

COLLABORER POUR S'OUVRIR AUX AUTRES :  
L'ÉVEIL AUX LANGUES DANS UNE CLASSE  
D'IMMERSION FRANÇAISE

by

**Nathalie Walsh**

B.E.S., Université Laval, 1995

Post-Baccalaureate Diploma, Simon Fraser University, 2001

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF  
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

MASTER OF ARTS

In the Faculty

of

Education

© Nathalie Walsh 2005

SIMON FRASER UNIVERSITY

Fall 2005

All rights reserved. This work may not be  
reproduced in whole or in part, by photocopy  
or other means, without permission of the author.

## APPROVAL

**NAME** Marie-France Nathalie Walsh  
**DEGREE** Master of Arts  
**TITLE** Collaborer pour s'ouvrir aux autres: l'éveil aux langues dans  
une classe d'immersion française

### EXAMINING COMMITTEE:

**Chair** Marianne Jacquet

---

Diane Dagenais, Associate Professor  
Senior Supervisor

---

Danièle Moore, Associate Professor  
Member

---

Cécile Sabatier, Limited Term Faculty, Faculty of Education  
Examiner

**Date** October 7, 2005

# SIMON FRASER UNIVERSITY



## PARTIAL COPYRIGHT LICENCE

The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the right to lend this thesis, project or extended essay to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users.

The author has further granted permission to Simon Fraser University to keep or make a digital copy for use in its circulating collection.

The author has further agreed that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by either the author or the Dean of Graduate Studies.

It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without the author's written permission.

Permission for public performance, or limited permission for private scholarly use, of any multimedia materials forming part of this work, may have been granted by the author. This information may be found on the separately catalogued multimedia material and in the signed Partial Copyright Licence.

The original Partial Copyright Licence attesting to these terms, and signed by this author, may be found in the original bound copy of this work, retained in the Simon Fraser University Archive.

W. A. C. Bennett Library  
Simon Fraser University  
Burnaby, BC, Canada

# Simon Fraser University



## Ethics Approval

The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics for the research described in this work, or has conducted the research as a member of a project or course approved by the Ethics Office.

A copy of the approval letter has been filed at the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for ethics approval and letter of approval is filed with the Office of Research Ethics. Inquiries may be directed to that Office.

Bennett Library  
Simon Fraser University  
Burnaby, BC, Canada

## Résumé

Dans cette recherche, la chercheure-enseignante adopte une méthodologie d'étude de cas pour étudier l'implantation d'activités d'éveil aux langues dans sa classe de 5e/6e année en immersion française dans la région de Vancouver, Colombie-Britannique. Ces activités visent à amener les élèves à prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle qui les entoure. Cette étude évalue si elles sont pertinentes pour répondre aux objectifs multiculturels du curriculum en contexte canadien. La cueillette de données comprend des entrevues semi-structurées avec des groupes d'élèves, un questionnaire distribué à tous les élèves, des notes de terrain, des enregistrements vidéo des interactions de classe ainsi qu'un recueil de documents pertinents. Basée sur les théories socioculturelles de l'apprentissage appliquées au domaine de l'éducation et le construit de représentation linguistique développé en sociolinguistique, cette recherche analyse les interactions collaboratives entre les élèves de même qu'avec l'enseignante, et la co-construction des connaissances et des représentations linguistiques.

## **Abstract**

In this research, the teacher-researcher adopts a case-study methodology to examine the implementation of *language awareness* activities in her grade 5/6 French Immersion class in Greater Vancouver, British Columbia. The goal of these activities is to help students become aware of linguistic and cultural diversity around them. This study evaluates their relevance with regards to the multicultural objectives of the curriculum in the Canadian context. Data collection includes semi-structured interviews with groups of students, a questionnaire distributed to all students, field notes, video recordings of classroom interactions and the collection of relevant documents. Based on sociocultural theories of learning applied to education and the construct of linguistic representation developed in sociolinguistics, this research analyzes the collaborative interactions between students, as well as with the teacher, and the co-construction of knowledge and linguistic representations.

*À mes élèves, passés, présents et futurs.*

*Que leurs coeurs s'ouvrent toujours à la diversité.*

## Remerciements

Je voudrais d'abord exprimer toute ma gratitude envers ma superviseure, Dr. Diane Dagenais, qui m'a guidée, conseillée et encouragée tout au long de mon travail de recherche.

