

Enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littérature : mieux comprendre pour encore mieux intervenir

Véronique Fortier, Suzie Beaulieu and Valérie Amireault

Volume 34, Number 1, 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1076608ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1076608ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fortier, V., Beaulieu, S. & Amireault, V. (2021). Enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littérature : mieux comprendre pour encore mieux intervenir. *La Revue de l'AQEFLS*, 34(1). <https://doi.org/10.7202/1076608ar>

Article abstract

The growing presence in Quebec of adult newcomers facing the challenge of developing literacy in French has forced the political, educational and research communities to take greater interest in these learners in order to offer them services that best meet their needs. In order to promote a better understanding of this population, which is present in all four corners of the province, this article will first provide a brief overview of the demographic situation and the school offerings in the Quebec context. We will then highlight some of the characteristics shared by many of these learners, which will allow us to better understand their rich linguistic and cultural background and how this background can influence their learning. Finally, we offer pedagogical suggestions adapted to these characteristics, with the objective of creating learning opportunities that can easily be implemented with learners who are unfamiliar with the academic expectations of their new host environment.



Articles

Enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie : mieux comprendre pour encore mieux intervenir

Véronique FORTIER

Université du Québec à Montréal

Suzie BEAULIEU

Université Laval

Valérie AMIREAULT

Université du Québec à Montréal

Résumé

La présence grandissante, au Québec, de personnes adultes immigrantes faisant face au double défi de l'apprentissage du français et de la littératie a forcé les milieux politiques, d'enseignement et de recherche à s'intéresser davantage à ces apprenant.e.s afin de leur offrir des services répondant le mieux à leurs besoins. Ainsi, afin de favoriser une meilleure connaissance de cette population présente dans les quatre coins de la province, nous proposons d'abord, dans cet article, un bref survol de la situation démographique et de l'offre scolaire au Québec. Nous ferons ensuite ressortir certaines caractéristiques, partagées par plusieurs de ces apprenant.e.s, qui permettent de mieux comprendre leur riche bagage linguistique et culturel ainsi que la manière dont ce bagage peut influencer leurs apprentissages. Nous offrons enfin des pistes pédagogiques adaptées à ces caractéristiques, et ce, dans l'objectif de créer des occasions d'apprentissage pouvant facilement être mises en oeuvre avec des apprenant.e.s peu familiarisé.e.s avec les attentes scolaires de leur nouveau milieu d'accueil.

Mots-clés: personnes immigrantes adultes; enseignement du français langue seconde; enseignement de la littératie; cours d'alphabétisation

Abstract

The growing presence in Quebec of adult newcomers facing the challenge of developing literacy in French has forced the political, educational and research communities to take greater interest in these learners in order to offer them services that best meet their needs. In order to promote a better understanding of this population, which is present in all four corners of the province, this article will first provide a brief overview of the demographic situation and the school offerings in the Quebec context. We will then highlight some of the characteristics shared by many of these

learners, which will allow us to better understand their rich linguistic and cultural background and how this background can influence their learning. Finally, we offer pedagogical suggestions adapted to these characteristics, with the objective of creating learning opportunities that can easily be implemented with learners who are unfamiliar with the academic expectations of their new host environment.

Keywords: adult newcomers; teaching French as a second language; teaching pre-literate adults

1. Introduction

Nos premières expériences de recherche avec les personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie¹ (PAIALeL) et leurs enseignant.e.s datent d'à peine quelques années. Outre le courage, la résilience et la grande amabilité de nombreuses personnes rencontrées dans le cadre de nos travaux, ces collaborations récentes ont entraîné chez nous de grandes remises en question. En effet, si nous travaillions, depuis le début de nos carrières respectives, à l'aide de lignes directrices largement acceptées dans les communautés de recherche et de pratique en enseignement et apprentissage des langues secondes (p. ex., l'attention à la forme grammaticale, l'importance du développement des compétences communicatives, particulièrement à l'écrit), le contact avec une population jusqu'à récemment largement ignorée de la recherche nous a forcées à remettre en question des approches qui avaient été élaborées à partir d'études impliquant très majoritairement des apprenant.e.s universitaires adultes de pays occidentaux (voir Ortega, 2019), dont l'expérience scolaire et la maîtrise de la littératie se situent à mille lieues de ce qui est observé chez les PAIALeL.

Ainsi, dans l'objectif de favoriser une meilleure connaissance de cette population scolaire, nous présenterons d'abord un bref aperçu de la situation des PAIALeL au Québec et des services de francisation leur étant offerts (section 2). Nous mettrons ensuite en lumière certaines caractéristiques linguistiques et culturelles qui façonnent la manière dont elles apprennent (section 3) et nous verrons enfin comment l'arrimage de ces caractéristiques avec des orientations pédagogiques générales peut être mis en oeuvre (section 4).

