que se pose Cummins (1979) est de savoir à partir de quel moment les bases suffisantes de la langue maternelle sont-elles acquises pour que l'enseignement en langue non maternelle devienne un avantage plutôt qu'un handicap. Il dit avoir trouvé la réponse chez deux experts de l'Ontario Institute for Studies in Education qui ont suivi et évalué un certain nombre de programmes scolaires pour des locuteurs non natifs du Canada.

Précisément, quand la langue parlée à la maison est différente de celle de l'école, que cette première tend à être dénigrée par les autres et par ceux qui la parlent et quand les enfants viennent de milieux socioéconomiques défavorisés, il semblerait opportun de commencer à scolariser l'enfant dans sa première langue et de passer plus tard à sa scolarisation dans la langue de l'école. D'autre part, lorsque la langue parlée à la maison est majoritaire et

valorisée par la communauté, le moyen le plus efficace de promouvoir une forme supplémentaire de bilinguisme est de dispenser l'enseignement dans la deuxième langue.

Pour Cummins (1985), l'instruction reçue dans la langue première ne développerait pas seulement des habiletés dans cette langue; elle développerait aussi une compétence conceptuelle et linguistique rattachée à la compétence en langue seconde. Pour lui, il y aurait donc une compétence cognitive commune à la langue première et à la langue seconde, ce qui rendrait possible le transfert d'habiletés cognitives aux deux langues. Dans la figure 2.3, on distingue une compétence langagière commune, avec des compétences de surface différentes. L'interdépendance entre la L1 et la L2 implique que l'expérience avec l'une ou l'autre des deux langues favorisera le développement de la compétence dans les deux langues.

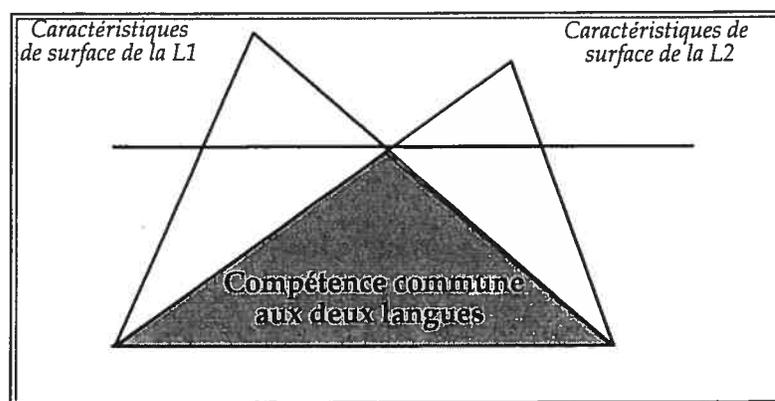


Figure 2-2: Iceberg bipolaire représentant la compétence langagière commune (Cummins, 1985: 143)

À l'instar de Cummins, Lamarre (2002) pense que le maintien et le développement d'une langue première, surtout lorsque cette langue est minoritaire, constituent des atouts dans l'acquisition d'une langue seconde.

Selon Tosi (1998), pour favoriser le passage de la langue de la maison à celle de l'école, il faut parvenir à mener une évaluation correcte du degré d'utilisation qui est fait de la langue ethnique dans l'environnement du pays d'accueil. Pour ce faire, selon Tosi, il faut se baser sur les critères suivants : 1) le degré de réussite avec lequel la langue d'origine a été conservée à travers les générations ; 2) l'organisation socioculturelle adoptée par les minorités ethniques pour soutenir l'infrastructure de la communauté une fois que les conditions de ségrégation spatiale ont été surmontées ; 3) l'engagement des groupes de minorités ethniques dans la vie publique de la communauté locale et dans ses écoles en vue d'influencer les décisions relatives à l'éducation en tant que moyen pour maintenir les différences culturelles et linguistiques. L'analyse de Tosi laisse prévoir un passage difficile à la langue de l'école dans le cas des jeunes Haïtiens défavorisés de Montréal : la forte concentration spatiale ainsi qu'un phénomène de ghettoïsation préserve le créole dans les communautés, si bien que les jeunes restent principalement créolophones.

2.3 L'impact des problèmes linguistiques dans l'intégration du jeune Haïtien

2.3.1 Situation linguistique des Haïtiens néo-québécois

Le vocabulaire des jeunes immigrants haïtiens connaissant quelque peu le français diffère de celui des Québécois d'origine. Selon Pierre-Jacques (1981), la carence apparente de vocabulaire de l'écolier haïtien s'explique par la différence entre leur milieu de vie en Haïti et l'univers socioculturel québécois. Ayant appartenu à un contexte différent, les Haïtiens ignorent les mots pour désigner certains éléments de l'environnement québécois, comme ceux relatifs à l'hiver par exemple. Quant au contexte socioéconomique québécois, il est à bien des égards très différent de ce que les Haïtiens ont connu chez eux. De surcroît, le français haïtien reste différent de la langue française parlée au Québec, sur le plan de la prononciation et l'accent, la

syntaxe et le vocabulaire en général. Le passé scolaire en Haïti contribue très peu à développer une compétence langagière réelle, puisque l'accent est mis davantage sur le code écrit que sur la langue parlée. Un jeune Haïtien, même considéré francophone, peut éprouver des difficultés à communiquer en milieu québécois, car selon Pierre-Jacques (1981), le français, tel qu'il est enseigné dans les écoles en Haïti, ne conduit pas à une maîtrise verbale de la langue, et l'enfant continue à s'exprimer dans son créole maternel en dehors de la classe. Il existe donc un fossé entre les codes parlé et écrit.

Ce fossé se fait ressentir particulièrement au niveau du vocabulaire et de l'accent. Les enquêtes de Pierre-Jacques (1981) révèlent que nombre d'enseignants considèrent que les différences de vocabulaire, de tournures et de syntaxe existant dans les parlers français des Haïtiens et des Québécois constituent pour l'écolier haïtien un sérieux handicap. Les liens de parenté existant entre le créole (langue maternelle) et le français (langue d'enseignement), sont à l'origine des interférences entre le créole et le français, ce qui entraîne des problèmes d'apprentissage, mais aussi des problèmes au niveau de la communication et donc de la socialisation.

Pour Damoiseau (1999) le système linguistique créole fonctionne différemment du système français. En effet, dans ses recherches, il démontre que sur le plan de la détermination nominale, de la pluralisation, des procédures d'emphase, et surtout de l'expression du temps et de l'aspect, le système créole se démarque tout à fait de sa langue lexificatrice. Damoiseau nous donne donc la preuve que malgré la proximité lexicale entre les langues créoles et les langues européennes, qu'il existe une importante différence de fonctionnement des unités lexicales de ces deux langues

Pierre-Jacques (1981) rapporte que la plupart de ces informateurs considèrent que les situations d'interférence sont aggravées par le fait que les écoliers haïtiens

s'expriment en créole entre eux malgré le fait qu'ils suivent des cours en français ou sont intégrés dans des classes d'accueil; c'est pourquoi ils préconisent pour la plupart des stratégies de langue seconde pour enseigner le français à la clientèle scolaire haïtienne.

Selon Pompilus (1985), l'effort pour éviter les interférences linguistiques, ne doit pas se situer au niveau de l'enrichissement du vocabulaire, mais doit être un effort de redressement, de mise au point qui permettraient d'éviter des confusions ou des déviations sémantiques. Il ajoute que les interférences grammaticales sont normales, car les deux systèmes grammaticaux sont très éloignés excepté pour l'ordre sujet-verbe. Il faut donc selon lui, dès le plus jeune âge de l'enfant avoir recours aux exercices structuraux intensifs. Il ajoute que le professeur de français en milieu créolophone obtient de meilleurs résultats s'il connaît parfaitement la structure phonologique, morphosyntaxique et lexicale des deux langues en contact. En effet il affirme que l'enseignant qui enseigne une langue A appelée langue-cible doit posséder non seulement la langue-cible, mais encore la langue B, appelée langue-source, la langue maternelle ou quotidienne des élèves. Cette connaissance permet à l'enseignant de distinguer les points de contact et les points de divergence des deux systèmes, de manière à prévoir à prévenir les interférences et les écarts des élèves.

Pompilus (1985) reconnaît néanmoins l'existence de transferts linguistiques positifs permis par de nombreuses similitudes au niveau du vocabulaire, et pense qu'il faut capitaliser sur ces forces pour maximiser l'apprentissage des petits créolophones haïtiens. En effet, il affirme que ces recherches sur le lexique comparé du créole et du français ont révélé qu'il existe au moins 2750 mots communs au créole et au français contemporain. Ces mots communs sont relatifs aux aliments, à la faune, au corps humain, à la nature en général. Il en est de ces mots qui concernent l'école, l'ameublement, les métiers, la maladie, les vêtements etc qui sont les mêmes en

français et en créole. Toutefois, pour Pompilus (1985) les transferts positifs sont limités au seul plan lexico-sémantique car ils ne s'étendent pas à d'autres aspects essentiels de la langue comme la structure grammaticale.

2.3.2 *Difficultés d'apprentissage de la langue française chez les jeunes Haïtiens*

D'après Saint-Surin (1995), le jeune Haïtien, lorsqu'il entre dans un établissement scolaire québécois est soit unilingue créolophone soit bilingue, c'est-à-dire qu'il parle le créole et le français. Si l'on tient compte du fait que la langue maternelle réelle de l'Haïtien dépend le plus souvent du statut social de la famille, on peut conclure avec Saint-Surin (1995) que les Haïtiens issus de milieux socioéconomique moyens, et qui parlent français au sein de leur famille et dont les parents valorisent le créole ont une plus grande probabilité de réussite en français lorsqu'ils intègrent l'école québécoise que les autres élèves haïtiens créolophones unilingues provenant de familles moins bien nanties.

En Haïti, bon nombre d'élèves ne parlent que le créole ou encore maîtrisent mal le français, qui demeure la langue d'enseignement dans la majorité des écoles, malgré les prescrits de la réforme de 1980 et malgré le fait que le créole ait été proclamé en 1987 langue officielle de la République d'Haïti. Cette situation oblige ces élèves à acquérir des connaissances dans une langue qu'ils manient peu, notamment à l'oral. On comprend bien que les enfants nouvellement arrivés au Québec démontrent souvent une performance insuffisante au sein de leur nouvelle école.

Pompilus (1976), l'un des plus grands linguistes et chercheurs Haïtiens, a démontré qu'après 7 ans d'étude du français à raison de 10 heures par semaine et de 30 semaines par an, soit donc plus de 2000 heures, certains enfants en Haïti demeuraient incapables d'indiquer avec aisance le lieu où ils habitent en français. Cette situation

s'explique par le fait qu'en Haïti, ces enfants vivent dans un milieu uniquement créolophone et que dans le milieu scolaire l'accent est mis sur le code écrit (grammaire, conjugaison) et non sur l'oral.

Les recherches de Pompilus prouvent bien la difficulté d'enseigner le français aux écoliers haïtiens, quand ils évoluent dans un environnement créolophone, et quand le français leur est enseigné comme une langue première. Ces résultats suggèrent de considérer des mesures spéciales pour les enfants haïtiens immigrés ainsi que ceux nés au Québec mais qui vivent dans des environnements défavorisés et principalement créolophones.

2.3.3 Les écoliers Haïtiens ou d'origine haïtienne au Québec, issus des milieux défavorisés : des élèves à besoins particuliers

Maryse Roumain, chercheuse de la diaspora haïtienne, a fait plusieurs études sur les élèves haïtiens de Montréal vers la fin des années 80. Pour elle, c'est en raison de l'arrivée massive des Haïtiens de couches défavorisées à Montréal, et du changement du profil académique des petits Haïtiens que l'échec et les difficultés ont atteint des proportions inquiétantes (Roumain, 1990). Cette explication de Roumain tient compte des données sociologiques sans doute importantes, liées au profil socioéconomique différent de la deuxième vague d'immigrants.

Pierre-Jacques (1981), qui fit une étude qualitative des difficultés des petits Haïtiens dans les écoles montréalaises à partir d'entrevues avec le personnel scolaire et l'étude des dossiers des élèves, pose que les problèmes d'adaptation scolaire des petits Haïtiens sont liés à la situation socioéconomique des parents qui doivent faire face à des conditions de logement, de santé et d'emploi très difficiles. D'après lui, ce contexte socioéconomique défavorable provoque chez les enfants une instabilité émotionnelle, des problèmes psychomoteurs, un manque de motivation et une

diminution de la capacité de concentration de l'enfant. En outre, l'auteur avance que des facteurs comme les problèmes de communication dus à la langue, le choc culturel, le racisme, l'état déficient des relations entre l'école et les parents haïtiens et le bas niveau d'éducation de ces mêmes parents sont à l'origine des problèmes scolaires des petits Haïtiens.

Pour Pierre-Jacques (1981), les lacunes du système éducatif haïtien sont aussi en cause dans les difficultés que rencontrent les jeunes Haïtiens dans les systèmes d'enseignement québécois. Selon lui,

Les nouvelles vagues migratoires victimes de l'analphabétisme, laissées pour compte d'une école dysfonctionnelle et élitiste, coupées à cause du problème de la langue des éléments de la culture dominante, apportent dans les sociétés d'accueil des handicaps socioéconomiques qui ne sont pas de nature à faciliter leur intégration.

A l'instar de Roumain, ce chercheur avance que tant que la population haïtienne dans les écoles québécoises était constituée d'enfants de professionnels ou d'individus faisant partie de la classe privilégiée de la société haïtienne, il n'y aurait eu aucun problème, car la distance, entre le langage culturel de ces écoliers et les exigences de l'école québécoise, les valeurs véhiculées par la famille et celles transmises par l'école, serait moindre ou inexistante.

Nous venons d'établir que les jeunes Haïtiens au Québec, issues des familles défavorisées, constituent un groupe à risque sur le plan éducatif et qu'ils ont des besoins spécifiques liés à une condition socioculturelle et linguistique particulière. Pourtant, cette condition demeure souvent inconnue des écoles à cause du fait que les parents indiquent le français comme langue seconde.

2.4 Enseignement et apprentissage de la lecture : le cas des élèves allophones

Sur le plan de la politique éducative, l'éducation à une population multiculturelle pose aux états de multiples défis comme nous venons de l'expliquer. D'un point de vue pédagogique et didactique, les obstacles sont aussi nombreux puisqu'il est souvent nécessaire de concevoir des stratégies adaptées à chaque matière. Évaluons maintenant l'obstacle socioculturel dans l'apprentissage de la lecture en analysant les différentes étapes de ce processus.

2.4.1 L'acte de lire et le handicap socio-culturel

Bien qu'il soit difficile, voire impossible de construire un modèle linéaire et univoque de la lecture, et surtout de son apprentissage, Toraille (1991) distingue, au-delà des différences et de la diversité des prises de position, quatre points majeurs dans l'acte de lire. Ce sont : l'activité, la compréhension, l'automatisation, la prise en compte d'interactions multiples. Ces points contribuent à fonder selon lui une pédagogie de l'apprentissage de la lecture.

Pour Toraille (1991), l'activité existant dans l'acte de lire, est d'abord une activité de l'intelligence. Il écrit :

C'est le tout de l'intelligence qui est à l'œuvre dans l'acte de lecture : associer, opposer, distinguer, identifier, inférer, faire des hypothèses, anticiper, reconnaître, etc. Toutes ces opérations, et d'autres, sont des opérations mentales. Plus l'intelligence est active, plus la lecture est efficace.

La compréhension est, selon Toraille (1991), le but premier et ultime de toute lecture. La compréhension est l'objectif à atteindre soit d'entrée de jeu en accédant au sens

global du texte, par la construction et la vérification d'hypothèses, soit au terme d'un processus fondé sur l'entraînement et la maîtrise de la combinatoire, conduisant à une découverte progressive du sens.

L'automatisation permet l'intériorisation des segments graphiques dont l'assemblage permet la lecture. C'est l'automatisation, qui en exigeant vérification, répétition, entraînement et contrôle constants, garantit l'exactitude de la compréhension. La prise en compte d'interactions multiples dans l'environnement du lecteur est importante, car on lit pour s'exprimer, pour communiquer. Il existe donc un rapport étroit et constant entre lire et écrire.

Toraille (1991) pense que la lecture est un acte complexe qui se situe au point de rencontre de l'individuel, du personnel et du social, du psychologique et du culturel, du matériel et du mental.

Rejoignant Toraille, Fijalkow (1983) souligne qu'il existe une relation entre le milieu social et les difficultés d'apprentissage. Pour lui, que la variable sociologique soit de nature socioéconomique (profession ou revenu des parents le plus souvent) ou socioculturelle (niveau d'études en général), sa relation est positive avec les diverses mesures du niveau de lecture des enfants.

Fijalkow (1983) ajoute aussi que selon des recherches conduites en Angleterre et aux Etats-Unis par plusieurs chercheurs (recherches avec échantillons limités ou études extensives), les résultats obtenus en lecture sont fonction du milieu social et que les mauvais lecteurs semblent provenir de familles ayant un très bas niveau de culture générale ou encore une culture langagière différente de celle de l'école.

Le milieu social est donc considéré par plusieurs chercheurs comme ayant une valeur de prédiction quant à la réussite scolaire future des élèves. En effet, Fijalkow (1983) montre que sur 522 enfants au départ, le milieu social des enfants évalués en début de scolarité permet une meilleure prédiction des résultats en lecture et écriture quelques sept à dix ans plus tard, que les résultats obtenus à partir des tests de lecture en début de scolarité. Fijalkow (1983) rapporte encore que des recherches menées tant en Europe qu'en Amérique ont conclu que le milieu social de l'enfant estimé en première année est un des quatre meilleurs prédicteurs de sa réussite en lecture en 3e année.

2.4.2 *L'enfant apprenti-lecteur*

Toraille (1991) a fait des études sur l'enfant-lecteur, qu'il dit être une unité complexe. L'enfant-lecteur est d'abord un individu en développement - développement qui présente des aspects propres et une allure particulière selon la personne- il est membre d'une classe sociale, appartient à une famille déterminée, est membre d'une catégorie sociale et est plongé dans un milieu socio-culturel. Il y a aussi chez l'enfant apprenti-lecteur un bagage lexical (vocabulaire passif et actif) qui favorise une compréhension rapide, immédiate, et exacte des textes qu'il lit. Toutes ces composantes constituent l'arrière-plan de l'activité de lecture, et retentissent, selon Toraille (1991) sur elle.

Les idées de Toraille sur l'enfant apprenti-lecteur nous amènent à penser que les jeunes immigrants ont rarement les pré-requis en vocabulaire nécessaires à une bonne maîtrise de la lecture. Dans le cas des enfants d'origine haïtienne défavorisés, l'environnement socioculturel contribue encore à cette insuffisance du vocabulaire.

Pour Le Guay (1996), l'enfant qui lit utilise simultanément ou séparément, trois procédures d'acquisition pour parvenir à la compréhension de l'écrit :

- La première procédure que l'enfant doit mettre en œuvre, est la reconnaissance, l'identification de certains mots. C'est par cette activité que l'enfant réalise que l'écrit a du sens.
- La deuxième procédure, permet à l'enfant d'analyser la correspondance entre graphèmes et phonèmes.
- Avec la troisième procédure, l'enfant tient compte des représentations orthographiques et s'appuie sur le traitement lexical.

Cette analyse de Le Guay permet de déduire les causes profondes des difficultés en lecture des élèves des communautés culturelles. Elle peut procurer des repères pour l'identification des problèmes en lecture et le choix de stratégies de redressement de l'apprentissage de la lecture. En effet, ce modèle met en évidence trois aspects difficiles de la lecture pour les communautés culturelles : l'identification de mots familiers est rendu difficile par l'inadéquation du vocabulaire de l'élève à celui de l'école ; l'association entre graphèmes et phonèmes se heurte aux différences entre les répertoires phonétiques ; finalement, l'échec total ou même partiel de ces *procédures* de Le Guay complique la troisième où l'enfant devrait pouvoir maîtriser les représentations orthographiques.

L'analyse de Le Guay reprend les exigences de vocabulaire mentionnées par Toraille (1991), et elle laisse prévoir l'impact des interférences linguistiques sur le mécanisme de décodage. De manière plus générale, ce modèle montre clairement à quel niveau les jeunes allophones, qui doivent réaliser cette séquence d'opérations mentales dans une langue qu'ils ne parlent pas couramment, peuvent rencontrer des difficultés en lecture.

2.4.3 *Considérations sociolinguistiques*

On suppose souvent l'intelligence ou encore le langage comme victimes potentielles du handicap socio-culturel. Les chercheurs favorables à la thèse d'un handicap socio-culturel portent davantage leur attention au langage qu'à l'intelligence (Fijalkow 1983).