Un grand merci à Dr. Danièle Moore, pour ses commentaires constructifs et éclairants lors de la révision de ma thèse.

Je tiens à remercier chaleureusement Noëlle Mathis pour m'avoir accompagnée dans la périlleuse aventure de l'analyse des données et pour avoir su calmer mes angoisses au cours de la rédaction.

Merci à mes parents, pour leur amour inconditionnel et leur soutien à toutes les étapes de ma vie.

Finally, my most grateful thanks go to my husband, who has supported me throughout this long process, and has given me the energy to continue, especially when motivation was running low.

## Table des matières

Approval .....	ii
Résumé .....	iii
Abstract .....	iv
Dedication .....	v
Remerciements .....	vi
Table des matières .....	vii
Liste des tableaux .....	x
Chapitre 1: L'introduction .....	1
1.1. Le contexte .....	1
1.2. La problématique .....	3
1.3. Le cadre conceptuel .....	5
1.4. La méthodologie .....	7
1.5. La rédaction de la thèse .....	8
1.6. L'organisation de la thèse .....	9
Chapitre 2: Le cadre conceptuel .....	10
2.1. L'apprentissage des langues: un processus social .....	10
2.1.1. La théorie vygotskyenne de l'apprentissage .....	11
2.1.2. La communauté d'apprenants .....	15
2.1.3. La collaboration .....	18
2.2. Les représentations .....	19
2.2.1. Les études en psychologie sociale sur les représentations sociales .....	19
2.2.2. Les études en éducation sur les représentations sociales .....	20
2.2.3. Les études en sociolinguistique sur les représentations linguistiques .....	21
2.3. L'éveil aux langues .....	27
2.4. La pratique réflexive .....	37
Chapitre 3: Le cadre méthodologique .....	39
3.1. Le contexte de la recherche .....	39
3.1.1. Le contexte curriculaire .....	39
3.1.2. Le conseil scolaire et l'école .....	46
3.2. Les participants .....	48
3.2.1. Les élèves .....	48
3.2.2. Les universitaires .....	50
3.2.3. La chercheure – enseignante et l'accès au terrain .....	52

3.3.	L'implantation du projet sur le terrain.....	53
3.3.1.	Le déroulement.....	53
3.3.2.	Le contenu.....	55
3.4.	Les questions de recherche.....	59
3.5.	Les présuppositions.....	60
3.5.	Les modes de cueillette de données.....	63
3.5.1.	Les entrevues et la sélection des participants.....	65
3.5.2.	Les enregistrements vidéos.....	66
3.5.3.	Les observations.....	67
3.5.4.	Les questionnaires.....	68
3.5.5.	La collecte de documents pertinents.....	68
3.6.	La transcription des données.....	69
3.7.	L'analyse des données.....	70
3.7.1.	L'organisation de la base de données.....	72
3.7.2.	L'interprétation des extraits retenus.....	73
3.7.3.	La validation des données.....	74
Chapitre 4:	L'interprétation des données: la collaboration et ses effets en classe d'immersion.....	76
4.1.	L'interaction et la collaboration: le processus d'apprentissage.....	76
4.1.1.	La collaboration entre les pairs.....	77
4.1.2.	La collaboration entre l'enseignante et les élèves.....	85
4.2.	La co-construction: le contenu d'apprentissage.....	92
4.2.1.	La co-construction des connaissances métalinguistiques.....	93
4.2.2.	La co-construction des représentations.....	97
4.3.	Les changements issus de la collaboration.....	102
4.3.1.	L'appropriation et l'acquisition du métalangage.....	103
4.3.2.	L'évolution des représentations dans le temps.....	110
Chapitre 5:	Un regard rétrospectif et réflexif sur l'implantation des activités d'éveil aux langues.....	116
5.1.	La pratique réflexive.....	116
5.2.	Quelques implications pédagogiques.....	118
5.3.	Quelques pistes de recherche.....	120
Annexe 1:	Letter of Approval from the Office of Research Ethics.....	122
Annexe 2:	Lettre de permission du Conseil scolaire de Surrey.....	123
Annexe 3:	Lettre d'information pour les parents.....	124
Annexe 4:	Tableau comparatif des buts généraux du programme de français, langue seconde, immersion, et des objectifs de l'éveil aux langues.....	127
Annexe 5:	Guide d'entrevue début de projet.....	128
Annexe 6:	Guide d'entrevue fin de projet.....	133
Annexe 7:	Questionnaire comparatif.....	135