2. Portait de la situation au Québec

Chaque année, le Québec accueille un grand nombre d'immigrant.e.s, parmi lesquel.le.s plusieurs ont fui des situations problématiques (p. ex., conflits, pauvreté, instabilité politique) ayant affecté leur fréquentation scolaire ainsi que le développement de la littératie dans leur.s langue.s d'origine. En effet, plus de 25 % des personnes immigrantes accueillies au Québec en 2018 et 2019 ont déclaré 11 ans ou moins de scolarisation avant leur arrivée, la moitié d'entre elles ayant entre 0 et 6 ans de fréquentation scolaire (MIFI, 2018). À leur arrivée au Québec, des cours de français sont offerts spécifiquement à ces personnes immigrantes. Ces cours ont comme objectif de permettre aux élèves d'amorcer leur compréhension des mécanismes de base de la langue française à l'oral et à l'écrit pour répondre à leurs besoins immédiats autour de thèmes personnels (MIFI, 2011). Les cours sont offerts tant par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI : cours de Francisation pour immigrants peu alphabétisés, cours FIPA), notamment dans des centres communautaires, que par le ministère de l'Éducation (MÉQ : cours d'alphafrancisation ou de francisation-alpha), dans différents centres d'éducation des adultes relevant des centres de services scolaires.

Bien que présentes dans les établissements scolaires de la province, les PAIALeL restent souvent une population peu connue : les programmes de formation à l'enseignement leur accordent une place marginale, et les personnes qui interviennent auprès d'elles dans les milieux éducatifs ne se

sentent souvent pas prêtes pour la tâche qui les attend, en plus de ne pouvoir compter ni sur du matériel spécialement adapté (Bédard, 2021 ; Fortier *et coll.*, 2020), ni sur un programme-cadre officiel (Vérificateur général du Québec, 2017). Cependant, on observe depuis peu un intérêt grandissant de la part des autorités gouvernementales et du milieu de la recherche envers cette population. La littérature scientifique d'ici et d'ailleurs constitue un bon point de départ pour mieux comprendre ces apprenant.e.s et certaines caractéristiques qui peuvent les distinguer d'autres apprenant.e.s plus scolarisé.e.s ou alphabétisé.e.s.

3. Caractéristiques des personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie

Une des caractéristiques principales relevées par les intervenant.e.s (enseignant.e.s, conseiller.ère.s pédagogiques, directions) auprès des PAIALeL au Québec (Fortier *et coll.*, 2020) et ailleurs (Reder, 2015) est la grande hétérogénéité des profils d'apprenant.e.s dans les classes. En effet, au sein d'un même groupe-classe peuvent se retrouver des personnes qui ont des niveaux de scolarité très différents dans leur langue d'origine (entre 0 et 9 ans de scolarité déclarée, voire plus selon les modalités de classement), qui ont eu certains contacts – ou aucun – avec une langue écrite (certaines n'ont jamais tenu un crayon, d'autres lisent et écrivent déjà) et qui possèdent des connaissances et compétences très variables en français (certaines parlent déjà le français, d'autres pas du tout). Il peut donc s'avérer hasardeux de vouloir établir un portrait global et complet d'une population montrant autant de variabilité. Cependant, afin de mieux comprendre comment le bagage linguistique et culturel partagé par certaines de ces personnes façonne la manière dont elles apprennent, il importe de prendre conscience de certaines caractéristiques pouvant les définir.

3.1 Caractéristiques linguistiques

Une vaste majorité de personnes inscrites dans les cours visant le développement conjoint de la langue et de la littératie arrivent dans la société d'accueil en possédant déjà un riche répertoire linguistique. Beaucoup ont grandi dans des sociétés bi- ou plurilingues et parlent, depuis la naissance, plus d'une langue (Hickey, 2015). D'autres ont ajouté des langues à leur répertoire à un âge plus avancé, soit par le biais de contacts intergroupes dans leur pays d'origine, soit par le tracé de leur parcours migratoire (Duran, 2012). Ainsi, le parcours d'apprentissage de la langue de la société d'accueil d'un.e apprenant.e sera teinté par son niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit dans les différentes langues faisant partie de son répertoire (Tarone, 2010). Dans le cas du Québec, par exemple, des PAIALeL arrivent avec une certaine maîtrise à l'oral du français, d'autres arrivent avec une familiarité avec l'alphabet latin et enfin d'autres ont un répertoire de langues plus éloignées du code oral et du code écrit français. Malgré ces disparités, il importe de préciser que la majorité des PAIALeL ne sont donc pas des apprenant.e.s de langue néophytes. Cette expérience comme apprenant.e de langue en plus de la connaissance de plus de deux langues offre un avantage certain pour l'apprentissage d'une langue additionnelle (Herdina et Jessner, 2002).