De nombreuses recherches ont eu pour objet la question du handicap linguistique, mais la formulation de ce handicap varie d'un auteur à l'autre. Dans sa thèse, Fijalkow (1983) montre que dans les familles de bas niveau social, les séquences de parole semblent être très limitées dans le temps et pauvrement structurées sur le plan syntaxique. C'est pour cette raison qu'il n'est donc pas surprenant de trouver que l'organisation syntaxique et la continuité du propos soit un point central des différences linguistiques chez ces enfants. En outre, les parents des enfants défavorisés échouant souvent à utiliser les relations propositionnelles et leur syntaxe étant confuse constituent de pauvres modèles linguistiques pour leurs jeunes enfants.

Il existe également une approche sociolinguistique de la relation entre développement du langage et des difficultés d'apprentissage de la lecture. Pour Fijalkow (1983), les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants de milieux défavorisés sont d'origine linguistique et fait trois constats :

- Premier constat : il existe une différence de résultats dans l'apprentissage de la lecture selon le milieu social.
 - Deuxième constat : il existe des différences dans la langue parlée des enfants selon le milieu social
 - Troisième constat : les difficultés d'apprentissage de la lecture s'expliquent par les différences linguistiques.
-

Fijalkow (1983), privilégiant lui aussi l'approche sociolinguistique, remarque que les différences linguistiques constatées entre enfants des divers milieux sociaux sont à interpréter comme la manifestation chez les enfants défavorisés d'un handicap sociolinguistique. Pour lui, les particularités de la langue parlée de ce milieu sont considérées comme des erreurs par rapport aux normes linguistiques de l'école. Ce qui porte préjudice à l'enfant au moment de l'apprentissage de la lecture.

Il existe aussi des chercheurs qui posent les différences constatées comme des faits linguistiques et non comme la manifestation d'infériorités sociologiques. Toutefois, sur le plan de l'apprentissage de la lecture, dans un cas comme dans l'autre, l'analyse conduit à supposer que les enfants de milieu défavorisé sont, pour des raisons de langue, en position inférieure au moment de l'apprentissage de la lecture, mais ne sont pas déficients pour autant (Fijalkow, 1983). Morais (1996) affirme pour sa part que des facteurs d'ordre social sont responsables en grande partie des difficultés qu'éprouvent certains élèves en lecture. Pour lui, les faiblesses à la fois dans les capacités cognitives et linguistiques qui interviennent dans la communication orale et dans l'habileté de reconnaissance des mots écrits sont causées par la situation sociale des familles.

2.4.4 Autres considérations linguistiques

Les systèmes d'enseignement de la lecture sont généralement fondés sur l'hypothèse que l'enfant parle déjà la langue. Il s'agirait donc pour l'apprenti lecteur, de simplement faire la correspondance entre ses connaissances linguistiques et le code à apprendre. Pour Le Guay (1996) ce mécanisme devient donc impossible dans le cas de l'élève allophone. Il ne pourra décoder avant d'avoir assimilé les nouveaux sons.

Les différences phonémiques et grammaticales entre la langue d'origine et la langue seconde expliquent les problèmes d'interférence qu'affronte le jeune allophone. Les

points d'interférences doivent être soigneusement identifiés pour une intervention éclairée. Lorsque deux langues se ressemblent, comme c'est le cas du français et du créole, ce phénomène se manifeste sous la forme d'un effort de traduction continue, par lequel l'enfant ramène le vocabulaire nouvellement appris à son propre système linguistique. Ce processus de conversion peut s'avérer pénible dans le cas où le modèle grammatical devient trop différent de celui qu'il connaît. Dans le cas de la lecture, le décodage devient quasiment impossible lorsque les éléments phonologiques sont trop éloignés de ceux de sa langue d'origine (O'Brien, 1973).

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, il existe certes des transferts positifs qu'on peut mettre à profit lors de l'apprentissage de la lecture en français par les élèves créolophones, mais l'ignorance ou la négation des facteurs mentionnés plus haut peut mener à des interventions inadéquates et inefficaces.

2.5 Conclusion

L'élaboration de ce cadre théorique nous a notamment permis d'identifier les principaux facteurs relatifs à l'enseignement de la lecture aux jeunes Haïtiens néo-québécois. Cette réflexion théorique suggère déjà certains repères de notre enquête tels que : le degré de compétence langagière en français des enfants et les difficultés en lecture liées au problème de maîtrise de la langue.

Notre cadre théorique révèle que l'environnement socioculturel et économique est un paramètre important de la réussite scolaire. Nous avons ainsi montré que la pauvreté socioéconomique entraîne des différences linguistiques qui touchent particulièrement le vocabulaire et qui rend difficile le passage de la langue de la maison à celle de l'école. L'apprentissage de la lecture par les jeunes Haïtiens de Montréal subit certainement l'impact de leur condition économique défavorable.

Une étude de l'origine du créole et de ses spécificités nous a permis de mettre en évidence certaines causes des difficultés en lecture de ces enfants. La similarité entre les deux langues peut constituer certes un avantage mais peut aussi provoquer de nombreux cas d'interférences, tout en provoquant chez certains intervenants ou décideurs de l'indifférence. De plus, les différences syntaxiques et grammaticales existant entre le français et le créole rendent complexe l'intégration linguistique et l'effort de lecture.

Notre revue de littérature nous a appris que les problèmes linguistiques des Haïtiens néo-québécois touchent principalement ceux qui sont économiquement défavorisés. Certains chercheurs mentionnent aussi la mauvaise qualité de l'enseignement du français en Haïti comme un handicap majeur pour les jeunes Haïtiens néo-québécois ayant commencé une scolarité en Haïti.

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

Nous nous proposons dans le présent chapitre de présenter une méthodologie qui, selon nous, sera susceptible de nous aider à mener à bien notre recherche et de nous permettre d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. Après un rappel de notre problématique et de nos objectifs de recherche, nous justifierons notre choix méthodologique et présenterons les techniques de collecte de données et d'analyse.

3.1 Rappel de la problématique

Avec l'existence de diverses cultures au sein des écoles québécoises et à cause des changements qu'elles ont entraînés, le MEQ s'est trouvé confronté à la problématique de l'intégration scolaire des communautés culturelles. En particulier, les problèmes linguistiques peuvent constituer un obstacle majeur à la réussite scolaire de cette fraction de plus en plus importante de la population.

Ces problèmes se retrouvent avec une acuité particulière dans la communauté haïtienne de Montréal. En effet, à la compétence linguistique réduite en français des jeunes immigrants haïtiens, qui proviennent d'un pays à 99% créolophone, s'ajoute une condition matérielle souvent précaire. D'autres facteurs, tel que le manque de formation des parents, font de ces enfants, des élèves à besoins particuliers dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

L'apprentissage de la lecture se trouve au cœur du problème d'acquisition du français, et constitue le pré-requis indispensable à la réussite scolaire. Cet apprentissage pose donc indirectement les bases d'une intégration sociale réelle.

Dans notre recherche, nous visons la compréhension des facteurs à l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants d'origine Haïtienne. Pour ce faire, nous avons ciblé un objectif spécifique : comprendre en quoi leur situation sociale a un impact sur les difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne.

3.2 Type de recherche

Partant de la réalité sociolinguistique et socioéconomique des enfants issus de la communauté haïtienne de Montréal (nés au Québec ou en Haïti) fréquentant des classes régulières, cette recherche consistera à analyser les différentes perceptions des parents et enseignants sur les difficultés d'apprentissage de ces enfants de manière à découvrir leurs natures et leurs causes profondes.

Pour ce faire, nous allons réaliser une recherche de type descriptif et de nature essentiellement qualitative qui portera sur les difficultés d'apprentissage de la lecture des petits Haïtiens créolophones des milieux défavorisés de Montréal. Puisque nous voulons essayer de mieux cerner les opinions et les constats faits par les différents acteurs impliqués dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves créolophones haïtiens, il est de notre avis que l'approche la plus appropriée est l'approche qualitative.

Pires (1997) présente quelques caractéristiques de cette approche :

- a) Sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, (...) sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête;*
 - b) Sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables, ou encore d'objets cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé ;*
 - c) Sa capacité d'englober des données hétérogènes (...);*
-

d) Sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue, (...).

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000), la recherche qualitative est pertinente pour l'éducation parce qu'elle se moule sur la réalité des répondants et poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire pouvant déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus.

Les méthodes de cueillette de données en recherche qualitative peuvent comprendre, entre autres, l'observation en salle de classe qu'elle soit participante ou non, des entrevues, de l'analyse documentaire. Il faut ajouter que les données sont généralement plus exhaustives que celles recueillies lors des recherches quantitatives (Karsenti, Savoie-Zajc, 2000)

En outre, l'un des avantages de la recherche qualitative réside dans le fait qu'elle amène souvent d'autres questions de recherche. Pour Savoie-Zajc (2000), la recherche qualitative permet aussi d'étudier les processus à partir du vécu et du cadre de référence propre aux différents acteurs; ce qui semble d'une grande importance dans notre contexte.

Cette approche méthodologique convient bien à notre recherche qui vise à évaluer la nature et les causes des difficultés en lecture des jeunes Haïtiens néo-québécois. L'exploration du vécu de ces enfants, par le biais de leurs parents et de leurs enseignants mettra en évidence les réalités de leur environnement socioculturel. L'implication de ces principaux acteurs dans notre recherche, nous permettra d'obtenir leur interprétation des difficultés en lecture et leurs causes.

Bogdan et Biklen (1992) affirment qu'une recherche qualitative doit : 1) analyser un phénomène dans son contexte naturel; 2) être descriptive; 3) étudier les résultats (produits) mais aussi les processus; 4) avoir des résultats analysés de façon inductive; 5) tenir compte de l'interprétation que font les acteurs d'un phénomène.

La recherche que nous mènerons respectera ces critères proposés par Bogdan et Biklen. En effet, notre choix des différents participants impliqués dans l'apprentissage de la lecture des élèves d'origine haïtienne nous permet de mieux pénétrer le contexte étudié, de décrire le contexte socio-culturel dans lequel vivent ces enfants, de connaître leur performance (résultats) en lecture.

3.3 L'échantillonnage

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000) traiter de l'échantillon, c'est s'arrêter au choix des personnes invitées à faire partie de l'étude. Elle ajoute que dans une recherche qualitative/interprétative, le choix de l'échantillonnage est intentionnel, il faut donc que le chercheur planifie un ensemble de critères s'inspirant du cadre théorique, afin d'obtenir des répondants qui partagent certaines caractéristiques bien précises.

Dans notre étude, vu les questions que nous soulevons, nous tenterons d'inclure trois catégories de participants : un informateur-clé (orthopédagogue travaillant dans des milieux à forte concentration d'haïtiens), des enseignants et des parents. En effet, ces derniers sont les premiers concernés et impliqués dans l'apprentissage de la lecture des élèves. Les critères de sélection pour dresser notre échantillonnage en ce qui a trait aux enseignants sont les suivants : 1) être enseignant d'origine haïtienne ou non et enseigner la lecture 2) enseigner dans des classes (1^{re} ou 2^{me} année du primaire) où il y a une forte présence de créolophones.

Nous avons choisi de sélectionner 8 enseignants qui étaient soit d'origine haïtienne soit québécois. Selon nous, les témoignages des enseignants d'origine haïtienne apporteront de précieuses informations à notre recherche. En effet, ils sont possiblement plus sensibles aux problèmes linguistiques et d'apprentissage des élèves d'origine haïtienne, et surtout plus à même de détecter et comprendre les problèmes linguistiques. Étant eux-mêmes des usagers du créole, ils semblent plus en mesure d'identifier les difficultés liées à l'acquisition du français comme langue seconde. De plus, ils peuvent appréhender mieux l'environnement social de ces enfants, grâce à une meilleure communication avec les parents de ces élèves. En ce qui a trait aux enseignants québécois, nous pensons que les informations qu'ils nous ont donné, ont pu nous permettre de découvrir leurs perceptions de l'apprentissage de la lecture des élèves d'origine haïtienne et en même temps infirmer ou confirmer certaines données provenant des enseignants d'origine haïtienne. En outre, ce point de vue supplémentaire nous révélera certains défis qu'affrontent les intervenants québécois et certaines approches qu'ils emploient vis-à-vis de cette clientèle aux besoins particuliers.

Les parents, que nous avons interrogés, étaient au nombre de 12 et devaient quant à eux répondre aux trois critères suivants : 1) faire partie de la communauté haïtienne, 2) être issus de milieux défavorisés, 3) avoir un enfant qui fréquente soit la première ou la deuxième année du primaire.

3.4 Étapes du déroulement de la recherche

Nous avons établi 14 étapes pour la réalisation de cette recherche et les avons regroupées en trois catégories (tableau 3-1). La première catégorie décrit le processus d'élaboration des instruments de collecte de données tels que les questionnaires le protocole d'administration, et le guide d'entrevue. La deuxième catégorie renferme

les opérations et démarches de la collecte de données (réalisation des entrevues avec l'informateur-clé, les enseignants et réalisation des *focus group*), tandis que la troisième a trait au traitement et à l'analyse des données, ainsi qu'à la présentation des résultats.

Tableau III-I : Principales étapes de la recherche

Élaboration des instruments de collecte de données	
1-	Élaboration de la grille d'entrevue en vue de déterminer les thèmes qui seront abordés lors des entrevues.
2-	Élaboration des thèmes de discussion pour les <i>focus group</i>
3 -	Réalisation d'un formulaire de consentement pour les participants aux entrevues et aux <i>focus group</i>
4-	Planification des critères de sélection de l'échantillonnage auxquels doivent obéir les personnes invitées à faire partie de la recherche.
Collecte de données	
1-	Contact avec les directeurs et directrices de deux écoles primaires situées dans des quartiers défavorisés de Montréal et à forte concentration de créolophones pour obtenir l'autorisation de réaliser des entrevues auprès des enseignants et aussi avec l'Association haïtienne des enseignants du Québec. Échantillon: 8 enseignants
2-	Contact de visu avec les enseignants afin de prendre rendez-vous pour la réalisation des entrevues individuelles
3-	Contact par le biais de l'école avec les parents qui ont bien voulu participer aux 2 <i>focus group</i> . Échantillon :12 personnes, 6 par groupe.
4-	Sélection des enseignants qui participeront aux entrevues
5-	Réalisation des entrevues (individuelles) avec l'informateur-clé et les enseignants. Les entrevues ont été réalisées face à face ou par téléphone.
6-	Réalisation des <i>focus group</i> avec les parents.
Traitement et analyse des données	
1-	Transcription intégrale des entrevues ($n=8$) et du contenu des <i>focus group</i> ($n=12$)
2-	Catégorisation et classification des données recueillies
3-	Interprétation des résultats
4-	Présentation

3.5 *Méthode et instruments de collectes de données*

Comme nous l'avons déjà souligné, nous avons opté pour la méthode qualitative pour mener cette recherche. Nous avons utilisé les entrevues semi-dirigées (8 enseignants) et les 2 *focus group* (12 parents) comme méthodes de collecte de données, 6 parents par groupe. Les entrevues se sont déroulées de manière individuelle auprès de notre informateur-clé ainsi qu'auprès des enseignants, les *focus group* ont pu se réaliser grâce à la participation des parents.

3.5.1 *Les entrevues*

De Ketele et Roegiers (1993) voient les entrevues comme une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec des individus sélectionnés soigneusement. Cette méthode permet l'obtention des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000), l'entrevue est un mode de collecte de données qui repose sur l'interaction verbale entre des personnes afin de partager un savoir, une expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes concernées.

Les entrevues (ou entretiens) individuelles et/ou de groupe ont constitué le moyen principal par lequel nous avons cherché à obtenir des informations sur l'apprentissage de la lecture des néo-québécois d'origine haïtienne vivant dans des milieux défavorisés de Montréal, les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur apprentissage et tenter de trouver des éléments d'explication à ces difficultés.

Afin de décrire et de découvrir les raisons sous-jacentes aux difficultés d'apprentissage de la lecture des élèves haïtiens créolophones de la première année, nous avons opté pour la technique de l'entretien semi-dirigé.

Selon De Lansheere (1979) au cours de l'entrevue semi-dirigée, il est possible pour l'enquêteur d'accorder moins d'importance à l'uniformisation qu'à l'information elle-même. Néanmoins, ces entrevues doivent poursuivre des objectifs bien précis. À cet effet, des thèmes à explorer sont définis et des questions sont définies à l'avance. Par contre, il faut signaler également que la manière dont les thèmes sont abordés ainsi que l'ordre dans lequel ils apparaissent ne sont pas préétablis.

Nous avons opté pour l'entretien semi-directif, car il permet plus de contrôle que lors de l'entrevue non dirigée parce que pour Biklen et Bogdan (1992), les entrevues semi-structurées ont notamment l'avantage de permettre la collecte de données comparables chez les différents sujets interrogés, tout en laissant aux répondants une certaine liberté dans le cadre des questions qui leur sont posées.

Puisque nous avons choisi l'entrevue semi-structurée, nous avons élaboré un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes qui sont liés à nos objectifs de recherche et qui feront objet de discussion lors de rencontres :

- Renseignements généraux
 - Situation linguistique des apprentis-lecteurs
 - Performance en lecture
 - Perceptions des causes des difficultés d'apprentissage de la lecture des élèves d'origine haïtienne
 - Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.
-

Les sujets que nous avons interrogés lors des entrevues sont des témoins ou encore des acteurs de l'enseignement de la lecture auprès des élèves haïtiens créolophones, tels qu'un informateur-clé et 8 éducatrices du primaire travaillant en 1^{re} et en 2^{me} année du primaire.

En ce qui à trait à l'informateur, pour qu'il soit véritablement un informateur-clé, il est primordial qu'il possède une bonne connaissance du milieu, qu'il occupe une position privilégiée dans la communauté de par la nature de ses contacts avec les haïtiens de Montréal (particulièrement ceux des milieux défavorisés), et qu'il puisse fournir des informations pertinentes, fruits de son expérience dans cette communauté (Mayer et Ouellet, 1991). L'informateur-clé que nous avons ciblé, est une orthopédagogue responsable des services de soutien pédagogique offerts à la communauté haïtienne de l'île de Montréal par le biais de l'AEHQ (Association des enseignants haïtiens du Québec).

3.5.2 *Le focus group*

Le *focus group* est une technique qui utilise explicitement l'interaction de groupe pour produire des données qui seraient difficilement accessibles (Mayer et Ouellet, 1991). Selon Simard (1989) le *focus group* peut se définir comme une méthode de recherche sociale qualitative consistant à recruter un nombre représentatif de 6 à 12 personnes répondant à des critères homogènes. Au cours du *focus group*, l'enquêteur suscite une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe définissant les thèmes de l'étude. À la fin des discussions, le chercheur dresse une grille d'analyse-synthèse permettant de relever les principaux messages clés émis par des participants, de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon.

Nous pensons que cette technique de recherche est la mieux adaptée au contexte haïtien, étant donné qu'elle passe par la communication orale et que grâce à la dynamique de groupe, on peut obtenir plus de réponses qu'avec des entrevues individuelles. En effet, en Haïti, la tradition orale prime souvent sur la communication écrite dans de multiples situations. De plus, étant donné que les *focus group* seront composés de parents provenant des milieux défavorisés donc qui ne sont peut-être pas très instruits, cette méthode de collecte de données nous semble plus appropriée qu'une autre

Pour Simard (1989), la réussite de cette méthode dépend de quatre principaux facteurs, soit:

- 1) le recrutement des participants
- 2) l'animation de groupe
- 3) l'élaboration de la grille d'entrevue
- 4) la synthèse des résultats

Dans le but d'assurer la réussite des *focus group*, nous avons pris le soin de bien recruter les participants aux discussions, selon les critères que nous avons définis. Nous avons également animé nous-même les groupes de discussions de manière à aborder tous les thèmes prévus dans l'élaboration de notre grille d'entrevue et obtenir le maximum d'informations possibles. En outre, nous avons fait la synthèse de tous les résultats recueillis lors des *focus group*.

Au cours de notre recherche, nous avons eu recours au *focus group* pour recueillir des données relatives à la situation socioéconomique des enfants d'origine haïtienne et à leur apprentissage de la lecture en français. Nous avons organisé 2 *focus group* composé chacun de 6 parents issus des quartiers défavorisés de Montréal au siège de l'Association des enseignants haïtiens de Montréal. Les séances pour chaque groupe

ont duré 45 à 60 minutes au cours desquels l'animatrice s'est assurée que le contenu a été le plus pertinent possible par rapport aux objectifs de recherche. Les thèmes qui ont fait l'objet de discussion sont les suivants:

- Renseignements généraux (situation socioéconomique)
- Situation linguistique des parents et de leurs enfants
- Performance en lecture des enfants
- Perceptions des causes de difficultés d'apprentissage de la lecture des apprentis-lecteurs
- Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.