Annexe 8: Tableau-synthèse des grandes catégories .....	153
Annexe 9: Dialogues “La pluie et le beau temps” .....	155
Références .....	157
Bibliographie .....	167

## Liste des tableaux

Tableau 3.1	Les buts généraux du programme de français, langue seconde, immersion .....	41
Tableau 3.2	Les résultats d'apprentissage prescrits pour le français, langue seconde, immersion .....	42
Tableau 3.3	Les résultats d'apprentissage prescrits pour les sciences humaines.....	44
Tableau 3.4	Les résultats d'apprentissage prescrits pour la formation personnelle et sociale.....	45
Tableau 3.5:	Les modules d'éveil aux langues enseignés.....	55

# **Chapitre 1: L'introduction**

Le présent document retrace le parcours d'une innovation pédagogique auprès de mes élèves d'immersion française en réponse à mon désir d'ouvrir les portes de ma classe à la diversité. En guise d'introduction, je présente brièvement le contexte qui m'a amené à me questionner sur mes pratiques pédagogiques, le cadre conceptuel qui m'a guidée dans le recueil et l'interprétation des données, la méthodologie que j'ai adoptée et enfin le processus de rédaction et l'organisation de ce document.

## **1.1. Le contexte**

J'enseigne depuis six ans dans le programme d'immersion française d'un Conseil scolaire de la grande région métropolitaine de Vancouver, en Colombie-Britannique. Les origines du programme d'immersion française peuvent être retracées au Québec où il a été mis sur pied dans les années soixante dans un effort de rapprochement entre les deux grandes communautés linguistiques anglophone et francophone du pays (Rebuffot, 1993). Il s'est répandu rapidement à travers le Canada et c'est en 1973 que le premier programme a été implanté en Colombie-Britannique (Day, 1978). En plus de l'apprentissage du français, langue seconde, par le biais des matières scolaires, le programme désirait offrir aux élèves anglophones l'opportunité de s'immerger dans la culture de l'autre afin de mieux la connaître et la comprendre.

Depuis ce temps, la composition ethnique, linguistique et culturelle du Canada n'a pas cessé de se diversifier (Statistiques Canada, 2003a). Le dernier recensement effectué en 2001 révèle en effet que 18% de la population canadienne est née à l'extérieur du pays. Dans la région métropolitaine de Vancouver, 33,9% des personnes sont des immigrants ou des résidents non-permanents, et 38% sont nés à l'étranger (Cash, 2003). Afin d'assurer le respect de cette diversité par tous les citoyens du pays, les différentes autorités fédérale, provinciales et locales se sont dotées de politiques sociales, linguistiques et scolaires.

Au niveau fédéral, le Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1984) s'est donné comme mandat le respect de "l'égalité de statut pour tous les groupes culturels et ethniques" et de "partage [de] nos cultures au sein de la société canadienne" (n.p.). Dans la même veine, le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (1992), dans ses directives aux commissions scolaires de la province, précise certains buts que doivent poursuivre les programmes d'études de la province :

Students need to be aware of the history, nature and dynamics of a multicultural and multiracial society. [...] Emphasis must also be placed on developing learner's decision making skills for social action which will assist in reducing stereotyping, prejudice, discrimination, and racism. (n.p.)

Plus localement, le District scolaire de Surrey (1994), au sein duquel j'enseigne, s'est lui aussi doté d'une politique sur l'éducation multiculturelle. Selon celle-ci :

Multicultural Education enables the learner to explore, understand and value similarities and differences exhibited by individuals within cultures

and between cultures. [It] provides a rich backdrop for the analysis of prejudice, discrimination, ethnocentricity and stereotyping. (n.p.)