3.2 Caractéristiques culturelles

L'organisation des sociétés dans lesquelles les PAIALeL ont évolué avant leur arrivée au Québec est susceptible d'avoir influencé leurs façons d'appréhender la relation avec l'environnement, l'apprentissage et l'intégration au monde scolaire. Effectivement, de nombreuses PAIALeL proviennent de cultures à dominance orale et collectiviste, dont l'organisation diffère de celle de la société d'accueil québécoise.

En effet, des personnes ayant grandi et vécu dans une **culture à dominance orale**, soit une société qui n'est pas essentiellement organisée autour de l'écrit, peuvent avoir développé une culture et des façons de penser distinctes des personnes qui évoluent dans un monde où l'écrit est maîtrisé et omniprésent (Keller, 2017). Dans ces cultures, la communication dans les différentes sphères du quotidien (activités commerciales, religieuses, familiales, etc.) passe principalement par des voies orales (Reder, 2015), et repose ainsi sur des discours oraux, caractérisés par un langage répétitif ancré dans l'expérience personnelle et employant un style narratif (Lovejoy, 2001, 2012; Keller, 2017). En d'autres mots, la communication dans ces cultures ne s'opère généralement pas à travers le filtre de pratiques de littératie. Pour les PAIALeL ayant vécu dans de telles cultures, l'entrée dans l'écrit doit initialement commencer par le développement d'un rapport littéracie à la langue² (Bautier, 2009). En revanche, les PAIALeL issues de cultures écrites ont été exposées à diverses pratiques écrites dans plusieurs sphères du quotidien, incluant l'école pour celles qui l'ont fréquentée (Reder, 2015), et auraient, elles, développé l'habileté – même si c'est de manière limitée – à considérer la langue en tant qu'objet de réflexion et de pensée. Un autre exemple de différence observée entre les personnes provenant de cultures orales et celles provenant de cultures écrites est la façon de catégoriser : il a été observé chez des personnes issues de cultures orales que ces dernières catégorisent selon les contextes d'emploi ou selon des analogies, alors que les personnes issues de cultures écrites se basent davantage sur les catégories d'objet (Huettig et Mishra, 2014; Henrich, Heine et Norenzayan, 2010). Ainsi, une PAIALeL peut très bien catégoriser les plantes selon leurs propriétés médicinales sans pour autant pouvoir les catégoriser parmi les différentes familles de plantes (DeCapua et Marshall, 2011).

Les PAIALeL provenant de cultures orales ont ainsi tendance à privilégier certaines modalités d'apprentissage qui diffèrent de celles préconisées par les personnes issues de cultures écrites. À cet effet, Keller (2017) a observé une préférence pour l'apprentissage à partir de connaissances expérientielles plutôt que par abstraction et décontextualisation. En effet, le développement de nouvelles connaissances s'opère surtout dans le cadre de pratiques socioculturelles liées à des domaines d'activité (p. ex., agriculture, cuisine, travail artisanal). Dans ces contextes, l'enseignement et l'apprentissage se font par l'intermédiaire de modélisation d'un pair compétent, de mentorat et de rétroaction. C'est donc dire que ces PAIALeL ont l'habitude d'apprendre en observant puis en faisant des essais-erreurs (DeCapua et Marshall, 2015). Cependant, il est possible que ces modalités d'apprentissage s'harmonisent difficilement avec celles souvent mises de l'avant en contexte scolaire occidental, lesquelles privilégient davantage l'analyse (p. ex., analyse explicite de la langue, résolution de problèmes abstraits, décontextualisation).

Par ailleurs, un bon nombre de PAIALeL, qu'elles soient originaires de cultures à dominance orale ou à dominance écrite, viennent de cultures qui sont plutôt **collectivistes**, c'est-à-dire où la collectivité prime sur l'individu (DeCapua, 2016). Cette caractéristique peut influencer les raisons motivant l'engagement dans l'apprentissage. Pour les personnes provenant de cultures à prédominance collectiviste, l'apprentissage se ferait dans le but d'en faire profiter la communauté, et non dans le but de faire avancer son parcours social et professionnel individuel comme c'est le cas dans les sociétés à dominance individualiste (voir DeCapua et Marshall, 2015).