Lors de ces 2 *focus group*, nous avons essayé de mettre les participants à l'aise en les laissant prendre la parole à leur guise, tout en les ramenant vers les thèmes que nous avons indiqués dans notre plan (voir annexe). Pendant la session, nous nous sommes assurés que chaque membre contribuait à la discussion en leur posant alternativement des questions.

3.5.3 *La triangulation : pour diminuer les biais de notre enquête*

Bogdan et Biklen (1992) affirment que plusieurs sources de données dans une étude sont meilleures qu'une seule, car une diversification des sources, conduit plus directement à une compréhension plus complète du phénomène étudié. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000), la triangulation est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives d'ordre théorique ou provenant des méthodes et des personnes différentes.

Toujours selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000), la triangulation poursuit généralement deux objectifs : 1) Permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possibles du

problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses; 2) objectiver la démarche de construction des savoirs.

La triangulation des méthodes nous permettra d'atteindre un plus haut niveau de compréhension du phénomène que nous voulons étudier. Elle nous permettra d'établir la validité des informations recueillies, puisque ces dernières seront issues de groupes différents.

Aux fins de triangulation, nous avons choisi trois méthodes de collecte de données diverses ainsi que des personnes différentes : un informateur-clé, des enseignants québécois et haïtiens ainsi que des parents. Nous croyons que ces sources diverses peuvent nous permettre d'obtenir une compréhension riche du phénomène analysé étant donné que plusieurs points de vue ont été fournis au cours pendant la recherche. En outre, les différents modes de collecte de données que nous avons choisis compensent pour les limites de chacun.

3.6 Traitement et analyse des données de l'enquête

Pour Deslauriers (1991), analyser des données dans ses termes les plus simples, exige des efforts de la part du chercheur afin de découvrir les liens à travers les faits accumulés. Selon Fülhau (1982), l'analyse de contenu suit généralement l'une des trois méthodes suivantes : l'approche herméneutique, la méthode empirique et une méthode hybride intégrant les deux premières.

La procédure herméneutique (du mot grec *hermeneuiein* qui signifie interpréter, traduire, expliquer) consiste à pénétrer le sens d'un message en utilisant des règles bien précises. En plus d'une lecture interprétative indispensable pour une compréhension profonde, cette méthode analyse le texte dans son contexte de manière à déchiffrer les idées intentées par son auteur.

Dans le domaine de la recherche quantitative, l'analyse de contenu consiste à compter les fréquences d'apparition de certains éléments (mots, thèmes, etc) dans un texte de manière à mettre en évidence son contenu apparent. Le chercheur utilisant l'analyse de contenu de type quantitatif crée également des catégories spécifiques pour le contenu dans le but de le décrire.

La recherche sociale empirique a soulevé des doutes importants sur l'analyse de textes basée sur l'herméneutique en raison de la subjectivité de cette méthode. On reproche aux procédures herméneutiques leur manque de validité et fiabilité. Pour Berelson (1952), elles délivrent seulement des résultats arbitraires qui relèvent de la classification. Selon Fülhau (1982), la procédure quantitative est elle aussi limitée, car elle ne tient compte ni du caractère latent des textes, ni des connotations du langage, ou encore de la situation actuelle des indicateurs ou de leur appartenance socioculturelle. En outre, pour Adorno (1970), les données issues de la recherche quantitative doivent nécessairement être interprétées de manière qualitative, sous peine de voir les résultats demeurer sous forme de résultats; donc la rigide démarcation entre la procédure herméneutique et la procédure empirique n'est plus valable et ne peut être donc maintenue.

La méthode de L'Écuyer s'inscrit dans la tendance moderne d'analyse de contenu et combine les techniques herméneutique et quantitative. En effet, Savoie-Zajc et Karsenti (2000) définissent l'analyse de contenu de L'Écuyer comme une méthode de classification ou de codification pour faire ressortir les différentes caractéristiques des éléments analysés en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis.

Nous considérons l'analyse de contenu bien adaptée à notre recherche étant donné notre thème et notre méthodologie qualitative. En effet la qualité de notre recherche

dépend de manière cruciale de la fiabilité de l'interprétation des propos recueillis lors des entrevues. Nous tenterons également, dans un effort herméneutique, de replacer ces témoignages dans le contexte social et culturel -déjà exploré dans notre cadre théorique- des personnes interrogées.

Tableau III-II: Les six étapes de l'analyse du contenu de L'Écuyer (1990)

<i>Étape</i>	<i>Caractéristiques</i>
I	Lecture des données recueillies et identification des énoncés
II	Le choix et la définition des unités de classification (une partie de ces catégories issues de concepts déjà existant sont prédéterminées, et l'autre a émergé suite aux données recueillies)
III	Le processus de catégorisation et de classification finale des données recueillies.
IV	La quantification des données
V	Une description scientifique comprenant l'analyse quantitative et qualitative
VI	Interprétation des résultats décrits à l'étape V (À cette étape, L'Écuyer (1990: 23) parle de « découvrir le sens voilé, le contenu latent » des données recueillies.)

3.7 Forces et limites de la recherche

Les forces et limites de notre recherche sont inhérentes à la méthode qualitative. L'une des forces de notre recherche est qu'elle se moule sur la réalité des répondants, et qu'elle tient compte des interactions que ces derniers établissent avec leur environnement. En effet, nous croyons que nos répondants principaux, les répondants haïtiens connaissent mieux la situation des sujets étudiés, et ont fourni à notre recherche de précieuses informations qualitatives. Notre connaissance de la communauté haïtienne de Montréal nous a permis de les mettre en confiance pour les amener à s'exprimer librement sur la question de notre recherche.

Généralement on reproche aux recherches qualitatives un manque d'objectivité, c'est-à-dire un manque de distance de la part du chercheur entre sa démarche d'enquête et ses postulats (Van der Maren, 1993). En outre, on reproche à la recherche qualitative un manque de validité et de fidélité. Nous n'ignorons pas que notre recherche, du fait qu'elle ait été menée par une personne d'origine haïtienne et recueille des données provenant essentiellement des enseignants et de parents d'origine haïtienne (interrogés d'ailleurs dans leur langue maternelle) pourrait être quelque peu biaisée. C'est pourquoi, nous avons voulu éviter les biais éventuels de notre recherche en ayant recours à des répondants d'origine québécoise qui nous ont donné leurs points de vue parfois différents sur le problème qui nous intéresse.

Notre approche triangulaire renforce la rigueur de notre recherche, en intégrant des sources et méthodes multiples. Cette stratégie nous a permise d'explorer le plus de facettes possibles du problème qui nous intéresse en recueillant des données qui ont fait sans doute ressortir des perspectives diverses.

3.8 Précautions d'ordre éthique

Dans le but de mener à bien nos différentes opérations lors de la présente recherche, nous avons pris soin de soumettre la présente étude aux exigences du comité d'éthique de l'Université de Montréal. Nous avons tenu à assurer la confidentialité des sujets invités sur les questions sensibles et le principe du libre consentement et de la liberté de la parole, a été retenu pour la participation de l'informateur-clé, des enseignants et des parents. En outre, nous avons respecté nos critères de sélection pour obtenir les participants susceptibles de nous aider à recueillir les informations pertinentes à notre recherche.

CHAPITRE 4 - ANALYSE DES RÉSULTATS

Notre cueillette de données ayant pris fin, nous avons voulu découvrir des liens à travers les informations que nous avons obtenues. Pour ce faire, nous avons classifié et codifié les données dans le but de mieux les comprendre et de faire ressortir leur sens exact voire caché.

Les résultats de l'étude sont présentés dans le présent chapitre. Ils seront divisés en deux parties : ceux concernant les entrevues avec les enseignants (au nombre de 8) et l'informateur-clé, et ceux concernant les *focus group* avec les parents (au nombre de 12).

L'analyse des résultats nous permettra de mieux comprendre les causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne à partir des points de vue des informateurs-clés, des enseignants et des parents.

4.1 Démarche d'analyse

Les résultats recueillis à partir des entrevues avec l'informateur-clé et les enseignants, seront divisés en quatre sections ou thèmes :

- Renseignements généraux (situation socioéconomique des élèves)
 - Situation linguistique des apprentis-lecteurs
 - Performance en lecture
 - Perceptions sur les causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne
 - Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.
-

Les résultats concernant les *focus group* seront également divisés en quatre sections ou thèmes :

- Renseignements généraux (situation socioéconomique)
- Situation linguistique des parents et des apprentis-lecteurs
- Performance en lecture
- Perceptions sur les causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.
- Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.

4.2 Les perceptions de l'informateurs-clé

L'informateur-clé que nous avons interrogé est un membre actif de l'Association des enseignants haïtiens du Québec (AEHQ), qui travaille depuis une vingtaine d'années comme éducatrice au Québec. L'AEHQ s'est donnée la mission de venir en aide aux élèves d'origine haïtienne, à leurs parents et aux enseignants d'origine haïtienne eux-mêmes. L'AEHQ organise des cours de rattrapage du samedi, de l'aide aux devoirs, des cours d'été, etc. Notre informateur-clé est une orthopédagogue qui coordonne certaines activités de l'association.

4.2.1 Renseignements généraux

L'informateur-clé que nous appellerons Odette, nous a dit que les enfants d'origine haïtienne scolarisés au Québec provenaient de milieux variés, mais que les élèves qui bénéficient des services de l'AEHQ étaient issus des milieux socioéconomiquement défavorisés. Notre informateur orthopédagogue a formulé sa perception de la manière suivante:

Extrait 1

« Les enfants provenant de ces milieux sont les plus à risque... Dans les années 70 et même dans les années 80 il me semble qu'il y avait moins de problèmes. Maintenant les enfants ont plus de problèmes d'apprentissage, de comportement, ils ont plus de problèmes en général parce que plus d'enfants proviennent de milieux défavorisés... Les élèves défavorisés de la communauté haïtienne ont des besoins particuliers à cause de leur situation, à cause du milieu où ils évoluent (Odette) ».

Cet extrait, nous montre que les élèves défavorisés de la communauté haïtienne du fait de leur situation socioéconomique nécessitent un soutien particulier de la part des intervenants dans leur éducation et confirme en même temps que le profil de la clientèle scolaire provenant d'Haïti a changé depuis les années 70. En effet, comme nous l'avons indiqué dans notre problématique de recherche, bon nombre de nouveaux arrivants sont sous-scolarisés ou analphabètes et vivent dans des conditions économiques difficiles.

4.2.2 Situation linguistique des apprenants

Pour Odette, les enfants d'origine haïtienne vivent à la maison dans un bain linguistique et culturel créole. Ils peuvent s'exprimer pour la plupart sans difficulté aucune en créole, ce qui n'est pas toujours le cas en français. Odette nous dit que :

Extrait2

« ... Quand on les entend parler ils ont l'accent québécois, mais le niveau de français est très moyen, ce qui va causer des problèmes au niveau de l'apprentissage... Il y a des parents qui parlent créole avec les enfants la plupart du temps, certains font l'effort de parler le français avec eux parce qu'ils savent que le français est important. Certains parents parlent créole uniquement, ils ne savent pas bien ou pas du tout parler français, d'autres

parlent les deux, par exemple dans la même phrase on entend le créole et le français (Odette)».

Cet extrait illustre en partie, la réalité linguistique des enfants d'origine haïtienne. En effet, ces derniers ont comme langue maternelle le créole et acquièrent le français comme langue seconde. Il est clair que la maîtrise du français constitue un réel défi pour ces enfants. Nous avons appris de notre informateur-clé que ces enfants parlaient un français limité qui est sans nul doute loin du français *scolaire*. Cette information au sujet de la situation linguistique des élèves d'origine haïtienne nous indique aussi que selon cette orthopédagogue l'élément principal du défi posé à ces enfants est celui d'apprendre à communiquer dans la langue de l'école, outil essentiel pour les autres apprentissages scolaires.

4.2.3 *Performance en lecture*

Pour notre informateur-clé, la performance en lecture des enfants d'origine haïtienne est très souvent insatisfaisante. Cependant, certains enfants, même provenant de milieux défavorisés parviennent à réussir leur apprentissage de la lecture. Elle s'est exprimée en ces termes :

Extrait 3

« Je ne dirai pas que tous les enfants échouent dans leur apprentissage de la lecture, il y a des enfants qui ont de bonnes performances... Il y a plusieurs facteurs : la motivation par exemple est un facteur... mais il est vrai que la plupart des enfants parlant une autre langue et qui plus est sont de milieux défavorisés, ont des difficultés importantes en lecture par exemple, des problèmes au niveau de la discrimination, de l'association sons-graphies, de la compréhension des textes (Odette) ».

Selon ce qu'a avancé notre informateur-clé, la cause principale des faiblesses en lecture de ces élèves et le fait qu'il sont de milieux socio économiquement défavorisés et qu'ils ont une langue maternelle différente du français. Odette pense également que les élèves issus de milieux défavorisés sont les plus susceptibles de développer des problèmes langagiers et d'éprouver des difficultés dans leur apprentissage de la lecture.

Lorsque nous avons demandé à notre informateur-clé si, à son avis, le fait pour les élèves d'origine haïtienne de parler le créole, une langue qui représente certaines similitudes avec le français notamment avec le vocabulaire, pourrait les aider éventuellement dans l'apprentissage de la lecture particulièrement dans la compréhension des textes, nous avons obtenu la réponse suivante :

Extrait 4

«C'est vrai que ça peut représenter un avantage de ce point de vue là parce qu'il y a beaucoup de mots qui se ressemblent, mais il ne faut pas oublier qu'il y a beaucoup de dissemblances aussi... Il y a des différences au niveau des sons, de la grammaire, il y a une différence dans la manière dont les phrases sont construites en créole et la manière dont elles sont écrites en français...Pendant ma carrière, j'ai vu des enfants créolophones qui ont eu une bonne base en français avant leur entrée à l'école et je peux dire que c'est plus facile pour eux que pour les enfants qui débutent dans la langue en même temps qu'ils apprennent à lire (Odette) ».

Cet extrait nous indique que dans la perception de notre informateur-clé, les enfants d'origine haïtienne peuvent certes bénéficier d'un avantage par rapport à la langue française, mais les transferts positifs se retrouvent davantage dans le cas des enfants qui ont été en contact avec le français avant d'entamer leur apprentissage de la lecture

en français. Notre informateur-clé affirme que les transferts positifs seraient plus probables dans le cas des enfants créolophones qui évoluent dans un milieu francophone. En outre, pour Odette, les similarités entre le créole et le français se limitent au plan lexico-sémantique (les mots) alors qu'il existe de grandes différences du point de vue grammatical et du point de vue phonologique.

4.2.4 Perceptions des causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.

Selon notre informateur-clé les causes des difficultés en lecture d'élèves défavorisés de la communauté haïtienne sont multiples. En effet, notre informateur-clé pense que deux facteurs principaux sont à l'origine des problèmes en lecture des élèves d'origine haïtienne : le manque de connaissances des caractéristiques particulières des élèves d'origine haïtienne provenant des milieux défavorisés et le manque de suivi des enfants dans leurs familles.

Extrait 5

« Les enseignants doivent connaître les valeurs, au moins avoir une idée de la culture, de la réalité de ces élèves. Concernant les parents, ce n'est pas certain qu'ils sachent vraiment comment aider les enfants. Ils veulent que leur enfant réussisse mais souvent ils ne peuvent pas l'aider, ils ont des problèmes eux-mêmes, ils ne possèdent pas la langue, ils n'ont pas de temps, etc. (Odette) ».

Odette met ici en évidence l'une des causes sociales des difficultés scolaires des enfants : le manque d'éducation de leurs parents, qui n'arrivent pas à les soutenir. N'étant pas de véritables francophones, ils contribuent peu à l'apprentissage du français de leurs enfants..

4.2.5 *Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves*

Notre informateur-clé estime que la solution ou la prévention des problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves, devrait passer par les services professionnels offerts par des intervenants tels que le psycho-éducateur, le travailleur social, l'orthopédagogue, etc. Sur ce point, notre informateur-clé s'exprime en ces termes :

Extrait 6

« Dans les écoles situées en milieu défavorisé, les enseignants, les psycho-éducateurs...doivent travailler main dans la main pour trouver des réponses adaptées aux élèves qui ont des difficultés en lecture ou qui sont susceptibles d'en avoir ... (Odette) ».

Notre informateur-clé soutient donc que la présence des services professionnels dans les milieux défavorisés peut aider à faire face aux diverses difficultés que peuvent rencontrer les enfants d'origine haïtienne face à la lecture. Le travail conjoint des enseignants et des intervenants professionnels peut augmenter les chances de résoudre les problèmes.

4.3 *Entrevues avec les enseignants*

Analysons les résultats obtenus à partir de nos entrevues avec les enseignants. Il est à rappeler que 8 enseignantes ont pris part à cette étude : 5 d'origine haïtienne et 3 autres d'origine québécoise. Certaines ont été interrogées face à face et d'autres ont répondu à nos questions au téléphone.

Nous présenterons les propos les plus pertinents tenus par les enseignantes pour chaque rubrique. Nous avons respecté l'anonymat de nos enseignantes lors des entrevues, mais pour faciliter la lecture des résultats nous leurs avons donné des noms fictifs: Karine, Dominique, Marcelle, Ruth, Maude (enseignantes d'origine haïtienne) et Anne, Julie et Lyne (enseignantes d'origine québécoise)

4.3.1 Renseignements généraux

Les 8 enseignantes que nous avons interviewées ont toutes affirmé qu'elles travaillaient depuis quelques années au premier cycle du primaire. Elles ont qualifié le milieu dans lequel elles enseignent comme défavorisé.

Extrait 7

Karine s'exprime à ce sujet :

« Je travaille dans une école cotée 9 sur 10, ça veut dire une école très défavorisée. Dans cette école les petits haïtiens échouent beaucoup...Les parents ne peuvent pas les aider parce qu'ils travaillent, ou n'ont pas la capacité intellectuelle pour aider les enfants, ou parce que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ont changé maintenant. Ils ne participent pas aux réunions... Les enfants ne sont pas suffisamment mis en contact avec la langue écrite (Karine) » .

Extrait 8

À l'instar de Karine, Ruth travaille elle aussi dans un quartier défavorisé

« Je travaille dans une école où la majorité des élèves sont d'origine haïtienne, la clientèle est défavorisée...Les parents ne sont pas impliqués, pour eux, les enfants sont en train de jouer dans la première année, ce n'est pas encore du sérieux. Les parents ne savent pas comment aider les enfants,

par exemple, ils ne déclarent pas les enfants créolophones, les enfants ne peuvent pas bénéficier de l'aide (Ruth) ».

Extrait 9

«Le quartier où est située mon école est défavorisé. D'ailleurs la plupart des élèves qui vont dans cette école sont des résidants de ce quartier. Donc, oui je peux dire que les élèves sont de couches modestes ou même défavorisés (Lyne)».

Ces extraits montrent que les élèves d'origine haïtienne, des enseignantes interrogées, sont véritablement des élèves à risque puisque non seulement ils évoluent dans des milieux défavorisés mais de surcroît, ils fréquentent l'école en milieu défavorisé et ne bénéficient pas toujours du soutien de leurs parents.

4.3.2 Situation linguistique des apprentis-lecteurs

Lorsque nous avons questionné les enseignantes sur la situation linguistique des élèves d'origine haïtienne, elles ont apporté des observations conformes à notre cadre théorique. Elles ont relaté en effet, une forte présence ainsi qu'une utilisation intensive du créole chez les jeunes élèves d'origine haïtienne. De surcroît, elles nous ont donné des exemples concrets d'interférences linguistiques.

Extrait 10

«Dans ma classe quand les enfants débutent, ils mélangent les deux langues, mais plus ils grandissent plus ils parlent créole, parfois même ils créent leur propre langue : français, anglais, créole. (Marcelle) »

Cette réflexion de Marcelle, illustre la situation linguistique de la clientèle scolaire d'origine haïtienne de sa classe. Étant initialement créolophones, ils arrivent

difficilement à maîtriser le français et souvent mélangent les deux langues. L'exposition à la langue anglaise, semble également contribuer davantage à cette confusion.

Extrait 11

« Je pense que les enfants haïtiens de ma classe savent tous parler créole. J'ai eu une expérience une année avec une petite fille d'origine haïtienne de deuxième année qui m'a dit un jour : les cheveux de la madame est (...) un mot créole dont je me souviens pas. C'était une illustration du livre de lecture et il fallait dire ce qu'on voyait sur l'image. Quand j'ai demandé à la petite fille de reprendre ce qu'elle avait dit, elle a baissé les yeux et n'a plus dit un mot (Anne) ».