Dans le programme d'immersion en Colombie-Britannique, les élèves s'initient à la culture francophone canadienne et apprennent la langue maternelle de l'autre grand groupe linguistique du pays, le français. Parmi les résultats d'apprentissage prescrits par le Ministère de l'éducation qui portent sur la compréhension et le respect de la culture de l'autre, on retrouve les suivants : "L'élève pourra repérer des similarités et des différences entre ses coutumes et celles des autres cultures" (Surrey School District, 2001a, p. 10-4) et "[Il] pourra montrer qu'il est conscient des diverses langues, idées, opinions, cultures et contributions de ses pairs" (Surrey School District, 2001b, p. 10-4). On y retrouve également des résultats d'apprentissage prescrits plus spécifiques à la culture francophone : "L'élève pourra exprimer avec fierté son appartenance à un milieu qui valorise le français [et il pourra] faire ressortir des éléments de cultures francophones dans le monde" (Surrey School District, 2001b, p. 10-4).

## **1.2. La problématique**

Cependant, l'enseignement de la langue française et de la culture francophone (française? québécoise? franco-canadienne? ou franco-colombienne?) en immersion n'est pas toujours aussi aisé qu'on le souhaiterait. En l'absence d'autres locuteurs natifs francophones dans la classe, l'enseignant demeure bien souvent le seul modèle de langue pour les élèves, de même que l'unique représentant d'une culture francophone difficile à définir. La question de la culture devient encore plus délicate lorsque l'enseignant provient lui-même d'une culture autre que francophone. Dans ces conditions, il ne faut

pas s'attendre à ce que les élèves acquièrent, par sorte d'osmose, langue et culture, bilinguisme et respect des différences. De plus, il ne va pas de soi que l'ouverture à la culture francophone mènera directement à une ouverture à d'autres cultures. Le recours à un enseignement explicite non seulement de la langue et des habiletés langagières, mais aussi de la culture et de la tolérance envers l'autre, devient plus que jamais souhaitable et nécessaire dans notre société multiculturelle et particulièrement dans le contexte actuel de globalisation et d'ouverture des marchés.

Mon intérêt pour la diversité linguistique et culturelle s'explique donc par mon expérience d'enseignement dans ce contexte et aussi par mes origines et les expériences personnelles ayant jalonné mon parcours de vie. Née à Québec et y ayant vécu jusqu'à l'âge de vingt-deux ans, j'ai déménagé en Colombie-Britannique dès l'obtention de mon diplôme en enseignement. Depuis le début de ma carrière d'enseignante dans le programme d'immersion française il y a dix ans, j'ai eu une interruption de deux années passées en Angleterre, où j'ai enseigné dans le programme anglais régulier. J'ai également voyagé dans de nombreux pays, ayant séjourné entre autres dans le *campo* bolivien et la savane africaine. Depuis mon départ du Québec, je me suis retrouvée en situation minoritaire, ne partageant pas la langue et la culture de la majorité. J'ai donc été sensibilisée au sentiment de différence que ressentent les minoritaires et les immigrants, et le désir qu'ils ont de faire reconnaître et valider leur langue et leur culture. La reconnaissance et l'appréciation de toutes les langues présentes dans et autour de la classe m'intéressent donc vivement et ce, depuis longtemps.

Le programme d'immersion française a de nombreux mérites, dont celui de former des jeunes capables de s'exprimer dans les deux langues officielles du pays. Toutefois, il semble que les élèves de l'immersion bénéficieraient d'un enseignement plus explicite de stratégies plurilingues et pluriculturelles, afin de s'ouvrir non seulement à la culture francophone canadienne, mais aussi aux autres cultures avec lesquelles, tôt ou tard, ils entreront en contact. La tolérance et le respect de la diversité sont des valeurs fondamentales qu'on ne peut transmettre uniquement de manière implicite. Il faut donc qu'elles soient incluses systématiquement dans l'enseignement (Banks, 2004).

### **1.3. Le cadre conceptuel**

Le cadre théorique de ma recherche s'inspire d'une perspective socioculturelle selon laquelle tout apprentissage, y inclus celui d'une langue (Vygotsky, 1986), est un processus social (Lave & Wenger, 1991), influencé par de nombreux facteurs. Les types d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant, de même qu'entre les apprenants eux-mêmes, jouent un rôle prépondérant dans le développement d'une langue seconde (Dagenais & Day, 1998, 1999; Toohey, 2000). Ces interactions sociales s'insèrent dans des contextes sociopolitiques plus larges et reflètent ceux-ci. De plus, c'est grâce à différents modes d'étayage mis en place par l'enseignant, de même que par les élèves entre eux, que l'élève peut progresser dans son apprentissage (Donato, 1994; Peregoy, 1991, 1999; Perera, 2001). La dynamique de la classe, de même que la position occupée par chacun au sein de cette communauté d'apprenants, détermine le niveau de participation de chaque élève et influence l'apprentissage de ce dernier (Lave et Wenger, 1991; Norton, 2000; Pavlenko, 2000; Toohey, 2000). De plus, les représentations que se

font les élèves de la langue à l'étude, des locuteurs de cette langue, des représentants de cette culture, de même que de l'apprentissage d'une langue étrangère en général, ont un impact sur le développement de leur langue seconde, le français (Dagenais & Moore, 2004; Moore, 2001).