L'appartenance à une culture collectiviste influencerait également les préférences d'apprentissage. Divers.es auteur.trice.s (p. ex., Duranti et Ochs, 1986; Keller, 2017; Moore, 1999) ont mentionné que ces apprenant.e.s préféraient généralement éviter les situations d'apprentissage où l'individu est mis de l'avant ou est forcé à s'exprimer s'il ne connaît pas la réponse. Aussi, dans ces cultures où l'interdépendance au sein d'un groupe est à la base de son organisation, travailler ensemble dans le but d'atteindre un objectif est normal; l'essentiel est que la tâche soit accomplie, peu importe qui a fait quoi (DeCapua et Marshall, 2011).

En somme, les PAIALeL ont un riche bagage linguistique et culturel à partir duquel elles construisent leurs savoirs et leurs compétences. Pour certaines de ces personnes, il peut toutefois y avoir dissonance entre les modalités d'apprentissage qu'elles ont l'habitude de mettre de l'avant et celles privilégiées par l'école occidentale. Cela peut même se refléter dans les objectifs poursuivis par les systèmes scolaires, souvent associés aux progrès langagiers des apprenant.e.s, et ceux des PAIALeL, pour qui la fréquentation de l'école ou l'exécution d'une tâche (peu importe son degré de réussite) peuvent être des objectifs en soi (Warhol, 2004). Ainsi, afin de permettre aux PAIALeL d'évoluer dans un environnement scolaire le plus en adéquation possible avec leur réalité linguistique et culturelle, certaines orientations pédagogiques relevées dans la littérature scientifique proposent des pistes prometteuses; c'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

4. Pratiques d'enseignement adaptées aux caractéristiques des personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie

Les caractéristiques linguistiques et culturelles présentées dans la section précédente sont importantes à prendre en compte pour la mise en oeuvre de pratiques d'enseignement auprès des PAIALeL. Peu d'études ont toutefois permis de vérifier l'efficacité de pratiques pédagogiques en classes de langues pour ces apprenant.e.s; celle menée par Condelli et ses collaborateurs au début des années 2000 (2002, 2006) auprès de 495 apprenant.e.s dans 38 classes de 7 états américains demeure, à ce jour, la seule étude de grande envergure menée en ce sens auprès de cette population. Les conclusions de cette étude indiquent que les quatre principes directeurs pour encourager le développement de la langue et de la littératie sont les suivants : 1) favoriser les liens avec le monde extérieur; 2) mettre en valeur le répertoire langagier des élèves, 3) proposer des modalités variées de pratique et d'interaction; et 4) accorder une place privilégiée au développement de la communication orale.

4.1 Favoriser les liens avec le monde extérieur

Il semble d'abord primordial que les pratiques d'enseignement mises de l'avant avec les PAIALeL leur permettent de faire des liens utiles et pertinents entre ce qui est enseigné dans le cadre de leur formation et la langue que ces apprenant.e.s utilisent à l'extérieur de la classe, dans leur vie quotidienne. À cet effet, Vinogradov (2008) soutient qu'il est important de partir des expériences des apprenant.e.s pour favoriser l'apprentissage de la littératie et donc de s'intéresser, par le biais de conversations, de photos de familles, ou d'images, à leur vécu sur des thèmes précis, basés sur leur vie quotidienne, qui pourront ensuite mener à un réinvestissement à l'écrit. Cela permet aux apprenant.e.s de voir le langage écrit comme porteur de sens dès l'entrée dans la littératie, plutôt que comme une liste de symboles décontextualisés (Wringley, 1993). Vinogradov (2008) met en relief le fait que l'apprentissage de la littératie ne commence donc pas par la connaissance décontextualisée de l'alphabet : c'est plutôt par l'intérêt et l'enthousiasme suscités par un thème lié à leur vécu que les PAIALeL pourront faire des découvertes sur la langue susceptibles d'être davantage significatives pour elles.

De façon similaire à ce qui est observé de manière générale dans l'enseignement des langues secondes, d'autres pratiques sont à privilégier afin de mettre de l'avant les liens avec l'extérieur de la classe. Celles-ci incluent 1) les contacts avec les locuteurs natifs (Kurvers *et coll.*, 2010) par des activités diverses (p. ex., visiteurs en classe, visites à l'extérieur, projet commun, comme l'entretien d'un jardin communautaire); 2) l'utilisation de matériel authentique (Condelli et Wringley, 2006; Purcell-Gates *et coll.*, 2000), comme des photos réelles de leur quotidien (Reis *et coll.*, 2006), ou

encore 3) l'arrimage concret entre les besoins d'utilisation de la langue et les activités préconisées (p.ex, enseigner aux apprenant.e.s-parents comment interagir avec les intervenants de l'école de leurs enfants, voir Drijkoningen, 2015). Ces différentes occasions permettent notamment aux apprenant.e.s d'optimiser les contacts avec la langue dans des contextes qui se situent en adéquation avec leur réalité quotidienne et avec les modalités d'apprentissage, basées sur l'expérientiel, sur lesquelles ils.elles préfèrent s'appuyer (DeCapua et Marshall, 2011, 2015).