Cet épisode raconté par Anne nous donne un exemple des défis posés par les fréquentes interférences linguistiques dans le contexte scolaire. Nous avons déjà expliqué dans notre problématique le rôle du vocabulaire comme prérequis dans l'apprentissage de la lecture ; l'usage d'un vocabulaire différent et d'ailleurs tiré du créole peut nuire à l'apprentissage de la lecture en français. Par ailleurs, les difficultés de communication qui en découlent peuvent provoquer des réactions néfastes et une performance scolaire insatisfaisante.

Extrait 12

Maude pour sa part, remarque que :

« Le vocabulaire des enfants est en général faible...On sent que l'enfant baigne dans le créole, souvent ils donnent des significations créoles à des mots qui ressemblent aux français, ils ne notent pas les différences de connotations. Par exemple, j'ai déjà entendu un enfant d'origine haïtienne dire à un camarade québécois qu'il était « vicieux », ce mot en français a une

connotation plutôt péjorative alors qu'en créole il signifie tout simplement gourmand...(Maude) ».

À la lumière de cet extrait, nous constatons que la langue créole est la langue dominante pour, tandis que le français est pour eux, une langue seconde. Il nous semble aussi que leur apprentissage de cette langue est gêné par le fait qu'ils parlent une langue qui présente parfois de fausses similitudes avec le français.

4.3.3 Performance en lecture

Dans cette rubrique, nous avons posé des questions relatives à la performance en lecture des élèves d'origine haïtienne issus de milieux défavorisés. Les enseignantes nous ont rapporté que la performance en lecture des élèves d'origine haïtienne est insatisfaisante par rapport aux autres élèves et que ces élèves affichaient certaines difficultés en lecture, notamment au niveau de la compréhension des textes.

Extrait 13

«La performance en lecture des élèves d'origine haïtienne est faible, quelques éléments fonctionnent bien, mais pour la grande majorité, les résultats sont insuffisants...Il faut beaucoup de renforcement ... (Karine)»

Cette citation nous indique que même si la performance en lecture de la grande majorité des élèves d'origine haïtienne est plutôt insatisfaisante, il existe néanmoins quelques enfants de cette communauté qui obtiennent de bons résultats. À l'instar de ce que nous avons mentionné dans notre problématique, notre répondant nous affirme que les enfants de la communauté haïtienne défavorisée de Montréal sont vraiment un groupe à risque en matière d'apprentissage de la lecture.

Concernant les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants d'origine haïtienne, Julie s'exprime en ces termes :

Extrait 14

«...Cela varie d'une année à l'autre. Souvent les élèves d'origine haïtienne ont souvent des résultats comparables à ceux des autres groupes ethniques. Ce qui pose problème ce n'est pas l'origine ethnique, mais la situation des familles, le manque de motivation des enfants. Les enfants ont des problèmes en lecture, on met ça sur le compte d'autres problèmes mais c'est souvent une simple question d'aide (Julie)».

Cet extrait nous suggère que l'appartenance ethnique des élèves n'est pas un obstacle à l'apprentissage de la lecture, mais que ce sont les différences socioéconomiques qu'il revient de mettre en cause. Sans le savoir, cette enseignante rejoint Braun (1998) qui affirmait aussi que le statut socioéconomique des élèves joue un rôle important dans leur apprentissage. Les études de Braun confirment que les faibles performances de certains élèves sont dues à leur appartenance à un milieu social défavorisé.

Extrait 15

«Il y a plus de problèmes au niveau de la compréhension qu'au niveau des sons, le vocabulaire faible des enfants entraîne un manque de compréhension, ce qui entraîne un manque d'intérêt pour la lecture, étant donné que l'enfant doit peiner avant de trouver la signification d'un mot ou d'une phrase (Dominique)».

L'extrait 15 nous révèle que les élèves d'origine haïtienne n'arrivent pas toujours à atteindre ce que Toraille (1991) appelle le but premier et ultime de la lecture, c'est-à-

dire la compréhension. Étant donné leurs faiblesses langagières en français, les enfants n'arrivent pas toujours à produire du sens à partir des mots qu'ils ont identifiés. Lorsque dans une même phrase l'enfant ne comprend pas plusieurs mots la compréhension sera grandement affectée. Il faudrait tenir compte de ces difficultés dans le cadre des stratégies de redressement de l'apprentissage de la lecture pour les créolophones. Cet extrait vient donc confirmer comme nous l'avions mentionné dans notre problématique, que les enfants des communautés culturelles éprouvent de sérieuses difficultés lors des tests de compréhension de la lecture orale.

À la question qui touche l'avantage potentiel que peut constituer le créole dans l'apprentissage de la lecture en français, les enseignantes ont eu des avis partagés. Certaines évoquent l'avantage psychologique de commencer dans la langue maternelle, tandis que d'autres croient cette approche inutile. Voici quelques extraits de leurs opinions.

Extrait 16

« Si on commençait la lecture dans la langue maternelle, ce serait plus positif, plus valorisant...les enfants maîtriseraient leur langue, il n'y aurait pas de problèmes de passage du créole au français. Je crois que ça aiderait à établir la ligne de démarcation entre le créole et le français (Karine) ».

Cette enseignante pense que l'initiation à l'apprentissage de la lecture en créole serait bénéfique pour les élèves. À son avis, si les enfants avaient l'opportunité de consolider leurs connaissances du créole par le biais de l'apprentissage de la lecture, ils auraient moins de difficultés à s'appropriier le français. Sans le savoir, elle reprend le principe de l'Iceberg de Cummins (1985) qui croit que, sous certaines conditions, l'apprentissage de la lecture en langue maternelle peut adoucir le passage de la langue de la maison à celle de l'école. En effet, pour ce chercheur, le maintien et

l'apprentissage de la langue maternelle peuvent favoriser l'acquisition de la langue seconde.

À l'encontre de Karine, l'opinion de Ruth est plus nuancée; elle propose un enseignement en langue maternelle restreint aux enfants qui n'évoluent pas dans un bain linguistique français à la maison.

Extrait 17

«Tous les enfants n'auraient pas besoin de débiter leur apprentissage de la lecture en créole, seulement ceux qui sont dans un environnement vraiment créolophone. Mais pour cela il faudrait faire de vraies vérifications car les parents des enfants ne montrent pas que leurs enfants ont besoin d'aide au point de vue linguistique (Ruth)»

Selon Ruth, l'apprentissage de la lecture en créole devrait exister pour les élèves provenant de milieu créolophone et non à tous les enfants d'origine haïtienne. Elle préconise que l'école fasse des évaluations de l'utilisation de la langue créole chez les enfants. Par le biais de cet extrait, Ruth nous confirme aussi ce que nous avons mentionné dans notre problématique à savoir que les parents déclarent souvent indûment leur enfant francophone ce qui les empêche de bénéficier des mesures spéciales comme les classes d'accueil.

Pour sa part, Maude rappelle le bénéfice psychologique de l'apprentissage en langue d'origine. Elle s'exprime ainsi :

Extrait 18

«Débiter la lecture en créole, (...) je ne sais pas. Mais il faudrait que les enfants gardent un contact valorisant avec leur langue.... Dans les cours de

PELO, on enseigne seulement le chinois, le vietnamien, l'espagnol etc. ... "Ça montre à l'enfant que sa langue n'est pas valorisée au même titre que les autres langues, ça l'enfoncé encore plus. Dans les cours de PELO, l'enfant voit comment sa langue est construite et ça l'aide sûrement avec le français... (Maude)».

Maude ne sait pas si les enfants d'origine haïtienne devraient commencer l'apprentissage de la lecture en créole, mais elle croit que le PELO (Programme d'enseignement en langue d'origine), qui n'est pas offert en créole, pourrait aider les enfants à faire la différence entre certains mots qu'on retrouve dans les deux langues, à comprendre les différences entre les structures du créole et du français et surtout à se valoriser à travers leur propre langue. En outre, Maude semble nous dire que le fait pour l'enfant de mieux connaître sa langue peut améliorer les possibilités de transferts positifs d'une langue à l'autre. Cette réflexion est analogue au point de vue de Cummins (1979) qui recommande l'enseignement en langue première dans le but de revaloriser celle-ci.

Anne, enseignante québécoise, nous suggère des moyens pour augmenter l'efficacité de l'enseignement aux enfants créolophones.

Extrait 19

«Ce qui aiderait (...) ce n'est pas que les enfants débutent dans leur langue maternelle le créole, il y a quantité d'enfants qui ne débutent pas dans leur langue maternelle mais qui réussissent malgré cela, ce qui serait bien, c'est à tout le moins, de former les enseignantes non créolophones, les sensibiliser (...) aux difficultés que nos élèves peuvent rencontrer. J'ai eu quelques cours d'espagnol et ça m'a aidé parfois avec les élèves latinos. Les cours

d'initiation au créole ont existé dans quelques écoles protestantes il y a quelques années, c'était une bonne idée (...) (Anne) ».

Cet extrait révèle que les enseignants non haïtiens ne sont pas toujours en mesure d'aider les élèves d'origine haïtienne à cause leur méconnaissance du créole. Il est certainement difficile pour les enseignantes qui accueillent dans leurs classes des élèves provenant de plusieurs pays différents et parlant des langues parfois très éloignées d'avoir des connaissances de toutes ces langues. Cependant, dans les milieux à forte concentration de créolophones, une connaissance du créole aiderait sûrement les enseignants à prévenir certaines erreurs, à comprendre les raisons pour lesquelles les élèves utilisent une structure, plutôt qu'une autre etc. Il faudrait donc non seulement aider les élèves en difficultés mais aussi les enseignants afin de les aider à mieux répondre aux besoins des élèves dont ils ont la charge.

Cette section de nos résultats avait pour but d'illustrer le niveau de performance en lecture des jeunes immigrants haïtiens des milieux défavorisés. Nos résultats s'accordent avec d'autres travaux présentés lors de notre cadre théorique pour conclure à de sérieuses difficultés en lecture. Examinons maintenant les perceptions de nos participants sur les causes de ce problème.

4.3.4 Perceptions des causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.

Pour les 8 enseignantes que nous avons interrogées, les causes des difficultés des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne sont multiples. Pour elles, comme l'avait mentionné l'orthopédagogue avant elles, la situation socioéconomique des parents, l'absence d'implication de ces derniers, le manque de soutien approprié etc. sont autant de facteurs à l'origine des difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne vivant en milieux défavorisés.

Ruth, pour sa part, questionne le processus de placement en classe d'accueil :

Extrait 20

« Les enfants ne bénéficient pas d'aide suffisante. Les enfants nés au Québec, n'ont pas le droit de fréquenter les classes d'accueil... Le ministère n'offre pas vraiment des services adaptées aux besoins de ces élèves (Ruth) ».

L'une de nos questions de recherche était de chercher à savoir si les élèves d'origine haïtienne de milieux défavorisés bénéficiaient de mesures spéciales adéquates. Les paroles de cette enseignante démontrent que les élèves d'origine haïtienne ne bénéficient pas de mesures de soutien adaptées à leurs besoins, d'autant plus qu'ils sont souvent considérés par le système scolaire comme étant des francophones. Par conséquent ils n'ont pas droit à la classe d'accueil malgré leur situation linguistique particulière.

Pour Karine, les facteurs qui déterminent les difficultés en lecture sont nombreux. Cependant, elle considère que le facteur le plus déterminant reste la famille.

Extrait 21

« Il y a plusieurs facteurs et ça dépend des enfants... Je pense que le gros problème vient des familles... Les enfants ne voient pas leurs parents lire à la maison, la performance des enfants est influencée par leur famille, les parents ne viennent pas aux réunions, mais malgré tout ils ont de grandes attentes envers les enfants (Karine) »

À partir de cet extrait, nous comprenons que selon Karine, la situation socioéconomique des familles est à l'origine des difficultés en lecture qu'affrontent les apprentis-lecteurs d'origine haïtienne. En effet, comme les parents sont issus de milieux défavorisés, et ont moins de formation, lisent peu ou pas du tout, ils ne

représentent pas les meilleurs modèles pour leurs enfants. Cet extrait vient répondre à notre question de recherche, en nous apprenant que le manque de formation des parents a réellement un impact sur l'apprentissage de la lecture des élèves d'origine haïtienne.

Pour Ruth, il convient de chercher la cause des difficultés en lecture des enfants d'origine haïtienne, dans le manque d'aide, de soutien fourni par les écoles.

Extrait 22

« Les enfants n'ont pas d'aide à la maison, mais il y a un problème au niveau de la perception que certains enseignants ont des petits Haïtiens. On les catégorise, ils sont catalogués par les enseignants qui sont censés les aider, ça ne peut pas les aider ...Ils reproduisent le pattern (Dominique) ».

Cet extrait nous révèle que certains préjugés vis-à-vis de enfants d'origine haïtienne persistent même chez certains enseignants. Cet état de fait ne peut en rien résoudre les problèmes des enfants qui ont surtout besoin de se sentir valorisés. Notre répondante semble nous dire que la présence de « *reliquats de préjugés* », comme d'ailleurs le constatait le document *Une École d'avenir* (MEQ, 1998), fait empirer les difficultés d'apprentissage en lecture des élèves d'origine haïtienne.

Lyne rappelle l'importance du soutien familial :

Extrait 23

« C'est certainement au niveau des familles qu'il faut chercher l'une des causes principales. On ne peut pas tout faire. Je pense que qu'elle que soit la langue parlée par le parent, il doit motiver son enfant, lui lire des histoires. Si le parent est illettré c'est difficile. Souvent les parents n'ont aucune idée du travail qu'on fait avec leurs enfants à l'école (...) Je crois que l'enfant

réussit mieux quand le parent l'accompagne de quelque façon que ce soit (Lyne) ».

À travers cet extrait, la responsabilité des parents est à nouveau remise en cause. Selon l'enseignante, les parents devraient malgré leurs problèmes, trouver le moyen de stimuler et aider leurs enfants. L'enseignante nous dit que la charge pèse lourd sur les épaules des enseignantes, il faudrait que les parents les soutiennent en s'impliquant davantage.

4.3.5 Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.

Lorsque nous avons demandé aux enseignantes leurs avis sur la manière de prévenir ou d'aider les élèves d'origine haïtienne à surmonter leurs problèmes en lecture, elles ont avancé que les mesures de soutien appropriées doivent être apportées par des spécialistes tels les orthopédagogues ou les autres intervenants de l'école.

Ruth nous relate une expérience positive :

Extrait 24

« J'ai eu une bonne expérience avec une orthopédagogue, il y a un an, les enfants avaient de la difficulté avec certains sons, le déchiffrage, l'orthopédagogue est venue avec une méthode apparentée à la méthode syllabique...Elle a travaillé individuellement avec les élèves qui avaient des difficultés...Il y a eu de bons résultats (Ruth) »

L'expérience de Ruth nous révèle que les orthopédagogues, en tant que personnes-ressources du milieu scolaire, peuvent aider les élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés à surmonter leurs difficultés en lecture en renforçant le travail de

l'enseignant. En outre, le soutien individuel, où il est possible de choisir des méthodes personnalisées, peut être efficace à résoudre certains problèmes en lecture.

Anne et Dominique recommandent de multiplier le nombre d'intervenants au sein de l'école :

Extrait 25

« Étant donné que l'école n'arrive pas vraiment à toucher les parents, à les impliquer, les seuls recours ce sont les aides-enseignants, les orthopédagogues, parce que la tâche est trop lourde pour une seule personne (Dominique) ».

Extrait 26

« La tâche est lourde et nous avons des moyens vraiment limités. Il faut non seulement tenir compte davantage du milieu socioéconomique, mais aussi de la langue et des différences individuelles. Il faut vraiment faire un suivi personnalisé, mais pour cela il faut qu'on nous donne les moyens nécessaires (Anne) »

L'importance des rôles des différents acteurs pédagogiques peut être compris à partir de l'analyse des facteurs linguistiques et socioéconomiques : le psychoéducateur s'intéressera au contexte social de l'enfant, tandis que l'orthopédagogue interviendra pour aider l'enfant à surmonter les obstacles linguistiques. En outre, il serait utile d'avoir un nombre suffisamment grand de professionnels dans ces milieux multiethniques et défavorisés, à cause du risque accru d'échec scolaire.

Pour Julie, le partenariat famille-école est incontournable pour assurer la réussite scolaire des enfants.

Extrait 27

Julie plaide en faveur d'un partenariat entre l'école et les parents :

«Je crois que l'école doit travailler avec les parents, il faut essayer d'impliquer les parents le plus possible même s'ils ne sont pas francophones. On pourrait leur donner des séances de formation sur ce qu'est l'école ici, ses valeurs etc. Il faudrait qu'on puisse expliquer aux parents nos attentes, écouter ce qu'ils ont à dire aussi car ils ne se désintéressent pas de leurs enfants... (Julie) »

Pour résoudre, voire prévenir les problèmes d'apprentissage en lecture des enfants d'origine haïtienne des milieux défavorisés, il faut selon cette enseignante, passer par les parents. Bien que, selon cette enseignante, les parents ne comprennent pas toujours les attentes de l'école québécoise, ils s'intéressent néanmoins aux études de leurs enfants. Il faudrait donc, toujours selon cette enseignante, que l'école s'applique à attirer davantage les parents, en leur offrant notamment des séances de formation relatives à l'école : ses valeurs, ses objectifs, etc.

L'opinion de ces enseignantes revêt à notre sens la plus grande importance, puisqu'elles ont une perspective privilégiée du problème que nous étudions. Leurs réflexions ont convergé vers la nécessité d'étendre l'infrastructure de soutien, de manière à s'attaquer aux causes majeures des difficultés en lecture chez les sujets étudiés, à savoir la condition socioéconomique et une situation linguistique particulière.

4.4 Entrevues avec des parents

Les participants à ces *focus group* étaient 12 parents d'élèves d'origine haïtienne vivant dans des quartiers plus ou moins défavorisés de Montréal. Il nous faut signaler que nous avons dû passer par le biais d'une église protestante pour parvenir à réunir ces parents. Les femmes étaient au nombre de 8 femmes et les hommes au nombre de 4.

Pour analyser les données, nous avons procédé à une analyse de contenu telle que préconisée par L'Écuyer (1990). Cette analyse de contenu nous a permis de faire ressortir plusieurs éléments forts intéressants en lien avec notre objectif de recherche et notre problématique. Nous illustrons l'analyse de contenu des *focus group* par des extraits en créole que nous traduisons en français.

4.4.1 Renseignements généraux

Conformément à nos critères de sélection les participants aux *focus group* proviennent des classes plus ou moins défavorisées de Montréal. En effet, tous les participants nous ont dit qu'ils n'avaient pas d'emplois qui demandaient de hautes qualifications. La plupart (9 sur 12) sont sans emploi régulier.

Marlène et Rosanna nous ont brièvement présenté leur situation économique; nous avons par la suite vérifié des caractéristiques similaires chez les autres participants.

Extrait 28

« Mwen pa gen gwo job nan Montreal paske mwen pa genyen gwo diplòm, mwen pat etidye pou sa (Marlène) »

Traduction libre : Je n'ai pas un poste important à Montréal, je n'ai pas de diplôme.

Extrait 29

« Mwen map travay nan yon hotel, kòb la pa wo, men mwen miyò pase yon lòt ki pap travay (Gaby) ».

Traduction libre: Moi, je travaille dans un hotel, je ne gagne pas beaucoup, mais c'est mieux que de ne rien avoir du tout.

Ces témoignages préliminaires montrent que l'échantillon considéré correspond bien à la population ciblée par notre recherche. Pour une meilleure compréhension des réalités du monde scolaire en milieu défavorisé, notre sélection s'est restreinte à des parents de ce milieu.

4.4.2 *Situation linguistique des apprentis-lecteurs*

À l'instar de ce que nous avaient mentionné les enseignants lors des entrevues, les extraits de deux parents nous confirment que leur enfant parle le plus souvent créole à la maison.

Jean-Ba nous décrit l'environnement linguistique de ses enfants en ces termes :

Extrait 30

« Nou plis pale kreyòl ak ti moun yo. Pafwa nou ka fe yon ti pale franse tou sa depann de sitiasyon an. Men timoun mwen yo se kreyòl yo pale, mwen pale an kreyòl ak yo, yo reponn mwen an kreyòl men pafwa yo reponn an franse tou (Jean-Ba) ».

Traduction libre: Nous parlons beaucoup le créole avec les enfants. Parfois, nous pouvons dire quelques mots de français, cela dépend de la situation. Mais les enfants parlent créole, je leur parle en créole et ils répondent en créole et parfois en français.

Cet extrait illustre le fait que les parents d'origine haïtienne de condition modeste communiquent davantage en créole qu'en français avec leurs enfants. Dans un tel contexte où la langue parlée à la maison est rarement le français, nous sommes portés à considérer que la langue maternelle de ces enfants est en réalité le créole. Il s'ensuit alors une perspective pédagogique radicalement différente, où il faut considérer des

approches propres à l'enseignement des langues secondes, et un effort de francisation applicable aux allophones.