L'approche d'éveil aux langues (*language awareness*), développée en Angleterre au début des années 1980 (Hawkins, 1984) et reprise peu après en Europe francophone (Candelier et al., 2003; Moore, 1995; Sabatier, 2004), poursuit des buts d'ouverture aux diverses langues et cultures et de développement d'attitudes positives face à celles-ci. Cette démarche s'inscrit dans le courant de l'apprentissage comme processus social, dans lequel tous les élèves, notamment ceux dont la langue maternelle diffère de la langue de la majorité, tiennent un rôle important dans le développement de connaissances et d'attitudes. Selon Moore (2003), "les activités proposées, en valorisant la diversité linguistique, cherchent à faciliter chez les apprenants la compréhension de la diversité des langues dans le monde [...], des liens entre leurs usages et les rapports sociaux" (n. p). L'éveil aux langues vise également à développer chez les élèves des stratégies de compréhension et d'acquisition des langues qui les aideront, croit-on, à mieux apprendre les langues (Candelier, 1992).

Cette démarche d'éveil aux langues, récemment adaptée au contexte québécois par une équipe de chercheuses de l'Université de Montréal (Armand & Lamarre, 2002), a été implantée dans des milieux scolaires pluriethniques de l'île de Montréal. L'équipe de recherche de l'Université Simon Fraser, menée par ma directrice de thèse Diane Dagenais, et dont je fais partie, a par la suite modifié certaines des activités d'éveil aux

langues et en a développées d'autres pour les besoins de la clientèle de l'immersion française. La présente recherche s'inscrit dans un projet plus vaste de recherche comparative entre les professeures Armand et Dagenais, de Montréal et Vancouver respectivement, sur l'implantation d'activités d'éveil aux langues dans ces deux milieux canadiens fort différents.

L'objet de ma propre recherche de maîtrise est donc de montrer comment cette approche, développée en Europe, peut être intégrée au programme d'immersion française en Colombie-Britannique afin de répondre aux buts poursuivis par les programmes de cette province, notamment en matière d'éducation multiculturelle.

#### **1.4. La méthodologie**

Telles que développées dans le troisième chapitre, deux questions générales ont guidé ma recherche : 1) Comment l'approche d'éveil aux langues peut-elle aider les élèves en immersion française à dépasser la dualité français – anglais, et reconnaître la diversité linguistique dans leur communauté? 2) Dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues, quels types d'interactions favorisent la co-construction des connaissances et des représentations linguistiques des élèves?

Pour tenter de répondre à ces questions et tenir compte de la culture locale du groupe étudié, j'ai opté pour une méthode de recherche qualitative, plus précisément une étude de cas inspirée de l'ethnographie qui, tel que l'indiquent LeCompte & Schensul (1999), examine en détail les événements et les personnes dans leur milieu naturel, s'échelonne sur une période de temps assez longue, et a recours à différents modes de

collecte de données, adaptés de l'anthropologie, tels que des observations, des entrevues, des enregistrements audio-visuels, ainsi que la collecte de documents pertinents.

### **1.5. La rédaction de la thèse**

La rédaction des chapitres de cette thèse ne s'est pas déroulée de façon linéaire et elle a été entreprise pendant que j'enseignais quatre jours par semaine. Avant de commencer la recherche sur le terrain, j'ai écrit une première version du chapitre théorique au cours de l'été 2003, que j'ai par la suite modifié et retravaillé à plusieurs reprises. En effet, j'ai incorporé de nouveaux concepts dans le cadre théorique alors que j'étais en recueil de données au cours de l'année scolaire 2003/04 et que je transcrivais les entrevues et les enregistrements vidéos, puis j'ai continué à affiner le cadre conceptuel par la suite, pendant la phase d'analyse intensive des données. Cette phase de traitement et d'analyse des données s'est avérée beaucoup plus longue que je ne l'avais escompté. Commencée au cours de l'été 2004, elle s'est poursuivie jusqu'au printemps 2005. En février 2005, j'ai complété la rédaction du chapitre méthodologique, commencée à l'automne 2004. Ensuite, j'ai rédigé les chapitres d'analyse des données et de conclusion au printemps et à l'été 2005. Les dernières corrections ont été apportées au cours de ce même été, avant de pouvoir enfin déposer la thèse.