4.2 Mettre en valeur le répertoire langagier des élèves

La prise en compte du répertoire langagier des apprenant.e.s est un principe porteur en apprentissage des L2 (Cenoz et Gorter, 2015 ; Payant, 2020), et également dans le contexte de l'enseignement aux PAIALeL : ce répertoire constitue une ressource sur laquelle s'appuyer, autant pour l'enseignement que pour l'apprentissage. Dans la littérature auprès des PAIALeL, de nombreux bénéfices sont en effet associés à la prise en compte du répertoire langagier, notamment concernant le développement des compétences en lecture, en écriture (Kurvers, 2015) ainsi qu'en interaction orale (Condelli, 2006), et ce, par des transferts entre la langue d'origine et la langue d'apprentissage (Craats, 2011). Quant à eux, Klein et Martohardjono (2015) préconisent l'emploi de la langue d'origine comme soutien à l'apprentissage à cause des gains importants liés à la motivation des apprenant.e.s.

Il s'agit ainsi, pour l'enseignant.e, de reconnaître les langues d'origine des apprenant.e.s, de les rendre visibles et de favoriser leur utilisation lorsque pertinent. Par exemple, Flint *et coll.* (2019) rapportent que l'on peut proposer aux élèves de produire des textes multimodaux et multilingues identitaires (p. ex., bandes-dessinées, essais photographiques). Cette pratique permet l'entrée dans la littératie, malgré des compétences limitées dans le code écrit ou dans le code oral de la langue cible. Par ailleurs, en contexte extra-scolaire, certain.e.s apprenant.e.s débutant.e.s peuvent se montrer réticents à exposer leur incompréhension en grand groupe; ils.elles préfèrent demander des clarifications, sous forme de reformulation, de répétition ou de traduction, en privé (Moore, 1999). Laisser place aux interactions entre apprenant.e.s dans la langue de leur choix pourrait donc leur permettre, en cas d'incompréhension, d'avoir des recours dans lesquels ils.elles se sentent à l'aise. En somme, même si les PAIALeL ont des compétences limitées en littératie dans leur langue d'origine, elles peuvent de cette façon profiter du recours aux connaissances, aux expériences et aux habiletés qu'elles possèdent déjà (Kreeft-Peyton, 2012).

4.3 Proposer des modalités variées de pratique et d'interaction

Afin de tenir compte de l'hétérogénéité des profils des apprenant.e.s et des modalités d'apprentissage qu'ils.elles privilégient, il est important de mettre en place des modalités d'enseignement variées pour travailler les différentes compétences langagières (p. ex., mélanger le travail en groupe-classe, en petit groupe, en dyade et individuel). Une telle diversité de pratiques permettra d'offrir aux apprenant.e.s plusieurs façons d'apprendre et d'utiliser la langue (Vinogradov, 2008) en plus de leur permettre de choisir des stratégies à mettre en oeuvre pour réaliser une tâche (p. ex., s'appuyer ou non sur un support écrit pour la réalisation d'une tâche à l'oral). Plus précisément, les activités communicatives permettant des interactions entre apprenant.e.s sont à privilégier, de nombreux PAIALeL montrant une préférence pour la collaboration et les interactions en groupe (Keller, 2017), car ce sont des interactions dans lesquelles les apprenant.e.s peuvent choisir d'adopter un rôle d'écoute et d'observation, et attendre avant de prendre la parole (Moore, 1999).

4.4 Accorder une place privilégiée au développement de la communication orale

La première nécessité de ces apprenant.e.s est de communiquer oralement dans des situations concrètes de la vie de tous les jours; ils.elles cherchent en effet des résultats à court terme pour pouvoir se débrouiller dans leur vie quotidienne (p.ex., Mathews-Aydinli, 2008; Vinogradov et Bigelow, 2010). À ce propos, les travaux de Condelli et ses collaborateurs (2002, 2006) soulignent l'importance de mettre l'accent sur la communication orale en contexte d'enseignement auprès de PAIALeL. D'ailleurs, Benseman, Sutton et Lander (2005) rapportent que les programmes qui maximisent la communication orale, la discussion et le travail en groupe sont associés à des gains à l'oral. Néanmoins, une analyse de matériel utilisé auprès de PAIALeL en Italie a montré que les supports écrits prennent une place importante même dans les activités proposées pour le développement des habiletés orales (Salvaggio, 2018). Bien que le recours à l'écrit puisse permettre un certain développement des habiletés orales chez les PAIALeL ayant de bonnes habiletés en lecture (Bigelow et Vinogradov, 2011), il importe de proposer des occasions diversifiées de développer l'aisance à communiquer qui ne désavantagent pas les PAIALeL pour qui un support écrit peut s'avérer davantage une contrainte qu'une aide à l'apprentissage. La littérature scientifique offre des pistes en ce sens.