Mirna nous informe un peu plus sur l'univers linguistique des enfants que nous étudions :

Extrait 31

«Mwen menm se kreyòl mwen pale ak timoun mwen yo... timoun yo tandè franse nan lekòl ak nan televizyon...sou katye a genyen anpil ti ayisyen, gen sa ki fèt isit gen sa ki fèt ayiti men yo tout pale bon jan kreyòl yo (Mirna)».

Traduction libre: Moi je parle créole avec mes enfants, les enfants entendent le français à l'école et à la télé. Dans le quartier les petits haïtiens sont nombreux, ils sont nés ici ou en Haïti, mais tous parlent très bien le créole.

Cette mère de famille affirme à l'instar du parent précédent qu'elle communique essentiellement en créole avec ses enfants. Elle appartient à un milieu défavorisé où les enfants vivent dans un véritable bain linguistique créole, à la fois dans leur famille et dans leur environnement immédiat et n'ont de véritable contact avec le français que par le biais de l'école et la télévision, etc. Ce rôle accru de l'école dans le processus de francisation requiert des moyens didactiques et matériels importants dont ne disposent pas certains établissements. Le fait que des enfants non francophones soient admis en classes régulières écarte souvent les écoles de cette responsabilité comme d'ailleurs l'affirme Pierre-Jacques (1981).

Dans cette section qui touche l'un des objectifs de notre recherche, nous avons cherché à comprendre les caractéristiques linguistiques des enfants d'origine haïtienne et défavorisés de Montréal, de manière à en évaluer l'impact sur l'apprentissage de la lecture en français. Les données obtenues suggèrent un haut

degré de conservation de la langue maternelle, ainsi qu'un profil généralement unilingue, qui nécessite donc des stratégies spéciales d'enseignement.

4.4.3 *Performance en lecture*

Bien qu'incapables d'une analyse experte, les parents nous ont apporté un témoignage précieux, puisqu'ils observent la progression des résultats scolaires de leurs enfants. En outre, il nous faut signaler que c'est la perception qu'ont les parents des performances scolaires des leurs enfants et non leur évaluation des compétences de ces derniers qui nous intéresse. La majorité des parents ont dit dans leur groupe respectif que le rendement de leur enfant ne les satisfaisait pas toujours. Certains ont mentionné que leurs enfants avaient parfois des notes assez faibles.

Fritz nous parle de l'évolution des résultats de son enfant :

Extrait 32

«Lè pitit mwen te fèk komanse nan premye ane resilta yo te pasab. Li te genyen kèk ti pwoblèm, men kounyeya lap fini ane a resilta yo pa finn bon (Fritz)».

Traduction libre : Quand mon enfant débutait en première année, ses résultats étaient passables. Il avait quelques problèmes mais maintenant qu'il termine l'année ses résultats ne sont toujours pas bons.

Ce témoignage nous révèle que certains élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés ont parfois des résultats insatisfaisants dès la première année. Notre participant déplore aussi que dans le cas de son enfant des progrès insuffisants. Son expérience touche deux éléments essentiels de notre objectif de recherche, c'est-à-dire le désavantage initial des sujets étudiés, ainsi qu'une certaine inefficacité du soutien correctif.

Edwige nous confesse une expérience aussi difficile :

Extrait 33

«Mwen menm mwen te dekouraje anpil, pitit gason mwen an te genyen anpil pwoblèm. Mwen tal kote pwofese a de fwa, li dim li te genyen pwoblem ak kek son li pat ka li byen...Mwen eseye ede li men mwen pa konn kijan...(Edwige)».

Traduction libre : Moi j'étais très découragée, mon fils avait beaucoup de problèmes. Je suis allée voir l'enseignante à deux reprises, elle m'a dit qu'il avait des problèmes à lire certains sons. J'ai essayé de l'aider mais je ne sais pas vraiment comment m'y prendre.

Cette mère avoue son découragement face aux difficultés d'apprentissage de la lecture de son fils qu'elle a essayé d'aider, mais sans succès. Connaissant le niveau social de ce parent qui avoue d'ailleurs être sans emploi, il est fort probable qu'elle ne soit pas du tout en mesure de soutenir efficacement son fils dans son apprentissage. Plusieurs parents peuvent se retrouver face à la difficile tâche d'aider leur enfant dans son apprentissage sans posséder ni la formation ni les qualités requises pour y parvenir. Cet état de fait ne peut que nuire aux enfants et creuser de plus en plus le fossé qui existe entre ceux qui bénéficient du support parental et ceux qui n'ont pas cette chance.

4.4.4 Perceptions des causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.

En demandant aux parents leurs perceptions sur les causes des difficultés en lecture de leurs enfants, nous visions à pénétrer leur environnement familial et mieux percevoir leur réalité socioculturelle. Nous avons déduit de leur propos que ces difficultés sont

fortement liées au fait que les enfants ne tirent pas de plaisir dans la lecture ainsi qu'à un manque d'encadrement.

Les enfants de Rosanna ne semblent tirer aucun plaisir dans la lecture :

Extrait 34

«Sam ka di se ke timoun yo pa twò renmen afê li a. Mwen genyen twa timoun, mwen ka di ke yo youn pa renmen li. Liv la se yon kòve pou yo (Rosanna)».

Traduction libre: Ce que je peux dire, c'est que les enfants n'aiment pas trop les livres. J'ai trois enfants, je peux dire qu'aucun d'entre eux n'aime la lecture, le livre c'est une véritable corvée pour eux.

De multiples raisons peuvent justifier ce désintérêt. Comme le souligne le *Programme de soutien à l'école Montréalaise* (2003-2004), les élèves de milieux défavorisés ont des expériences limitées avec la culture de l'écrit et ne développent pas ainsi le goût de lire. Ce cas illustre donc l'impact négatif que l'environnement socioéconomique peut avoir sur l'apprentissage de la lecture. Plusieurs de nos participants au *focus group* nous ont d'ailleurs avoué qu'ils ne lisaient presque pas de livre ou revue à la maison, faute de goût ou de temps.

Jean-Ba doute des mesures de soutien :

Extrait 35

«Mwen panse youn nan pwoblem timoun yo se ke yo komanse aprann li sou yon move baz. Yo pa ankadre timoun ki genyen pwoblèm yo. Timoun yo komanse pa konprann kèk ti bagay epi apre sa yo pa konprann yo vinn ogmante anpil, timoun yo vinn dekouraje... (Jean-Ba)».

Traduction libre: Moi je pense que l'un des problèmes des enfants, c'est qu'ils commencent sur de mauvaises bases. Ils commencent à avoir des difficultés avec deux ou trois petites choses, puis ces difficultés augmentent et les enfants se découragent.

Ce parent qui a vu les résultats scolaires de son enfant empirer doute du soutien pédagogique offert à son enfant. Cette opinion concorde avec celles de certaines enseignantes que nous avons interrogées, qui affirmaient que les moyens matériels étaient insuffisants pour fournir des mesures de soutien efficaces aux enfants d'origine haïtienne des milieux défavorisés.

Notre investigation dans le milieu familial de nos participants révèle une quasi-inexistence d'habitudes de lecture. De manière plus générale, nous sommes forcés de croire qu'un environnement socioculturel si peu stimulant constitue un facteur non-réussite scolaire. En outre, devant des cas de faiblesses chroniques, ces parents tendent à penser, comme d'ailleurs les enseignantes interrogées, que le système de soutien peut être amélioré.

4.4.5 Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.

Les parents croient que les différents responsables de l'école peuvent contribuer grandement à éviter les problèmes en lecture des enfants. Les deux extraits qui suivent en témoignent.

Lorette recommande d'identifier les problèmes à temps:

Extrait 36

«Se pou responsab lekòl yo ta detekte pwoblem timoun yo pi bonè. Fòk yo ta ofri plis èdòdevwa pou ede paran yo tou. Paske gen de fwa mwen pa

konprann devwa yo...tout moun ta renmen ede pitit yo, men lè ou we ou pa kapab ede pitit ou avanse tankou tout lot yo, li di (Lorette) ».

Traduction libre: Il faudrait que les responsables dans l'école détectent les problèmes des enfants plus tôt. Il faudrait aussi offrir plus d'aide aux devoirs en vue d'aider les parents aussi, parce que parfois, je ne comprends pas les devoirs... Tous les parents voudraient aider leur enfant, mais quand on a des difficultés à le faire c'est un peu frustrant...

En reconnaissant son incapacité à assister son enfant dans ses travaux scolaires, ce parent indique que les écoles en milieu défavorisé ont une responsabilité accrue, de manière à pallier la contribution souvent insuffisante des parents.

Voici comment Rosana perçoit son rôle pédagogique auprès de son enfant :

Extrait 37

«Mwen panse ke fòk lekòl la ta motive timoun yo plis pou yo aprann li. Mwen panse si lekòl la ta motive timoun yo, montre yo enpòtans lekti a genyen sa tap resoud anpil pwoblèm. Nou menm paran nou tap la pou nou ede lekòl la fè travay li pi byen (Rosana) ».

Traduction libre : je pense qu'il serait important que l'école motive les enfants un peu plus pour la lecture. Je crois que si l'école motivait les enfants, leur montrait l'importance de la lecture, cela aiderait beaucoup. Nous, parents, nous serons là pour aider l'école à bien faire son travail.

Rosana représente une classe de parents défavorisés mais passablement éduqués qui peuvent contribuer au succès scolaire de leurs enfants. Néanmoins, leur intervention ne peut être efficace sans une vraie collaboration avec l'école.

4.5 *Interprétation des résultats*

Dans le cadre de cette interprétation nous essayerons de répondre aux questions soulevées dans notre problématique à la lumière des données que nous avons obtenues lors de notre recherche. Dans un effort de synthèse, nous tenterons de voir dans quelle mesure les différentes données recueillies nous permettent d'atteindre l'objectif de notre recherche, à savoir en quoi le contexte linguistique et social a un impact sur les difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne.

Notre recherche, étant qualitative, ne visait pas la mesure du niveau de performance en lecture des enfants d'immigrants haïtiens ou une relative inaptitude dans cette matière. Il convient également de signaler qu'elle ne permet pas de généraliser à tous les haïtiens défavorisés de Montréal. Toutefois, les participants nous ont appris que les difficultés en lecture apparaissent dès la première année et se compliquent au fil des ans. Ce résultat concorde parfaitement avec la conclusion du « *Programme de soutien à l'école montréalaise* » qui considère comme élèves à risque ceux des milieux pluriethniques qui doivent commencer l'apprentissage de la lecture en même temps qu'ils sont initiés au français et ceux qui possèdent des connaissances insuffisantes pour parvenir à comprendre les textes qu'on leur propose. Cette observation constitue une réponse intéressante à l'hypothèse, formulée dès la problématique que ces enfants avaient des besoins et des difficultés particuliers.

Notre recherche a permis aussi de mettre en relief l'étendue des facteurs sociolinguistiques et socioéconomiques dans le processus d'apprentissage de la lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, les travaux de Fijalkow décrivent de manière convaincante la corrélation entre le contexte socioéconomique et les résultats scolaires. Les données obtenues lors de notre enquête révèlent en effet une situation fort préoccupante : les participants interviewés rapportent une quasi-ghettoïsation des

écoles à forte population multiethnique, voire haïtienne. La présence d'un plus grand nombre d'élèves haïtiens encourage ceux-ci à se regrouper en clans où les échanges se font en créole. Ainsi, ils renoncent ainsi à une l'opportunité de pratiquer le français dans l'environnement scolaire, ce qui ne facilite pas l'acquisition de cette langue seconde.

Cette quasi-ghettoïsation dont nous ont fait part nos informateurs trouve donc en partie son origine dans les caractéristiques de l'immigration haïtienne. En effet, notre cadre théorique avait déjà mentionné l'importance numérique de l'immigration haïtienne ainsi qu'une forte concentration dans les quartiers défavorisés de Montréal. Il s'ensuit alors que les élèves décrits par nos informateurs vivent ensemble dans les mêmes quartiers, parlent le créole, et sont peu motivés à apprendre le français, ce qui aggrave comme le soutient Pierre-Jacques (1981), les situations d'interférence.

En ce qui a trait à la question des difficultés linguistiques des jeunes haïtiens de première ou de la deuxième génération, nos participants (surtout les enseignants d'origine haïtienne), pensent qu'elles découlent en grande partie des particularités du français haïtien et de la cohabitation entre le créole et le français. Pour la majorité de nos répondants, le passage de la langue de la maison à celle de l'école se fait difficilement.

Au sein même de la communauté haïtienne, on observe de grandes variations dans la pratique de la langue française. À Port-au-Prince, comme à Montréal, nous pouvons, comme Fijalkow (1983), observer une forte corrélation entre ces différences de langue et l'appartenance sociale. L'orthopédagogue invitée confirme d'ailleurs que lorsque les élèves d'origine haïtienne proviennent de milieu socioéconomiquement défavorisé, ils emploient un français fortement « créolisé ». Force est donc de

conclure que les quartiers défavorisés de Montréal fournissent aux écoles une clientèle utilisant une langue différente de celle de l'école.

Quand nous considérons en outre les différences significatives entre le français Québécois et celui d'Haïti, nous constatons une double barrière linguistique entre les enfants étudiés et leur environnement scolaire, ainsi que de sérieux obstacles à leur intégration. Cette situation a été analysée par Fijalkow (1983) qui remarque que les particularités de la langue parlée dans les milieux défavorisés sont perçues comme des erreurs par rapport aux normes de l'école, ce qui porte préjudice à l'enfant au moment de son apprentissage. L'une de nos participantes rapporte que cette difficile communication entre les enseignants et ces enfants conduit souvent ces derniers à un repli sur eux-mêmes. Dans notre expérience de l'enseignement au Québec, nous avons également observé d'autres effets négatifs de cette distance linguistique, comme l'extrême difficulté pour les orthophonistes d'établir un diagnostic pour certains enfants d'origine haïtienne.

Nous nous sommes renseignés au sujet des interférences linguistiques et des possibilités de transferts positifs. Même si nos participants n'ont pas été unanimes sur cette question, ils ont tous signalé des difficultés créées par une fausse similarité du français et du créole. Nous avons ainsi recueilli de nombreux exemples où un mot français phonétiquement voisin d'un mot créole se prête souvent à une utilisation inappropriée (nous avons cité le mot « vicieux » en exemple). Nos participants nous ont affirmé que cette forme d'interférence, ainsi que celles évoquées dans notre cadre théorique, nuisent de manière significative à la compréhension en lecture des jeunes haïtiens néo-québécois. Les opinions de nos répondants rejoignent celles de Damoiseau (1999) selon que le système linguistique créole fonctionne différemment du système français. Les enseignants créolophones et l'orthopédagogue d'origine haïtienne que nous avons interrogés ont confirmé que malgré la proximité lexicale du

créole et du français, il existe néanmoins une différence importante entre ces deux langues.

Notre recherche a permis de mettre en évidence que le niveau socioéconomique des enfants d'origine haïtienne constitue un obstacle à l'apprentissage de la lecture en français. À l'instar de Fijalkow (1983), tous nos répondants enseignants imputent certains cas de difficultés en lecture aux facteurs linguistiques et aux conditions socioculturelles. En effet, les enseignants haïtiens et québécois ont déploré le manque de soutien à la maison, la sous-stimulation de certains enfants, et le fait que le passage de la langue de la maison à celle de l'école se fasse difficilement. En outre, nos répondants enseignants et l'orthopédagogue ont remis en question l'acquisition des pré-requis en lecture, qui ne sont pas toujours bien maîtrisés par les élèves d'origine haïtienne, surtout ceux ayant immigré récemment. Leur constatation nous renvoie aux assertions de Toraille (1991) qui affirme que pour que la lecture soit efficace, il faut que l'apprenti-lecteur soit capable d'associer, de distinguer, d'opposer, d'inférer etc. Or, lorsqu'un élève provient de milieu défavorisé et qu'il a vécu dans une famille ayant un très bas niveau de culture, il est fort probable qu'il ne possède pas les pré-requis nécessaires pour entamer son apprentissage de la lecture.

En outre, Toraille affirme que l'enfant plongé dans un milieu socio-culturel défavorisé ne bénéficie pas d'un bagage lexical passif et actif qui favorise une compréhension rapide et exacte des textes à lire. Cette assertion de Toraille (1991) nous prouve donc que les élèves d'origine haïtienne de milieu défavorisé, peuvent effectivement -comme l'ont déclaré les répondants tant enseignants que parents- développer des problèmes de compréhension de la lecture.

Le modèle préconisé par Le Guay (1996), qui divise l'acquisition de la lecture en trois phases (l'identification de mots familiers, l'association entre graphèmes et

phonèmes et la maîtrise des représentations orthographiques) permet de bien résumer les raisons linguistiques des difficultés en lecture des jeunes Haïtiens des milieux défavorisés. Les propos recueillis lors de nos enquêtes, relatent en effet une faiblesse sur le plan de la reconnaissance des mots familiers; les enseignants nous ont confirmé que beaucoup avaient des problèmes également au niveau phonétique à cause de la forte influence du créole.

Pour certains des enseignants haïtiens et québécois ayant participé à l'enquête, les bases de la langue maternelle en l'occurrence le créole, ne sont pas suffisamment acquises pour favoriser l'enseignement du français. Pour eux, comme le suggère Cummins (1979), il serait bénéfique d'initier les élèves d'origine haïtienne de milieux défavorisés à la lecture dans leur langue maternelle avant d'entamer la scolarisation en français.

Nous avons vérifié si les écoles en milieu défavorisé manquaient de moyens pour répondre à des défis pourtant immenses. Les mesures spéciales ainsi que les moyens d'intervention souffrent souvent de budgets de plus en plus maigres. Notre recherche a mis en évidence le caractère essentiel de la collaboration entre différents professionnels de l'éducation pour une intervention efficace et adaptée aux singularités. Ces ressources deviennent critiques dans le contexte que nous étudions, puisqu'elles sont appelées à pallier l'insuffisance sinon l'absence de contribution pédagogique parentale. Les parents que nous avons interrogés se reconnaissent incapables de fournir un soutien adéquat à leur enfant et plaident pour une plus grande présence des professionnels dans les établissements scolaires.

CONCLUSION

L'arrivée massive des immigrants au Québec pendant ces quarante dernières années a changé de manière importante la clientèle scolaire, tout en amenant de nouveaux défis. La mission officielle de francisation de l'école québécoise se heurte ainsi à une multiethnicité croissante, et elle doit adapter les services éducatifs aux multiples réalités linguistiques en présence. La communauté haïtienne mérite un intérêt particulier, à cause de son poids démographique- 48,850 ressortissants haïtiens résident au Québec de manière permanente, tandis que la France et l'Italie comptent respectivement 50,140 et 69,450 résidant au Québec- une condition sociale souvent défavorable, et des statistiques préoccupantes de performance scolaire.

Notre recherche cible les jeunes immigrants d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal. Nous avons également inclus ceux nés au Québec, dans la mesure où ils présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture similaires et partagent souvent le même contexte social. La population considérée se restreint à la grande région de Montréal, qui accueille la quasi-totalité des immigrants Haïtiens au Québec.

L'apport de la sociolinguistique aux recherches liées au multiculturalisme est indéniable puisque cette approche offre les outils conceptuels pour comprendre les phénomènes d'interactions multiculturelles. Nous avons puisé dans cette discipline qui nous a permis d'analyser les facteurs sociaux dans la situation linguistique des immigrants défavorisés d'origine haïtienne. Les sociolinguistes convergent à dénoncer les risques d'un double univers linguistique (familial et scolaire), qui se traduit souvent par de sévères inégalités dans le rendement scolaire. Ces auteurs rapportent l'influence des paramètres socioculturel et économique dans la réussite scolaire.

Les recherches linguistiques réalisées par certains intellectuels haïtiens, américains et autres, ont établi l'origine du créole et ses spécificités; ceci nous a permis de prédire certaines causes des difficultés en lecture de ces enfants. Ces analyses linguistiques du créole révèlent que la similarité entre les deux langues peut constituer certes un avantage mais peut aussi provoquer de nombreux cas d'interférences. De plus, les différences syntaxiques et grammaticales existant entre le français et le créole rendent complexe l'intégration linguistique et l'effort de lecture.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons cherché à savoir en quoi le contexte linguistique et social a un impact sur les difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés, et si ces enfants bénéficiaient d'un soutien adéquat à l'école. En particulier, il s'agissait de déterminer si leur connaissance du français suffisait à un apprentissage de la lecture dans cette langue. Sur le plan pédagogique, notre recherche visait donc d'analyser les obstacles linguistiques qu'affrontent ces jeunes au cours de cet apprentissage. Nous voulions découvrir également leur contexte sociolinguistique, un facteur critique de réussite scolaire, et à plus forte raison, de performance en lecture.