Lovejoy (2001) précise que le travail à l'oral doit être hautement répétitif et utiliser des parties du discours oral qui n'ont pas besoin d'être décortiquées. À cet égard, Lenz et Barras (2017) ont proposé une intervention à des PAIALeL dans laquelle des formules ont été enseignées en tant qu'unités (*chunks*), sans enseignement de la grammaire menant à leur formation, et ont comparé les gains à l'oral et à l'écrit à ceux obtenus par d'autres participant.e.s suivant un enseignement traditionnel basé sur des cahiers d'exercice et un enseignement explicite de la grammaire. Les résultats indiquent que les participant.e.s n'ayant pas reçu d'enseignement traditionnel et explicite de la grammaire ont développé davantage leur aisance à l'oral. Par ailleurs, aucune différence significative quant au développement de l'écriture n'a été observée entre les deux groupes. Les auteurs concluent que prioriser l'oral et réduire la part des explications grammaticales ne ralentirait donc pas le développement de l'écriture par des adultes, tout en permettant des gains à l'oral.

Enfin, l'objectif du développement des compétences à l'oral devrait être la compréhensibilité (définie par Derwing et Munro (2009) comme la facilité avec laquelle un énoncé est compris) et non pas l'exactitude. La rétroaction et les éléments langagiers à viser devraient donc être retenus en fonction de leur importance dans les bris de communication pouvant survenir (Moore, 1999). À cet effet, il a été observé par Beaulieu *et coll.* (2019) que, devant la multitude d'éléments à traiter, les apprenant.e.s se concentrent naturellement en priorité sur ce qui est indispensable à la communication, car porteur de sens (p. ex., le vocabulaire). Il semble donc important d'accorder davantage d'importance au développement d'un message compréhensible permettant d'atteindre l'objectif de la communication que de viser la précision grammaticale.

Pour conclure, une prise en compte de ces principes directeurs se veut une façon de permettre à l'enseignant.e d'être plus efficace en tant que médiateur culturel et de choisir des méthodes d'enseignement qui n'entrent pas en conflit avec le style d'apprentissage ou les normes culturelles de ses élèves (Mathews-Aydinli, 2008; Moore, 1999).

5. Conclusion

Notre expérience de recherche auprès des PAIALeL s'avère d'une grande richesse tant personnellement que professionnellement. Comme chercheuses en enseignement des langues secondes, nous apprenons à constamment nous remettre en question et à ne rien prendre pour acquis. Ce que nous savons sur l'enseignement et l'apprentissage et, plus généralement, sur la

psychologie sous-tendant l'apprentissage (fonctionnement du cerveau, processus cognitifs, etc.) est issu de connaissances développées auprès de populations occidentales scolarisées et il est hasardeux de vouloir généraliser ces connaissances à d'autres populations (Ortega, 2019). Aussi, l'école dans laquelle nous avons été élèves, étudiantes, enseignantes et pour laquelle nous formons maintenant les future.s enseignant.e.s reste UN modèle scolaire, basé sur l'écrit et le développement de capacités d'analyse abstraites. Ce modèle, qui n'est pas universel, n'est pas nécessairement approprié pour des élèves n'ayant pas comme objectif de poursuivre leur cheminement scolaire (DeCapua et Marshall, 2011). Cependant, grâce aux personnels des milieux scolaires (enseignant.e.s, CP et directions) qui nous ouvrent si généreusement leurs portes et nous partagent leur expertise de terrain, grâce à la relève en enseignement et en recherche – nous nous engageons ensemble à réfléchir à nos façons de faire dans le but de créer des occasions d'apprentissage s'arrimant le plus possible aux caractéristiques et aux aspirations des PAIALeL.

Notes

[1] Le terme littératie, multidimensionnel et dont les contours demeurent flous, peut renvoyer à divers construits (p.ex., littératie numérique, multilittératies) (Hébert et Lépine, 2013). Cependant, à l'instar de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation dans la francophonie (Hébert et Lépine, 2013), nous entendons, dans cet article, la littératie comme « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (Jaffré, 2004, p. 31).