La méthode qualitative semblait la mieux adaptée à notre recherche. Cette méthodologie nous a permis de glaner sur le terrain une foule d'informations concernant les besoins des Haïtiens néo-québécois, et de faire parler les différents acteurs pédagogiques. Notre processus de recherche s'articulait autour de trois axes de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée avec un informateur-clé, huit entrevues semi-dirigées avec des enseignants et les 2 *focus group* composés de 6 parents d'élèves chacun.

Notre recherche nous a permis de déterminer les raisons linguistiques et sociales des insuffisances en lecture des jeunes Haïtiens néo-québécois. Ces résultats confirment que les élèves d'origine haïtienne, en particulier ceux provenant des classes défavorisées, sont très généralement des créolophones et devraient bénéficier de mesures pédagogiques spéciales. Une analyse linguistique présentée dans le cadre théorique a révélé les types de difficultés en lecture auxquelles sont confrontés les élèves d'origine haïtienne notamment, les difficultés en compréhension de textes, de discrimination et d'association sons-graphies. Les témoignages recueillis nous ont apporté des exemples concrets du défi linguistique pour ces jeunes élèves et de l'impact sur l'apprentissage de la lecture.

La similarité entre le créole et le français constitue souvent un désavantage dans le contexte où cela conduit souvent à classer à tort ces enfants parmi les francophones, locuteurs natifs. Cette décision les prive automatiquement des mesures spéciales qui auraient mieux convenu à leur niveau de langue. Notre recherche suggère fortement de réexaminer le processus de placement en classe régulière en rendant plus rigoureuse l'évaluation du niveau de compréhension du français. Il faudrait également considérer d'assouplir les critères d'entrée en classe d'accueil de manière à inclure les haïtiens nés au Québec mais dont la connaissance du français serait insuffisante.

De manière plus générale, cette similarité entre le créole et le français conduit à certaine indifférence bureaucratique des décideurs et des intervenants, qui ne prennent pas toujours conscience des difficultés et des risques de cette clientèle particulière. Dans le but de mieux cibler les interventions et mesurer les risques linguistiques, on pourrait imaginer un système de cotation du risque de chaque école en tenant compte principalement des réalités sociolinguistiques de sa clientèle. Les

établissements jugés à risque feraient alors l'objet d'un contrôle et d'un soutien accru de la part du ministère.

Sur le plan socioéconomique, les données collectées montrent les difficultés rencontrées par les parents dans le soutien qu'ils devraient normalement fournir à leurs enfants; les enfants sont en quelque sorte livrés à eux-mêmes dans leur apprentissage. Nous avons également constaté une très faible exposition à l'écrit, source de difficultés et de désintérêt chez ces enfants. La perception des différentes personnes interviewées montre, comme notre cadre théorique a permis de l'établir, que les facteurs sociaux jouent un rôle majeur dans les difficultés en lecture chez les enfants étudiés.

Plusieurs chercheurs ont souligné le rôle de la maîtrise de la langue dans les difficultés d'apprentissage scolaire mais peu se sont intéressés de manière spécifique et approfondie à l'apprentissage de la lecture. Cette recherche, qui s'est proposée de faire la lumière sur les difficultés d'apprentissage en lecture des élèves de la communauté haïtienne, était, à notre avis, de la plus grande importance. Les enjeux d'une meilleure intégration des jeunes de cette communauté sont autant d'ordre social qu'économique. La finalité d'une telle recherche s'aligne bien avec les valeurs et politiques démocratiques de la société Québécoise. En outre, cette recherche aidera sans doute à fournir des informations sur l'enseignement de la lecture aux élèves des communautés culturelles et particulièrement des élèves de la communauté haïtienne.

Les résultats et analyses fournis par cette recherche s'appliquent évidemment au contexte scolaire, surtout dans le cas des écoles défavorisées. Les concepteurs de matériels pédagogiques spéciaux pourraient y puiser des informations didactiques importantes pour l'apprentissage de la lecture. Les administrateurs scolaires,

pourraient s'en inspirer pour réévaluer certains objectifs et vérifier le degré d'adéquation des ressources pédagogiques au sein de leurs institutions à leur clientèle.

Cette recherche, en faisant la lumière sur les particularités d'un groupe, encourage un effort d'intervention individualisée, et peut servir aux différents professionnels du milieu scolaire. En particulier, les orthopédagogues et psychoéducateurs pourraient considérer les facteurs sociaux et linguistiques et établir de meilleurs diagnostics individuels. Ceci constituerait une opportunité d'une meilleure communication avec les parents, grâce à une meilleure compréhension des réalités sociales.

La communauté haïtienne, par le biais de ses associations à Montréal (en particulier, l'Association des enseignants haïtiens du Québec), pourrait s'inspirer de cette recherche pour améliorer ses plans d'action en matière éducative. Dans le cadre de leur action d'intégration des nouveaux arrivants, ces associations pourraient utiliser nos résultats pour concevoir des programmes visant à limiter l'impact des causes sociales et linguistiques sur les jeunes immigrants défavorisés d'origine haïtiennes. Ces entités communautaires constitueraient en effet des acteurs privilégiés et de précieux partenaires capables de motiver et d'informer les parents sur leur rôle dans la mise en place des pré-requis de la lecture.

Nous croyons que ce travail est susceptible de fournir de précieux éléments à de futures recherches. Notre travail avait pour objectif de recueillir les perceptions des différents acteurs sur les raisons sociales et linguistiques des difficultés en lecture des jeunes immigrants défavorisés de Montréal. Dans le but d'explorer des options correctives, il serait intéressant, dans des recherches futures, de répertorier de manière systématique la nature de ces difficultés. Une telle recherche serait d'un apport utile à la didactique de la lecture, et fournirait aux écoles des outils pragmatiques d'évaluation pédagogique. Elle s'inscrirait dans le cadre d'un effort global de

sensibilisation du personnel enseignant sur les difficultés linguistiques de la clientèle allophone. Les enseignants et les orthopédagogues, bien informés du contexte linguistique de leur clientèle (majoritaire) disposeraient alors de stratégies concrètes pour agir auprès des élèves.

Nous espérons que notre recherche contribuera à sensibiliser encore plus les autorités éducatives sur le problème de l'intégration linguistique des jeunes Haïtiens néo-québécois, tout en leur fournissant des pistes d'intervention. Alors que le bilinguisme haïtien conduit souvent à les classer parmi les francophones, notre recherche révèle qu'ils méritent un soutien particulier pour réussir leur intégration scolaire et sociale dans leur nouveau pays d'accueil. L'implémentation du principe de non-exclusion de la dernière réforme en vigueur, exige la connaissance des singularités et la création de solutions adaptées.

Notre recherche montre donc l'importance de reconnaître le caractère spécifique du problème du jeune immigrant d'origine haïtienne, et donc de planifier des interventions ciblées. Dans la mesure où les budgets le permettent, on peut ambitionner au sein du système éducatif québécois des mécanismes organisationnels mieux spécialisés, et donc mieux aptes à aborder les problèmes spécifiques à certains groupes ethniques importants. Il serait intéressant qu'un projet pilote explore la possibilité de constituer une équipe d'intervention ou consultative, experte en linguistique et connaissant bien la clientèle haïtienne, capable d'assister les directeurs d'écoles et les professionnels du milieu scolaire dans le développement d'une stratégie ou pour résoudre des problèmes particulièrement difficiles.

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, T.W. (1970). *Gesellschaftstheorie und empirische Forschung*. In. W. Hochkappel, *Soziologie zwiscghen Theorie und Empirie. Soziologie Grundprobleme*. München : Nymphenburger verlagshandlung.
- Beauchesne, A. et Hensler, H. (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : situation du français et intégration psychosociale des élèves*. Québec : C L F.
- Bebel-Gisler, D. (1976). *La langue créole, force jugulée*. Montréal-Paris : Nouvelle optique et l'Harmattan.
- Bentolila, A. (1996). « Lecture et maîtrise de la langue » in *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.
- Bereiter, C. et Englemann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. New Jersey : Prentice Hall.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication reserach*. Glencoe : Free Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Henri Holt and Co.
- Bogdan, D et Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Braun, A. et Forges, G. (1998). *Enseigner et apprendre la langue de l'école, vers une culture de la réussite pour tous*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Chalom, M. (1991). *Le migrant démuné : alphabétisation et intégration des immigrants*. Montréal : Liber.
- Chouinard, M.A. (2002). Sixième année de l'école primaire : Les francophones devancés en français. Les élèves vietnamiens et russes réussissent mieux selon une étude la CSDM. *Le Devoir, 26 novembre*.
- Commission des Écoles Catholiques de Montréal. (1984). *Politiques de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la CECM*, Montréal : CECM, Service des études.
-

-
- Conseil de l'île de Montréal. (1991). « *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles* ». Mémoire présenté au ministère de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal.
- Conseil de la langue française. (1987). *Vivre la diversité en français. Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique*. Coll « Notes et Documents », no 64. Québec : CLF.
- Conseil de la langue française. (1987). *Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique*, Collection Notes et Documents, no 63. Québec : CLF.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1990). *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles* : mémoire au ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal, février.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Rapport du Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1983). *L'éducation interculturelle*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- Cummins, J. (1979). « *The language and culture issue in the education of minority language children* ». *Interchange*, 10 (4), 37-60.
- Cummins, J. (1985). *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy*. San Diego, Californie. : College-Hill Press.
- Damoiseau, R. (1999). *Éléments de grammaire comparée Français-Créole*. Martinique : Éditions Ibis Rouge.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interview et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck. 2^e éd.
-

-
- Déjean, Y. [1978 ?]. *Dilemme en Haïti : Français en péril ou péril français?*, New York : Éditions Connaissances d'Haïti.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill
- Faine, J. (1974). *Philologie créole*. Genève : Slatkine. Nouv.éd.
- Fayol, M. (1996). « À propos de la compréhension » in *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.
- Fijalkow, J. (1983). *Les difficultés d'apprentissage de la lecture : comment les expliquer?* Thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université de Montréal. 2 volumes
- Fromkin, V. et Rodman, R. (1993). *An introduction to language*. Texas : Harcourt Brace College Publishers.
- Fülhau, I. (1982). *Die Sprachlosigkeit der Inhaltsanalyse*. Tübingen : Narr.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Charte de la langue française*, Titre I –Chap. VIII, sanctionnée le 26 août 1977. Québec : Éditeur officiel.
- Hall, R. (1966). *Pidgin and creole languages*, New York : Cornell University press.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. New York : Longman Publishing.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 1, 171-190. vol. 3, no 1, 28-31.
- Kanouté, F., M. Saintfort (2003). La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada*, vol. 3, no 1, 28-31.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Labelle, M. (1978). *Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti*. Montréal : Université de Montréal.
-

-
- Lamarre, P. (2002). Colloque panaméricain Industries culturelles et dialogues des civilisations dans les Amériques. *Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif*. Montréal, 22 au 24 avril.
- Landsheere, G. de (1979). Introduction à la recherche en éducation. Paris : Armand Colin.
- Latif, G. (1990). « *L'école québécoise s'ouvre à la pluralité* », Vie pédagogique 6^e
- Le Guay, I. (1996). « La préparation à l'apprentissage de la lecture » in *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Paris : Observatoire National de la lecture.
- Ledoyen, A. (1992). *Montréal au pluriel. Huit communautés de la région montréalaise*. Documents de recherche no 32, Institut québécois de recherche sur la culture.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lofficial, F (1979). *Créole/Français : une fausse querelle*. Haïti : Collectif Paroles.
- Maisonneuve, D. (1987). *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classes d'accueil*. Québec : MEQ, Direction générale de la recherche et du développement.
- Mayer, R., et Ouellet, F (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Mc Andrew, M. (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989). Politiques et enjeux. Rapport de recherche, no 039. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
-

-
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990) *Au Québec, pour bâtir ensemble*, Énoncé de politique en matière d'immigration d'intégration. Montréal : Direction des communications.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990). *Profil de la population immigrée recensée au Québec en 1986*. Montréal : Directions des communications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*, Rapport Chancy. Québec : Direction des communications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du Comité dirigé par G. Latif. Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1990). *Modèles organisationnels des classes d'accueil et de francisation, Document de travail*. Montréal, Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Montréal : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1997). *Une École d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Projet de politique, Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'École tout un programme*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage dus succès*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Rapport Inschauspé, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Répartition des élèves inscrits en 1997-1998*, Données provisoires du réseau catholique public selon la langue d'enseignement et la religion de l'élève, Données provisoires du réseau protestant public selon la langue d'enseignement et la religion de l'élève, Québec, Compilation spéciale, 3 juillet.
-

-
- Ministère de l'éducation du Québec. (1998). *Une École d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001-2002). *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003-2004). *Programme de soutien à l'école montréalaise*, Québec.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2001). *Le Québec en mouvement : statistiques sur l'immigration*. Montréal : Directions des communications.
- Morais, J. (1996). « La lecture et l'apprentissage de la lecture : des questions pour la science » in *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.
- O'Brien, C. (1973). *Teaching the language-different child to read*. Ohio : Arizona State University.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (1989). « L'École et les cultures ». Paris : OCDE/CERI.
- Ouellet, F. (1995). « L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte », in F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expérience et projets d'intervention*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1995.
- Paillé, M. (1999). La loi 101 ne suffit plus : La proportion de francophones diminue dans l'île de Montréal sous l'effet de plusieurs facteurs, malgré la loi sur la langue. *Le Devoir*, 16 avril.
- Paradis, E. (1987). *Problématique des milieux socioéconomiquement faibles et des milieux pluriethniques*. Québec : CEQ
-

-
- Pierre-Jacques, C. (1981). *Enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord*. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.
- Pierre-Jacques, C. (1983). *Le jeune Haïtien et l'école québécoise*. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.
- Pirès, A. (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », in J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pirès (dir.) *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Plante-Proulx, L. (1987). *Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*. Montréal : MEQ, Direction des services aux communautés culturelles.
- Pompilus, P. (1976). *Contribution à l'étude comparée du créole et du français, phonologie et lexicologie*. Port-au-Prince : Éditions Caraïbes.
- Pompilus, P. (1985). *Le problème linguistique haïtien*. Port-au-Prince : Éditions Fardin.
- Robillard, G. (1996). « L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux » in *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.
- Roumain, M. (1990). *L'enfant Haïtien et le bilinguisme*. Port-au-Prince : Les Éditions CIDIHCA et Henri-Deschamps.
- Saint-Surin, R. (1995). *Les dimensions psycholinguistiques de l'échec scolaire chez les élèves d'origine Haïtienne suivis en orthopédagogie*. Mémoire de maîtrise en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Simard, G. (1989). *La méthode du focus group*. Laval: Mondia éditeur.
- Sylvain, S. (1936). *Le créole haïtien : morphologie et syntaxe*. Port-au-Prince-Belgique : De Meester
-

-
- Canada, Statistiques Canada. (1997). « La proportion des allophones surpasse celle des anglophones au Québec » Article disponible à l'adresse URL : <http://www.statcan.ca>
- Canada, Statistiques Canada. (2002). « Méthodes statistiques : classifications-minorités visibles » Article disponible à l'adresse URL : <http://www.statcan.ca>
- Toraille, R. (1991). *L'apprentissage de la lecture*. Coll « Petite encyclopédie de la pédagogie ». Paris : Hachette.
- Tosi, A. (1998). « Passage de la langue de l'école à la langue parlée de la maison : de la pratique à la théorie », in A. Braun et G. Forges, *Enseigner et apprendre la langue de l'école, vers une culture de la réussite pour tous*. Londres : Université Royal Holloway.
- Valdman, A. (1978). *Le créole: structure, statut et origine*. Paris : Klincksieck
- Valdman, A. (1988). « Diglossia and language conflict in Haïti », *International of the sociology of language*, 71, 67-80.
- Van der Maren, J.-M. (1993). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
-

ANNEXE A : THÈMES ABORDÉS LORS DU *FOCUS GROUP*

Bonjou !

Mwen se Leyla Chéry, mwen se yon etidyan inivesite Montreal, map fe yon etid sou difikilte timoun aysiyen premye ane genyen nan lekti.

Mwen mande nou pou nou patisipe nan gwoup dikisyon sila, paske nou se paran, nou genyen yon gwo wòl pou nou jwe nan lavi timoun yo, alòs opinyon nou genyen sou ki sa ki lakoz pwoblem timoun yo nan lekti genyen anpil enpòtans pou mwen.

Objektif rankont sa, se pèmèt nou pale ak tout kè nou sou yon seri de kesyon de kwa poum sa ranmase enfòmasyon sou : randman timoun yo nan lekti, kòz move randman timoun yo, lide nou genyen sou kijan sitiyasyon timoun yo nan lekti ka vinn miyò.

Pou rechèch la, nou pa bezwen bay non nou. Pawòl nou yo pwal anregistre pou nou ka analise pawòl yo byen. Rankont sa ap dire 80 minit. Mèsi anpil pou presans nou.

Traduction

Bonjour!

Je suis Leyla Chéry, étudiante à l'université de Montréal. Je travaille sur un projet sur les difficultés d'apprentissage en lecture des élèves d'origine haïtienne.

Vous avez été sollicités pour participer à ce groupe de discussion parce que vous êtes des parents et qu'à ce titre vous jouez un rôle important dans l'apprentissage des enfants. Aussi vos perceptions de ces difficultés que les enfants rencontrent en lecture et de leurs causes m'intéressent au plus haut point.

Cette rencontre vise à recueillir vos opinions, vos sentiments, sur des thèmes tels : le rendement des enfants en lecture, les causes de ces mauvais rendements, vos opinions sur la manière dont on peut améliorer l'apprentissage et les performances des enfants d'origine haïtienne en lecture.

Cette recherche se fait sur une base anonyme. Nous enregistrerons vos propos afin de garantir une analyse la plus fiable possible. La rencontre durera 80 minutes. Merci beaucoup d'avoir répondu à notre appel.

Les thèmes abordés lors des discussions avec les *Focus group* furent les suivants :

- Renseignements généraux (situation économique)
Question : *Ki jan de travay nap fê? Quel genre de travail faites-vous ?*
 - Situation linguistique
Question: *Ki lang nou pale lakay nou ? Ki lang nou pale ak pitit nou ? Quelle langue parlez-vous à la maison ? Quelle langue utilisez-vous avec vos enfants ?*
 - Performance des enfants en général, performance des enfants en lecture
Question: *Ki randaman timoun yo bay nan lekòl an general? ki randman yo bay nan lekti? Quelles sont les performances des enfants en général ? Quelles sont les performances des enfants en lecture ?*
 - Perceptions sur les causes des difficultés en lecture des enfants
Question: *Ki sa ki lakòz pwoblem timoun yon nan lekti? Qu'est-ce qui est à l'origine des problèmes en lecture des enfants ?*
 - Opinions sur les moyens à mettre en œuvre pour aider les enfants dans leur apprentissage de la lecture
Question : *Ki sa ki ta ka anpeche timoun yo gen pwoblem lekti? De quelle manière pourrait-on éviter les problèmes de lecture des enfants ?*
-

ANNEXE B : GUIDE D'ENTREVUE AVEC L'INFORMATEUR-CLÉ ET LES ENSEIGNANTS

Ce guide d'entrevue ou protocole a été conçu pour nous aider à obtenir les renseignements nécessaires sur l'apprentissage de la lecture des élèves d'origine haïtienne. Ce protocole nous a servi de guide pour les entrevues avec les enseignants et les parents. Les questions ci-dessous ont été donc modifiées selon le répondant.

Le protocole qui suit inclut quelques questions ouvertes d'entrevue et un certain nombre de thèmes qui ont été abordés. Dépendamment des réponses des répondants, certaines questions additionnelles ont été posées, ceci dans le but d'obtenir plus d'informations.

Les thèmes abordés lors des discussions avec l'informateur-clé et les enseignantes furent les suivants :

- Renseignements généraux

Question : *Que pouvez-vous dire du milieu socioéconomique d'où proviennent les élèves?*

- Situation linguistique des apprentis-lecteurs

Questions : *Que pouvez-vous dire de la situation linguistique de vos élèves?*

Pensez-vous que le créole grâce à ses similitudes avec le français peut aider les enfants dans leur apprentissage de la lecture en langue française?

- Performance en lecture

Questions : *Comment qualifieriez-vous la performance des élèves en lecture? À quelles sortes de difficultés d'apprentissage de la lecture faites-vous face avec les enfants?*

- Perceptions sur les causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne.

Question : *D'après vous quelles sont les causes des difficultés en lecture des apprentis-lecteurs d'origine haïtienne?*

- Opinions sur le moyen de résoudre ou de prévenir les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves.

Questions : *Comment peut-on prévenir ou résoudre les problèmes d'apprentissage de la lecture des élèves d'origine haïtienne? Quels sont les programmes ou mesures de soutien auxquels vous avez recourt pour aider les élèves d'origine haïtienne en difficultés d'apprentissage de la lecture*

ANNEXE C : TRANSCRIPTION INTÉGRALE DES ENTREVUES

Entrevue avec l'informateur-clé

Question 1: Que pouvez-vous dire de la situation socioéconomique des élèves d'origine haïtienne de Montréal?

Réponse « *D'après ce que j'ai pu observer pendant ces dernières années, une bonne partie des élèves d'origine haïtienne, viennent de milieu plutôt défavorisé. Les enfants provenant de ces milieux sont les plus à risque tous les spécialistes le disent. Dans les années 70 et même dans les années 80, il me semble qu'il y avait moins de problèmes. Maintenant les enfants ont plus de problèmes d'apprentissage, de comportement, ils ont plus de problèmes en général parce que plus d'enfants proviennent de milieux défavorisés et de milieux non stimulants. Les élèves défavorisés de la communauté haïtienne ont des besoins particuliers à cause de leur situation, à cause du milieu où ils évoluent (Odette) ».*

Question 2: Quelle langue parlent en général les élèves d'origine haïtienne de Montréal?

Réponse « *En général la langue plus parlée par les élèves d'origine haïtienne est le créole. Quand on les entend parler ils ont l'accent québécois, mais le niveau de français est très moyen, ce qui va causer des problèmes au niveau de l'apprentissage dans n'importe quelle matière. Il y a des parents qui parlent créole avec les enfants la plupart du temps, certains font l'effort de parler le français avec eux parce qu'ils savent que le français est important. Certains parents parlent créole uniquement, ils ne savent pas bien ou pas du tout parler français, d'autres parlent les deux, par exemple dans la même phrase on entend le créole et le français (Odette)».*

Question 3: Comment pouvez-vous qualifier la performance en lecture des élèves d'origine haïtienne?

Réponse « *Je ne dirai pas que tous les enfants échouent dans leur apprentissage de la lecture, il y a des enfants qui ont de bonnes performances, il ne faut pas généraliser. Tout dépend de la situation des enfants. Il y a plusieurs facteurs : la motivation par exemple est un facteur, comme vous le savez, mais il est vrai que la plupart des enfants parlant une autre langue et qui plus est sont de milieux défavorisés, ont des difficultés importantes en lecture par exemple, des problèmes au niveau de la discrimination, de l'association sons-graphies, de la compréhension des textes (Odette) ».*

Question 4: Comme les élèves d'origine haïtienne parlent créole, une langue qui représente certaines similitudes avec le français notamment avec le vocabulaire; pensez-vous que cela pourrait les aider dans l'apprentissage de la lecture par exemple dans la compréhension des textes?

Réponse : « *C'est vrai que ça peut représenter un avantage de ce point de vue là parce qu'il y a beaucoup de mots qui se ressemblent, mais il ne faut pas oublier qu'il y a beaucoup de dissemblances aussi, les gens qui ne connaissent pas bien le créole ne perçoivent pas toujours ces différences. Il y a des différences au niveau des sons, de la grammaire, il y a une différence dans la manière dont les phrases sont construites en créole et la manière dont elles sont écrites en français etc. Pendant ma carrière, j'ai vu des enfants créolophones qui ont eu une bonne base en français avant leur entrée à l'école et je peux dire que c'est plus facile pour eux que pour les enfants qui débutent dans la langue en même temps qu'ils apprennent à lire (Odette) ».*

Question 5: Selon vous quelles sont les causes des difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne?

Réponse « *Les enseignants doivent connaître les valeurs, au moins avoir une idée de la culture, de la réalité de ces élèves. Concernant les parents, ce n'est pas certain qu'ils sachent vraiment comment aider les enfants. Ils veulent que leur enfant réussisse mais souvent ils ne peuvent pas l'aider, ils ont des problèmes eux-mêmes, ils ne possèdent pas la langue, ils n'ont pas de temps, etc. (Odette)*».

Question 6: Comment peut-on prévenir ou résoudre les problèmes d'apprentissage en lecture des élèves d'origine haïtienne?

Réponse « *Dans les écoles situées en milieu défavorisé, les enseignants, les psycho-éducateurs, tous les professionnels concernés doivent travailler main dans la main pour trouver des réponses adaptées aux élèves qui ont des difficultés en lecture ou qui sont susceptibles d'en avoir, qui sont potentiellement à risque (Odette)* ».

Entrevues avec les enseignantes

Question 1: Comment est-ce que vous qualifieriez la situation socio économique des élèves d'origine haïtienne de Montréal?

Réponse 1 *«L'école où je travaille est située dans le quartier St-Michel, il y a beaucoup d'immigrants haïtiens dans ce quartier. Bon, leur situation économique est loin d'être intéressante. Je pense que les parents ont souvent des problèmes économiques, je ne peux pas affirmer, mais je pense qu'ils ils sont souvent sur l'aide sociale (Dominique)».*

Réponse 2 *« Je travaille dans une école cotée 9 sur 10, ça veut dire une école très défavorisée. Dans cette école les petits haïtiens échouent beaucoup, à chaque année on le constate. Les parents ne peuvent pas les aider parce qu'ils travaillent, ou n'ont pas la capacité intellectuelle pour aider les enfants, ou parce que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ont changé maintenant. Ils ne participent pas aux réunions, ils ne veulent pas ou ne peuvent pas, je ne sais pas. Les enfants ne sont pas suffisamment mis en contact avec la langue écrite (Karine)».*

Réponse 3 *«Je travaille à dans une école où la majorité des élèves sont d'origine haïtienne, la clientèle est défavorisée, certains plus certains moins. Les parents ne sont pas impliqués, pour eux, les enfants sont en train de jouer dans la première année, ce n'est pas encore du sérieux. Les parents ne savent pas comment aider les enfants, par exemple, ils ne déclarent pas les enfants créolophones, les enfants ne peuvent pas bénéficier de l'aide (Ruth) ».*

Réponse 4 *«C'est sûr que les enfants d'origine haïtienne de mon école ne sont pas les mieux nantis. On peut voir sans trop de difficultés que ces enfants sont de milieux à problèmes du point de vue économique mais aussi du point de vue social (Maude)»*

Réponse 5 « *Eh bien, je pense que les enfants d'origine haïtienne, viennent de milieux socio économiquement défavorisés, pour ne pas dire pauvres. Dans ces milieux, les enfants ont beaucoup de problèmes à cause de la situation des parents, ils ont de la misère à travailler bien à cause de leur situation (Marcelle)*»

Réponse 6 «*Je connais pas la situation socio économique des élèves d'origine haïtienne, mais si on regarde d'après le quartier, l'école, on peut dire qu'elle n'est pas bonne. Parfois, il manque à l'enfant haïtien, l'essentiel pour travailler, parfois les parents ont de la difficulté à payer le minimum demandé par le service de garde, c'est un réel problème (Anne)* ».

Réponse 7 «*Ça fait 8 ans que je travaille comme enseignante, j'ai travaillé dans plusieurs écoles de Montréal, mais j'ai travaillé plus longtemps dans des milieux défavorisés. Oui, j'ai rencontré plus d'enfants haïtiens dans les écoles des quartiers défavorisées (Julie)*»

Réponse 8 «*Le quartier où est située mon école est défavorisé. D'ailleurs la plupart des élèves qui vont dans cette école sont des résidants de ce quartier. Donc, oui je peux dire que les élèves sont de couches modestes ou même défavorisés (Lyne)*».

Question 2: Quelle langue parlent en général les élèves d'origine haïtienne de Montréal?

Réponse 1 « *Cela dépend du milieu socio économique. Si les parents parlent français à la maison, les enfants parlent couramment français, si les parents ne parlent que le créole, les enfants ont plus de problèmes (Dominique)*».

Réponse 2 « *Je suis d'origine haïtienne, donc il est facile pour moi de savoir quand un enfant parle créole. Dans les écoles, les enfants d'origine haïtienne, n'ont pas accès aux classe d'accueil, c'est réservé pour ceux qui ne parlent pas français, mais au fait ils devraient être eux aussi en classe d'accueil car souvent ils ne sont pas du tout fonctionnels en français.. (Karine)».*

Réponse 3 «*En général les enfants ne sont pas francophones, en tout cas pas à 100%. Ils parlent plus créole que français à la maison. (Ruth) ».*

Réponse 4 « *Le vocabulaire des enfants est en général faible. Ils ont des difficultés. On sent que l'enfant baigne dans le créole, souvent ils donnent des significations créoles à des mots qui ressemblent aux français, ils ne notent pas les différences de connotations. Par exemple, j'ai déjà entendu un enfant d'origine haïtienne dire à un camarade québécois qu'il était « vicieux », ce mot en français a une connotation plutôt péjorative alors qu'en créole il signifie tout simplement gourmand... (Maude)».*

Réponse 5 «*Dans ma classe quand les enfants débutent, ils mélangent les deux langues, mais plus ils grandissent plus ils parlent créole, parfois même ils créent leur propre langue : français, anglais, créole. (Marcelle) »*

Réponse 6 « *Je pense que les enfants haïtiens de ma classe savent tous parler créole. J'ai eu une expérience une année avec une petite fille d'origine haïtienne de deuxième année qui m'a dit un jour : les cheveux de la madame est (...) un mot créole dont je me souviens pas. C'était une illustration du livre de lecture et il fallait dire ce qu'on voyait sur l'image. Quand j'ai demandé à la petite fille de reprendre ce qu'elle avait dit, elle a baissé les yeux et n'a plus dit un mot (Anne)».*

Réponse 7 «*Bon, moi je ne connais pas du tout le créole, mais comme les enfants d'origine haïtienne ont des problèmes de compréhension en français, j'imagine qu'il*

parle beaucoup le créole à la maison, c'est sûrement la langue dans laquelle ils communiquent plus (Julie)»

Réponse 8 *«Je ne peux pas dire quelle langue ils parlent en général, à l'école ils parlent un français plus ou moins correct, mais dans ma classe, j'ai eu des enfants qui ont déjà admis parler créole à la maison, alors je crois que c'est une langue qui fait partie de leur environnement. (Lyne)».*

Question 3: La performance en lecture des élèves d'origine haïtienne est-elle satisfaisante?

Réponse 1 *«Il y a plus de problèmes au niveau de la compréhension qu'au niveau des sons, le vocabulaire faible des enfants entraîne un manque de compréhension, ce qui entraîne un manque d'intérêt pour la lecture, étant donné que l'enfant doit peiner avant de trouver la signification d'un mot ou d'une phrase (Dominique)».*

Réponse 2 *«La performance en lecture des élèves d'origine haïtienne est faible, quelques éléments fonctionnent bien, mais pour la grande majorité, les résultats sont insuffisants, très souvent les enfants n'atteignent pas les objectifs. Il faut beaucoup de renforcement, le potentiel est là, mais à cause du manque d'aide à la maison, c'est difficile (Karine)»*

Réponse 3 *«C'est dommage, mais souvent la performance n'est pas ce qu'on souhaiterait. Et parfois, en tant qu'enseignant on a les bras coupés. Dans ma classe de 2^{me} année il y a au moins 4 enfants d'origine haïtienne, qui ont des résultats faibles, très faibles, en lecture, je les envoie à l'orthopédagogue, elle les prend quand elle peut, mais elle donne seulement deux jours à l'école, c'est pas assez. (Ruth) ».*

Réponse 4 « *Pour moi le problème n'est pas au niveau de la performance, mais au niveau de la motivation. On a des enfants d'origine haïtienne qui dès la première année n'ont aucune motivation pour la lecture. C'est ça le plus grave problème pour moi (Maude)*»

Réponse 5 «*Depuis que je travaille dans les écoles de la CSDM, j'ai enseigné à plusieurs enfants d'origine haïtienne. Il y en avait qui étaient bons en lecture et d'autres qui avaient de mauvaises notes. Mais, je dois dire que ceux avec les mauvaises notes sont en général plus nombreux (Marcelle)*»

Réponse 6 «*Dans ma classe plusieurs enfants haïtiens sont en échec en lecture.. C'est évident que les élèves passent d'une année à l'autre avec des difficultés, il faut parfois retourner sur ce qui a été vu l'année d'avant (Anne) ».*

Réponse 7«*Il faut dire que cela varie d'une année à l'autre. Souvent les élèves d'origine haïtienne ont souvent des résultats comparables à ceux des autres groupes ethniques. Ce qui pose problème ce n'est pas l'origine ethnique, mais la situation des familles, le manque de motivation des enfants. Les enfants ont des problèmes en lecture, on met ça sur le compte d'autres problèmes mais c'est souvent une simple question d'aide (Julie)*».

Réponse 8 «*À chaque année, j'ai des élèves qui ont des problèmes d'apprentissage de la lecture. Ce ne sont pas seulement les enfants d'origine haïtienne qui ont des problèmes d'apprentissage de la lecture, mais ils font partie des élèves en difficulté. Le grand problème pour moi c'est que quand ces enfants ont des problèmes de compréhension, il est difficile de savoir si c'est un problème de langue ou si le problème est à un autre niveau (Lyne)*».

Question 4: Pensez-vous que commencer l'apprentissage de la lecture en créole, pourrait les aider dans l'apprentissage de la lecture en français par exemple dans la compréhension des textes?

Réponse 1 «*En Haïti, on commence en créole, mais surtout dans les écoles pauvres n'est-ce pas ? Les gens riches font leur scolarité en français, c'est comme si on avait deux écoles. Ici, peut-être que ce serait bien, mais je ne sais pas comment on ferait ça (Dominique)*»

Réponse 2 «*Si on commençait la lecture dans la langue maternelle, ce serait plus positif, plus valorisant...les enfants maîtriseraient leur langue, il n'y aurait pas de problèmes de passage du créole au français. Je crois que ça aiderait à établir la ligne de démarcation entre le créole et le français (Karine)* ».

Réponse 3 «*Les enfants n'auraient pas besoin de débiter leur apprentissage de la lecture en créole, seulement ceux qui sont dans un environnement vraiment créolophone. Mais pour cela il faudrait faire de vraies vérifications car les parents des enfants ne montrent pas que leurs enfants ont besoin d'aide au point de vue linguistique (Ruth)*»

Réponse 4 «*Débiter la lecture en créole, je ne sais pas. Mais il faudrait que les enfants gardent un contact valorisant avec leur langue maternelle. Dans les cours de PELO, on enseigne seulement le chinois, le vietnamien, l'espagnol etc. Les petits haïtiens qui vont suivre des cours de PELO apprennent l'italien, ce n'est pas normal! Et ça montre à l'enfant que sa langue n'est pas valorisée au même titre que les autres langues, ça l'enfoncé encore plus. Dans les cours de PELO, l'enfant voit comment sa langue est construite et ça l'aide sûrement avec le français (Maude)*».

Réponse 5 « *Je crois que ce serait une bonne solution pour les enfants chez qui on a détecté des problèmes. L'orthopédagogue ou l'enseignante-ressource pourrait aider l'enfant en allant le chercher dans sa langue, c'est faisable je pense et ça peut faire du bien, beaucoup de bien même (Marcelle)*».

Réponse 6 «*Ce qui aiderait toute monde, ce n'est pas que les enfants débutent dans leur langue maternelle le créole, il y a quantité d'enfants qui ne débutent pas dans leur langue maternelle mais qui réussissent malgré cela, ce qui serait bien, c'est à tout le moins, de former les enseignantes non créolophones, les sensibiliser, les initier, aux difficultés que nos élèves peuvent rencontrer. J'ai eu quelques cours d'espagnol et ça m'a aidé parfois avec les élèves latinos. Les cours d'initiation au créole ont existé dans quelques écoles protestantes il y a quelques années, c'était une bonne idée qu'on devrait reprendre (Anne)* ».

Réponse 7 «*Écoutez, non! L'école est là pour faire la francisation pas pour enseigner la langue maternelle de chaque enfant, il faudrait enseigner le français, le créole, l'ourdou, c'est bien trop compliqué! Il faut trouver autre chose comme solution (Julie)*».

Réponse 8 «*Là je ne pas vraiment, ça pourrait peut-être aider, mais ce serait compliqué pour l'école à gérer, et puis, question de justice il faudrait faire la même considération pour tout le monde (Lyne)*»

Question 5 Quelles sont les causes des difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne?

Réponse 1« *Les enfants n'ont pas d'aide à la maison, mais il y a un problème au niveau de la perception que certains enseignants ont des petits Haïtiens. On les catégorise, ils sont catalogués par les enseignants qui sont censés les aider, ça ne*

peut pas les aider du tout, je peux vous dire. Ils reproduisent le pattern (Dominique) ».

Réponse 2 « Il y a plusieurs facteurs et ça dépend des enfants je peux dire vraiment. Je pense que le gros problème vient des familles, de l'environnement. Les enfants ne voient pas leurs parents lire à la maison, la performance des enfants est influencée par leur famille, les parents ne viennent pas aux réunions, mais malgré tout ils ont de grandes attentes envers les enfants (Karine) »

Réponse 3 « Les enfants ne bénéficient pas d'aide suffisante. Les enfants nés au Québec, n'ont pas le droit de fréquenter les classes d'accueil, c'est la loi. Le ministère n'offre pas vraiment des services adaptées aux besoins de ces élèves (Ruth) ».

Réponse 4 « les parents et leur présence auprès de l'enfant est important, ils ont beaucoup de soucis, moins de temps, ils n'apprennent pas aux enfants à aimer l'école, à aimer les livres. Les enseignantes ont trop de tâches, il faut non seulement instruire mais aussi aider à apprécier la lecture. Selon moi c'est le rôle des parents de motiver les enfants (Maude)»

Réponse 5 « Les livres sont culturellement biaisés, que ce soient les livres de maths ou de lecture. Les élèves d'origine haïtienne ne se reconnaissent pas du tout, ce n'est pas leur vie quotidienne qu'ils voient dans leur livre, en tout cas pas ceux qui vivent en milieu pauvres. Leur culture n'est pas présente dans le livre de lecture (Marcelle)».

Réponse 6 « Franchement, c'est compliqué pour moi de parler des causes. Il y a des enfants qui ont des problèmes psychologiques, d'autres qui arrivent sans avoir

mangé, donc là c'est le milieu social, le problèmes, il y en a pleins de causes. Il faudrait faire du cas par cas (Anne) ».

Réponse 7 « C'est certainement au niveau des familles qu'il faut chercher l'une des causes principales. On ne peut pas tout faire. Je pense que qu'elle que soit la langue parlée par le parent, il doit motiver son enfant, lui lire des histoires. Si le parent est illettré c'est difficile. Souvent les parents n'ont aucune idée du travail qu'on fait avec leurs enfants à l'école, c'est absolument incroyable, mais c'est la vérité. Je crois que l'enfant réussit mieux quand le parent l'accompagne de quelque façon que ce soit (Lyne) ».

Réponse 8 « Je vois deux facteurs. Premièrement, ces enfants ne sont du tout dans un milieu stimulant, deuxièmement, ils ne maîtrisent pas bien le français. Pour moi, c'est ça (Julie) ».

Question 6: Comment peut-on prévenir ou résoudre les problèmes d'apprentissage en lecture des élèves d'origine haïtienne?

Réponse 1 « Étant donné que l'école n'arrive pas vraiment à toucher les parents, à les impliquer, les seuls recours ce sont les aides-enseignants, les orthopédagogues, parce que la tâche est trop lourde pour une seule personne (Dominique) ».

Réponse 2 « Je pense qu'un soutien personnalisé serait la meilleure chose à faire. Il faudrait suivre ces enfants depuis la maternelle, détecter leurs troubles depuis les premiers jours, donner davantage de soutien, de temps, il faudrait avoir plus de gens pour se pencher sur le cas de ces enfants (Karine) ».

Réponse 3 « J'ai eu une bonne expérience avec une orthopédagogue, il y a un an, les enfants avaient de la difficulté avec certains sons, le déchiffrage, l'orthopédagogue

est venue avec une méthode apparentée à la méthode syllabique, avec des tableaux de décodage, je crois que c'est la méthode Boyer. Elle a travaillé individuellement avec les élèves qui avaient des difficultés avec les sons et le décodage. Il y a eu de bons résultats (Ruth) »

Réponse 4 «Comme solution, je pense qu'on devrait faire des efforts pour motiver les élèves, motiver les parents à ne plus avoir honte de collaborer et l'école doit aussi avec l'aide du personnel trouver des moyens d'aider ces enfants (Maude) »

Réponse 5 « Pour prévenir les problèmes d'apprentissage en lecture, il faudrait hercher les causes et essayer d'apporter les solutions qui sont nécessaires. Par exemple, si l'enfant à des problèmes de compréhension chercher à augmenter son vocabulaire, si l'enfant à des problèmes graves avec les sons le faire suivre par l'orthophoniste, si l'enfant a des problèmes avec les (Marcelle) »

Réponse 6 «La tâche est lourde et nous avons des moyens vraiment limités. Il faut non seulement tenir compte davantage du milieu socioéconomique, mais aussi de la langue et des différences individuelles. Il faut vraiment faire un suivi personnalisé, mais pour cela il faut qu'on nous donne les moyens nécessaires (Anne) ».