[2] Ce rapport littéracié à la langue n'implique pas uniquement « une acquisition des formes écrites, mais aussi un rapport à la langue, à son écriture, le produit des transformations sociales et cognitives que l'usage de l'écrit a produits dans la société » (Bautier, 2009, p. 13).

Bibliographie

- Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 11-26. doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1378>
- Beaulieu, S., Fortier, V., Damiens, J., et Laberge, C. (Avril 2019). *L'enseignement du vocabulaire chez des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées*. Communication présentée dans le cadre du congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), Montréal, Québec. doi : <https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>
- Bédard, V. (2021). *Regard sur l'utilisation du matériel didactique en classe d'alphabétisation*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal. doi : https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_20-1
- Benseman, J., Sutton, A., et Lander, J. (2005). *Working in the light of evidence, as well as aspiration. A literature review of the best available evidence about effective adult literacy, numeracy and language teaching*. Rapport préparé pour le Tertiary Education Learning Outcomes Policy Group, Ministry of Education, Nouvelle-Zélande. doi : <https://doi.org/10.1111/lnc3.12183>
- Bigelow, M., et Vinogradov, P. (2011). Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 120-136. doi : <https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>

- Cenoz, J., et Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1-15). Cambridge University Press. doi : https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_20-1
- Condelli, L., et Wrigley, H. S. (2006). Instruction, language and literacy: What works study for adult ESL literacy students. Dans I. Van de Craats, J. Kurvers et M. Young-Scholten (dir.), *Low-Educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium* (pp. 111-133). LOT. doi : <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X>
- Condelli, L., Wrigley, H. S., et Yoon, K. (2002). *What works study for adult ESL literacy students. Study summary*. American Institutes for Research. doi : <https://doi.org/10.1002/jaal.927>
- Craats, I. van de. (2011). A LESLLA corpus : L1 obstacles in the learning of L2 morphosyntax. Dans C. Schöneberger, I. van de Craats et J. Kurvers (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 6th symposium* (pp. 33-48). Centre for Language Studies. doi : <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- DeCapua, A. (2016). Reaching students with limited or interrupted formal education through culturally responsive teaching. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 225-237. doi : <https://doi.org/10.1111/lnc3.12183>
- DeCapua, A., et Marshall, H. W. (2015). Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural dissonance. *NASSP Bulletin*, 99(4), 356-370. doi : <https://doi.org/10.1177/0192636515620662>
- DeCapua, A., et Marshall, H. W. (2011). Reaching ELLs at risk: Instruction for students with limited or interrupted formal education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 35-41. doi : <https://doi.org/10.1080/10459880903291680>
- Derwing, T. M., et Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42, 476-490. doi : <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X>
- Drijkoningen, J. (2015). Migrant parents and their views on language and parental involvement: The impact of an embedded language course. Dans I. van de Craats, J. Kurvers et R. van Hout (dir.), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 53-68). Centre for Language Studies. doi : <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.943149>
- Duran, C. S. (2012). *A study of multilingual repertoires and accumulated literacies: Three Karenni families living in Arizona*. (Thèse de doctorat non publiée, Arizona State University). doi : <https://doi.org/10.1515/9783110477498-026>
- Duranti, A., et Ochs, E. (1986). Literacy instruction in a Samoan village. *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, 21, 213-232. doi : <https://doi.org/10.1177/0741713608314089>
- Flint, P., Dollar, T., et Stewart, M. A. (2019). Hurdling over language barriers: Building relationships with adolescent newcomers through literacy advancement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 509-519. doi : <https://doi.org/10.1002/jaal.927>
- Fish, B., Knell, E., et Buchanan, H. (2007). Teaching literacy to preliterate adults : The top and the bottom. *TESOL: Adult Education Interest Section Newsletter*, 5(2). doi : <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Fortier, V., Amireault, V., H. Michaud, A., Beaulieu, S., Ouellet, C., Bédard, V., Fillion, C. et Paquet-Gauthier, M. (2020). *Rapport final volet A.2 – juin 2020. Projet de recherche menant au développement d'un programme-cadre gouvernemental de francisation pour les personnes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, et au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec. doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0030>
- Hébert, M., et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43. doi : <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Henrich, J., Heine, S. J., et Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83. doi : <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>

- Herdina, P., et Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. *Multilingual Matters*.doi : <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hickey, P. J. (2015). *Lingua Anglia: Bridging language and learners: Behind the acronym: Multilingual Learners with Interrupted Formal Education*. *The English Journal*, 104(6), 81-83.doi : <https://doi.org/10.2307/3587476>
- Huettig, F., et Mishra, R. K. (2014). How literacy acquisition affects the illiterate mind – A critical examination of theories and evidences. *Language and Linguistics Compass*, 8(10), 401-427.doi : <https://doi.org/10.1111/lnc3.12092>
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). L'Harmattan.
- Keller, P. N. (2017). The pedagogical implications of orality on refugee ESL students. *Dialogues*, 1(1), 1-12.doi : <https://doi.org/10.30617/dialogues1.1.2>
- Klein, E., et Martohardjono, G. (2015). English language learners with low native language literacy: A profile and an intervention in New York City. Dans M.G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 9th symposium* (p. 151-171). Lulu Publishing Services.
- Kreeft Peyton, J. (2012). Understanding adult learners as multilingual/multicultural individuals: Practical and research implications. Dans P. Vinogradov et M. Bigelow (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 7th symposium* (p. 125-156). University of Minnesota Printing Services.
- Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7(1), 58-78.doi : <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.943149>
- Kurvers, J., Stockmann, W. et Craats, I. van de. (2010). Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. Dans T. Wall et M. Leong (dir.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA) : Proceedings of the 5th symposium* (p. 3-14). Bow Valley College.
- Lenz, P., et Barras, M. (2017). Does teaching chunks and fluency make a difference in migrants' language learning? Results of an intervention study in intensive German courses for adult migrants. Dans J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little et P. Talgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes* (pp.195-200). De Gruyter.doi : <https://doi.org/10.1515/9783110477498-026>
- Lovejoy, G. (2001). But I did such good exposition. *Journal of the Evangelical Homiletics Society*, 1(1), 22-32.
- Lovejoy, G. (2012). The extent of orality. *Orality Journal*, 1(1), 11-39.
- Mathews-Aydinli, J. (2008). Overlooked and understudied? A survey of current trends in research on adult English language learners. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 198-213.doi : <https://doi.org/10.1177/0741713608314089>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, Québec (2018). Bulletin statistique sur l'immigration permanente. Récupéré de (<http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2018trimestre4-ImmigrationQuebec.pdf>)
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, Québec (2011). Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées, Descriptif des cours. Récupéré de (https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/DescriptifsRepartitions_FIPA.pdf)
- Moore, L. C. (1999). Language socialization research and French language education in Africa: A Cameroonian case study. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 329-350.doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.2.329>
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23-38.doi : <https://doi.org/10.1111/modl.12525>

- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners' writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *Canadian Modern Language Review*, 76(4), 313-334. doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0030>
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., et Soler, M. (2000). *Affecting change in literacy practices of adult learners: Impact of two dimensions of instruction*. Cambridge, MA : National Center for the Study of Adult Literacy and Learning, Harvard Graduate School of Education. doi : <https://doi.org/10.1037/e305982004-001>
- Reder, S. (2015). Expanding emergent literacy practices: Busy intersections of context and practice. Dans M. G. Santos et A. Whiteside (dir.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the 9th symposium* (pp. 1-29). Lulu Publishing Services.
- Reis, A., Faísca, L., Ingvar, M., et Magnus Petersson, K. (2006). Color makes a difference: Two-dimensional object naming in literate and illiterate subjects. *Brain and cognition*, 60(1), 49-54. doi : <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.09.012>
- Salvaggio, F. (2018, octobre). *The designing of digital teaching materials for the inclusion of pre-A1 L2 learners in the A1 classroom*. Communication présentée à la rencontre annuelle de Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA). Palerme, Italie.
- Tarone, E. (2010). Second language acquisition by low-literate learners: An under-studied population. *Language Teaching*, 43(1), 75. doi : <https://doi.org/10.1017/S0261444809005734>
- Vérificateur général du Québec. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2017). *Audit de performance. Francisation des personnes immigrantes : Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018*. Récupéré de (https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2017-2018-Automne/fr_Rapport2017-2018-AUTOMNE_chap04.pdf)
- Vinogradov, P. (2008). "Meastra! The letters speak." Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25.
- Vinogradov, P., et Bigelow, M. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners*. CAELA Network Brief. Récupéré de (<https://www.cal.org/caelanetwork/resources/using-oral-language-skills.html>)
- Warhol, T. (2004). Reassessing assessment practices in an adult ESL program: Liberian women's assessment of their academic achievement. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 20(1), 31-45.
- Wrigley, H. S. (1993). One size does not fit all: Educational perspectives and program practices in the U.S. *TESOL Quarterly*, 27(3), 449-465. doi : <https://doi.org/10.2307/3587476>