Réponse 7 «Aujourd'hui, on parle de collaborer avec les parents, je crois que l'école doit concentrer ses efforts sur les parents, parce que qu'elle que soit les stratégies qu'on utilise, les méthodes, à 3h 30 l'enfant s'en retourne à la maison. On ne peut pas réussir sans l'appui des parents, ils peuvent aider vraiment, je crois, si on arrive à les impliquer dans l'école (Lyne)».

Réponse 8 «Je crois que l'école doit travailler avec les parents, il faut essayer d'impliquer les parents le plus possible même s'ils ne sont pas francophones. On pourrait leur donner des séances de formation sur ce qu'est l'école ici, ses valeurs

etc. Il faudrait qu'on puisse expliquer aux parents nos attentes, écouter ce qu'ils ont à dire aussi car ils ne se désintéressent pas de leurs enfants au fond (Julie) »

Entrevues avec les parents

Question 1: Quelle est votre situation socio économique? (Ki jan nap fonktyone nan peyi a, eske nou genyen travay?)

Focus group 1

Réponse 1 « *Mwen pa gen gwo job nan Montreal paske mwen pa genyen gwo diplòm, mwen pat etidye pou sa (Marlène)* »

Traduction libre : Je n'ai pas un poste important à Montréal, je n'ai pas de diplôme.

Réponse 2 « *Marim ap travay men kob li fe a pa anpil, erezman ak lajan gouvènman an nou rive viv kan menm ak 3 pitit (Rosanna)* ».

Traduction libre: Mon mari travaille, mais il ne gagne pas beaucoup. Heureusement avec l'aide du gouvernement nous arrivons à vivre.

Réponse 3 « *Mwen fe ti job konsa konsa de tanzantan (Fritz)* ».

Traduction libre: Je petits jobs de temps en temps

Réponse 4 « *Afem pa telman bon depi kek jou, nap degaje nou (Michèle)* »

Traduction libre: Les affaires ne vont pas bien, on se débrouille

Réponse 5 « *Non mwen pap travay (Mirna)* »

Traduction libre: Non, je n'ai pas d'emploi.

Réponse 6 « *Non mwen pa travay se marim ki travay li fè taksi lap degajel (Gina)* »

Traduction libre: Non, je ne travaille pas, c'est mon mari qui travaille, il est chauffeur de taxi.

Focus group 2

Réponse 1 « *Mwen pa ka di afem bon, mwen genyen 4 pitit nan Montreal, bagay yo di (Edwige) »*

Traduction libre : Économiquement, cela ne va pas fort, j'ai 4 enfants, les choses sont difficiles

Réponse 2 « *Mwen pa ka travay sans diplòm, mwen te vle pran yon kou prepose, poum degajem (Raymonde) »*

Traduction libre: Sans diplôme, je ne peux pas avoir d'emploi, je voulais suivre un cours pour devenir préposée pour m'en sortir.

Réponse 3 « *Peyi isit pa fasil ou konnen, sitou pou immigran (Jean-Ba) »*

Traduction libre: Le pays n'est pas facile, vous savez surtout pour les immigrants.

Réponse 4 « *Mwen map travay nan yon hotel, kòb la pa wo, men mwen miyò pase yon lòt ki pap travay (Gaby) »*

Traduction libre: Moi, je travaille dans un hotel, je ne gagne pas beaucoup, mais c'est mieux que de ne rien avoir du tout.

Réponse 5 « *Depim vini isit sa fe 12 zan, mwen pa ka travay, mwen pat fini lekòl Haïti (Lorette) »*

Traduction libre: Depuis, que je suis venue ici, je n'ai pas pu trouver du travail. Je n'avais pas terminé ma scolarité en Haïti.

Réponse 6 « *Mwen menm jan ak lòt yo, mwen travay pafwa, men konsa tou mwen gen dwa rale 3 4 mwa san anyen pa vinn nan menm menm (Ronald) »*

Traduction libre: Je suis dans la m^eme situation que les autres, parfois j'ai du boulot, mais parfois, il arrive que je passe des mois sans aucune paye, rien.

Question 2 : Quelle langue parlent vos enfants à la maison? (*Ki lang nou pale ak timoun yo?*)

Focus group 1

Réponse 1 « *Kreyòl nou pale (Rosanna)* ».

Traduction libre: Nous parlons le créole.

Réponse 2 « *Mwen menm se kreyòl mwen pale ak timoun mwen yo... timoun yo tandè franse nan lekòl ak nan televizyon...sou katye a genyen anpil ti ayisyen, gen sa ki fèt isit gen sa ki fèt ayiti men yo tout pale bon jan kreyòl yo (Mirna)* ».

Traduction libre: Moi je parle créole avec mes enfants, les enfants entendent le français à l'école et à la télé. Dans le quartier les petits haïtiens sont nombreux, ils sont nés ici ou en Haïti, mais tous parlent très bien le créole.

Réponse 3 « *Nou pale franse tou, men pi souvan se kreyòl (Marlène)* »

Traduction libre: Nous parlons le français, mais le plus souvent nous utilisons le créole

Réponse 4 « *Se nan lang sa mwen santim alèz, se lim pale ak yo (Michèle)* »

Traduction libre: C'est en créole que je me sens plus à l'aise, je parle créole avec mes enfants

Réponse 5 « *Kreyòl, (Gina)* »

Traduction libre: Le créole

Réponse 6 « *Nou pale tou le de kreyòl ak franse (Fritz)* »

Traduction libre: Nous communiquons dans les deux langues : le français et le créole

Focus group 2

Réponse 1 « *Nou plis pale kreyòl ak ti moun yo. Pafwa nou ka fe yon ti pale franse tou sa depann de sitiyasyon an. Men timoun mwen yo se kreyòl yo pale, mwen pale an kreyòl ak yo, yo reponn mwen an kreyòl men pafwa yo reponn an franse tou (Jean-Ba) ».*

Traduction libre: Nous parlons beaucoup le créole avec les enfants. Parfois, nous pouvons dire quelques mots de français, cela dépend de la situation. Mais les enfants parlent créole, je leur parle en créole et ils répondent en créole et parfois en français.

Réponse 2 « *Depi yo fèt se kreyòl mwen pale ak yo, men mwen konnen franse a enpòtan tou, nou fè ti pale an franse ak yo (Edwige) ».*

Traduction libre: Depuis qu'ils sont tout petits, je leur ai toujours parlé en créole, mais comme le français est important, on le parle avec eux

Réponse 3 « *Nou pale kreyòl, men timoun yo konprann franse a tre byen (Raymonde) »*

Traduction libre: Nous parlons le créole, mais ils comprennent très bien le français

Réponse 4 « *Kreyòl net ale nou pale lajkay (Lorette)*

Traduction libre: Nous leur parlons uniquement en créole

Réponse 5 « *Franse, kreyòl (Gaby) »*

Traduction libre: Le français et le créole

Réponse 6 « *Mwen pale franse ak yo, manman yo pale kreyòl ak yo (Ronald) »*

Traduction libre: Je parle le français avec eux, mais la mère parle le créole seulement.

Question 3 : Comment sont les résultats en lecture des enfants? (Koman rezilta timoun yo ye nan lekti?)

Focus group 1

Réponse 1 «Lè pitit mwen te fèk komanse nan premye ane resilta yo te pasab. Li te genyen kèk ti pwoblèm, men kounyeya lap fini ane a resilta yo pa finn bon (Fritz)».

Traduction libre : Quand mon enfant débutait en première année, ses résultats étaient passables. Il avait quelques problèmes mais maintenant qu'il termine l'année ses résultats ne sont toujours pas bons.

Réponse 2 «Pa tèlman bon (Marlène)».

Traduction libre : Pas tellement bons

Réponse 3 «Li li twò lan, li genyen kèk ti pwoblèm, (Rosanna) ».

Traduction libre : Il est trop lent en lecture, il a quelques difficultés.

Réponse 4 «Yo degaje yo, pi granm an miyò ke pi piti a (Michèle) ».

Traduction libre : Ils se débrouillent, mais l'aîné est meilleur en lecture que le plus jeune.

Réponse 5 «Mwen paka di, se nan premye ane li ye, map suiv toujou (Mirna) ».

Traduction libre : Je ne saurais dire, elle est en première année, je la suis.

Réponse 6 «Pitit mwen an degajel ase byen, pafwa li gen bon rezilta (Gina) ».

Traduction libre : Mon enfant obtient parfois de bons résultats.

Focus group 2

Réponse 1 «*Pitit mwen nan dezyèm ane. Rezilta yo pasab, mwen swete yo vinn miyò (Jean-Ba)*».

Traduction libre : Mon enfant est en deuxième année. Ses résultats sont passables, j'espère une amélioration.

Réponse 2 «*Li pa finn fò nan li a non, (Raymonde) ».*

Traduction libre : Il n'est pas très fort en lecture

Réponse 3 «*Mwen menm mwen te dekouraje anpil, pitit gason mwen an te genyen anpil pwoblèm. Mwen tal kote pwofese a de fwa, li dim li te genyen pwoblem ak kek son li pat ka li byen...Mwen eseye ede li men mwen pa konn kijan... (Edwige)*».

Traduction libre : Moi j'étais très découragée, mon fils avait beaucoup de problèmes. Je suis allée voir l'enseignante à deux reprises, elle m'a dit qu'il avait des problèmes à lire certains sons. J'ai essayé de l'aider mais je ne sais pas vraiment comment m'y prendre.

Réponse 4 «*Nan kòmansman lekti a pat bon menm, li vinn fe yon ti efo nan dezyèm etap la, map gade sa lap bay (Gaby) ».*

Traduction libre : Les résultats de la première étape n'étaient pas bons, il a fait quelques efforts au cours de la deuxième étape, j'attends la fin de l'année.

Réponse 5 «*Rezilta yo pa bon, sa nwim anpil, paske mwen pata renmen li refè ane a (Lorette)*

Traduction libre : Les résultats me dérangent beaucoup, je n'aimerais pas qu'il refasse l'année.

Réponse 6 «*Sa pa mache twò byen, mwen te oblije dakò pou yon spesyalis lekòl la wèl (Ronald)*».

Traduction libre : Cela ne marche pas trop bien, j'ai dû donner mon approbation, pour qu'un spécialiste de l'école voit mon enfant.

Question 4 : Quelles sont selon vous, les causes des difficultés des enfants en lecture? (Ki sa ki la koz pwoblem tmoun yo nan lekti)

Focus group 1

Réponse 1 «*Sam ka di se ke timoun yo pa twò renmen afê li a. Mwen genyen twa timoun, mwen ka di ke yo youn pa renmen li. Liv la se yon kòve pou yo (Rosanna)*».

Traduction libre : Ce que je peux dire, c'est que les enfants n'aiment pas trop les livres. J'ai trois enfants, je peux dire qu'aucun d'entre eux n'aime la lecture, le livre c'est une véritable corvée pour eux.

Réponse 2 «*Mwen panse se yon kesyon de tan, yo pa ba timoun yo tan pou yo aprann bagay yo, lekòl la toujou ap kouri avek yo (Marlène)*».

Traduction libre : Je pense que c'est une question de temps, les enfants n'ont pas assez de temps pour assimiler, l'école va trop vite

Réponse 3 «*Sa se yon kesyon ki dfisil, se lekòl la ak pwofese yo ki pou ta cheche kòz yo, se wòl li (Fritz)* ».

Traduction libre : Ça c'est un peu compliqué, c'est l'école et les enseignants qui devraient chercher les causes des difficultés, c'est leur rôle.

Réponse 4 «*Sak konnen, mwen panse dezyèm pitit mwen an pa sou sa, sa pa enteresel (Michèle)* ».

Traduction libre : Qui sait? Je pense que mon deuxième enfant n'est pas intéressé à lire.

Réponse 5 «*Sam ka di se ke si yon timoun gen pwoblèm poul li, mwen panse youn nan rezon yo se ke yo pat finn byen travay avèl nan preskolè (Mirna) ».*

Traduction libre : Ce que je peux dire, c'est que si un enfant a des problèmes en lecture, c'est qu'en maternelle il n'y a pas eu un bon travail

Réponse 6 «*Mwen pa konnen, mwen pa wè ankenn kòz, pitit mwen an pa gen pwoblèm, alòs mwen pa ka di anyen nan sa (Gina)».*

Traduction libre : Je ne sais pas, je ne sais rien des causes, mon enfant n'a pas de difficultés donc je ne peux pas parler de ça

Focus group 2

Réponse 1 «*Mwen panse pwoblèm nan se parès timoun yo, parès la anpeche yo travay lekòl (Raymonde) ».*

Traduction libre : Je pense que la paresse des enfants est responsable, ça les empêche d'apprendre

Réponse 2«*Mwen panse youn nan pwoblem timoun yo se ke yo komanse aprann li sou yon move baz. Yo pa ankadre timoun ki genyen pwoblèm yo. Timoun yo komanse pa konprann kèk ti bagay epi apre sa yo pa konprann yo vinn ogmante anpil, timoun yo vinn dekouraje twò vit, se sa (Jean-Ba)».*

Traduction libre: Moi je pense que l'un des problèmes des enfants, c'est qu'ils commencent sur de mauvaises bases. Ils commencent à avoir des difficultés avec deux ou trois petites choses, puis ces difficultés augmentent et les enfants se découragent.

Réponse 3 «*Li difisil poum ta diw mwen panse tou se yon kesyon parès, gen timoun ki travay byen paske yo renmen lekòl, gen sa kip a travay byen paske yo pa renmen lekòl la (Edwige)*».

Traduction libre : C'est difficile pour moi de vous dire, mais pour moi aussi c'est une question de paresse, il y a des enfants qui aiment l'école et qui travaillent bien mais il y a ceux aussi qui n'aiment pas l'école et ils travaillent mal

Réponse 4 «*Mwen panse fòk pwofese yo ta ede timoun yo plis, sam vle di se fò yo ta pran tmoun ki pa konprann yo apa pou yo eksplike yo plis (Gaby)* ».

Traduction libre : Je pense que les enseignants devraient aider les enfants qui ont des difficultés plus souvent, ce que je veux dire, c'est qu'elles devraient prendre à part les enfants pour leur expliquer ce qu'ils ne comprennent pas davantage.

Réponse 5 «*Mwen dakò ak sa li di a, mwen panse pwofese yo pa bay timoun yo ase tan, ase èd, fò fè timoun yo li plis nan klas la (Lorette)*

Traduction libre : Je suis d'accord avec ce qu'il a dit, les enseignants ne donnent pas suffisamment de temps, d'aide, il faut que les enfants lisent plus à l'école

Réponse 6 «*Mwen pa konnen sa ki lakòz, ou pa ka konnen sak kap pase nan tèt yon timoun, lè pwofese a ap bay ekspliksyon li siman nap fè lòt bagay (Ronald)*».

Traduction libre : Je ne connais pas les causes, on ne peut pas savoir ce qui se passe dans la tête d'un enfant. Quand l'enseignante explique, il fait sûrement autre chose.

Question 5: Que devrait faire l'école pour résoudre les problèmes d'apprentissage de la lecture des enfants? (Ki sa lelòl la ta dwe f pou ede tmoun yo pou yo pa genyen pwoblèm nan lekti?)

Focus group 1

Réponse 1 «*Bon fò lekòl la ta ba timoun yo tan pou yo li vre, pa bezwen kouri ak timoun yo, fè anpil repetisyon ak yo pou bagay yo rantr nan tèt yo (Marlène)*».

Traduction libre : Bon, il faudrait que l'école donne plus de temps aux enfants, il n'y pas de raison de courir d'aller vite, il faut qu'on fasse beaucoup de répétitions pour que les choses rentrent dans leur tête.

Réponse 2 «*En ben, sam ka di, fò pwofese yo fè travay yo pi byen, suiv timoun yo pi byen, se sa mwen wè paske paran yo paske bagay yo pa tof pou nou (Fritz)*».

Traduction libre : Eh bien! Qu'est-ce que je peux dire, il faut que les enseignants fassent mieux leur travail, suivent plus les enfants parce que les choses sont difficiles pour nous

Réponse 3 «*Mwen panse ke fòk lekòl la ta motive timoun yo plis pou yo aprann li. Mwen panse si lekòl la ta motive timoun yo, montre yo enpòtans lekti a genyen sa tap resoud anpil pwoblèm. Nou menm paran nou tap la pou nou ede lekòl la fè travay li pi byen (Rosana)* ».

Traduction libre : je pense qu'il serait important que l'école motive les enfants un peu plus pour la lecture. Je crois que si l'école motivait les enfants, leur montrait l'importance de la lecture, cela aiderait beaucoup. Nous, parents, nous serons là pour aider l'école à bien faire son travail.

Réponse 4 «*Se sa! lékòl la dwe ankouraje tmoun yo, sa ta ede nou menm paran anpil anpil (Michèle)* ».

Traduction libre : Oui! L'école devrait motiver les enfants, cela nous aiderait beaucoup en tant que parents.

Réponse 5 «*Men tou sak ta bon se ke baz la byen chita tou, se pa yon kesyon ankourajman sèlman (Mirna)* ».

Traduction libre : Mais aussi ce qui serait bien, c'est que l'école s'assure que les bases sont solides, ce n'est pas seulement une question de motivation.

Réponse 6 «*Mwen panse li tap bon pou tout moun, si lekòl la fè yon jan pou amelyore travay li, konsa ta genyen mwens pwoblèm.*

Traduction libre : Je pense que ce serait bien pour tout le monde, si l'école améliorerait son travail, il y aurait ainsi moins de problèmes.

Focus group 2

Réponse 1 «*Se pou responsab lekòl yo ta detekte pwoblem timoun yo pi bonè. Fòk yo ta ofri plis èdodevwa pou ede paran yo tou. Paske gen de fwa mwen pa konprann devwa yo ditou, bagay yo difisil, tout moun ta renmen ede pitit yo, men lè ou we ou pa kapab ede pitit ou avanse tankou tout lot yo, li di (Lorette) ».*

Traduction libre : Il faudrait que les responsables dans l'école détectent les problèmes des enfants plus tôt. Il faudrait aussi offrir plus d'aide aux devoirs en vue d'aider les parents aussi, parce que parfois, je ne comprends pas les devoirs du tout. Tous les parents voudraient aider leur enfant, mais quand on a des difficultés à le faire c'est un peu frustrant

Réponse 2«*Mwen panse fò lekòl ta ofri plis sèvis pou suiv timoun ki gen pwoblèm yo, paske paran an pa kapab pou kont li (Jean-Ba)».*

Traduction libre: Moi je pense l'école devrait offrir plus d'aide pour aider les enfants en difficultés, parce que seul le parent ne peut pas.

Réponse 3 «*Youn nan solisyon yo se ede timoun yo retire parès la, fè yo kontan aprann (Edwige)».*

Traduction libre : L'une des solutions, c'est d'enrayer la paresse chez les enfants., les faire aimer apprendre

Réponse 4 « *Pou mwen menm, sak ta bon te ke pwofese yo suiv timoun yo, pou yo wè pwoblèm yo bonè, pou yo suiv yo, men tou si timoun nan pa ka aprann byen, ke li refè ane a, lap pi bon pou li (Gaby) ».*

Traduction libre : Pour moi, ce qui serait bien, c'est que les enseignants suivent les enfants, découvrent leurs difficultés, mais il faut aussi que si l'enfant a toujours des difficultés, qu'il soit obligé de refaire la classe, ce sera mieux pour lui .

Réponse 5 « *Mwen pamse fòk pwofese yo veyatif, pou yo cheche ki timoun ki gen pwoblèm pou yo edel, epi pou pa pèdi pasyans (Lorette)*

Traduction libre : Je pense que les enseignants doivent rester attentifs, ils doivent chercher à découvrir les problèmes des enfants pour les aider et ne pas perdre patience.

Réponse 6 « *Mwen panse fò yo fè anpil revisyon ak timoun yo, kenbe fèm ak yo tou, san se pa sa yo pap aprann anyen (Ronald)».*

Traduction libre : Moi je pense qu'il faudrait faire beaucoup de révision avec les enfants, il faut aussi être ferme avec eux, car sinon ils risquent de ne rien apprendre.