Le processus rédactionnel a été constitué d'un mouvement continu de va-et-vient entre les différentes parties de cette thèse. Chaque étape de la recherche venait nourrir l'étape précédente, de même que la suivante. Ainsi, le traitement des données a fait surgir des thèmes saillants, qui ont à leur tour donné une direction nouvelle à mon cadre conceptuel, qui lui, a éclairé l'interprétation subséquente des données. Ce travail

itinéraire est typique de la rédaction ethnographique qui construit, au fur et à mesure, la théorie ancrée (*grounded theory*). En effet, les aller-retours continuels entre les données et les hypothèses permettent ce que LeCompte & Schensul (1999) qualifient de *stable cultural pattern*, c'est-à-dire une explication théorique de la culture étudiée.

## **1.6. L'organisation de la thèse**

Cette thèse est organisée en cinq chapitres. Le prochain chapitre constitue le cadre conceptuel dans lequel est ancrée ma recherche. J'y discute des théories sociales de l'apprentissage, des représentations, de l'approche d'éveil aux langues, ainsi que de la pratique réflexive. Le troisième chapitre explique le cadre méthodologique de ma recherche: le contexte, les participants, l'implantation du projet, les questions de recherche de même que les différents modes de cueillette des données. Le quatrième chapitre présente l'interprétation des données sur la collaboration et ses effets sur les connaissances et les représentations des élèves. Enfin, le dernier chapitre pose un regard rétrospectif et réflexif sur l'implantation des activités d'éveil aux langues dans ma classe et propose des pistes pédagogiques pour le futur.

## **Chapitre 2: Le cadre conceptuel**

### **2.1. L'apprentissage des langues: un processus social**

La recherche en acquisition des langues secondes (SLA) s'est longtemps intéressée aux processus cognitifs individuels des apprenants. Comme le rapporte Toohey (2000), on s'est longuement attardé à définir les caractéristiques personnelles nécessaires au "bon apprenant" de langue seconde, c'est-à-dire ses stratégies mentales de perception, d'analyse, de classification, de traitement de l'information, de même que son orientation sociale et son style d'apprentissage. Délaissant peu à peu le courant logico-positiviste, les chercheurs, par le biais d'études ethnographiques, se sont mis à considérer les facteurs sociaux et culturels entrant en jeu dans le processus d'acquisition des langues. Le courant de recherche actuel tend à montrer l'interdépendance des aspects sociaux, culturels et cognitifs, de même que leur influence sur l'apprentissage (Davis, 1995).

Partant de la prémisse que l'apprentissage, en tant que processus social, est ancré dans l'interaction, l'on comprendra que de nombreux processus influencent cet apprentissage. Je me concentrerai sur trois d'entre eux, qui paraissent particulièrement déterminants en salle de classe, soit les interactions entre apprenant et enseignant, de même qu'entre les apprenants eux-mêmes, la construction d'une communauté formée par les apprenants, et enfin les représentations sociales partagées par le groupe d'apprenants.

### 2.1.1. La théorie vygotksyenne de l'apprentissage

Le jeune enfant qui apprend à parler y parvient grâce aux adultes qui interagissent avec lui et qui lui offrent des modèles linguistiques à reproduire (Peregoy, 1999). Vygotsky (1986) soutient que la communication verbale avec les adultes est un facteur-clé dans le développement des concepts chez l'enfant. L'enfant est totalement dépendant de l'adulte qui, par le soutien qu'il lui apporte, l'amène à progresser dans son apprentissage. L'adulte agit comme régulateur des apprentissages de l'enfant et lui fournit plusieurs formes d'étaillage (*scaffolding*) pour faciliter son développement (O'Shea, 1999). Cette interaction a lieu dans un contexte naturel, autour d'expériences concrètes et significatives pour l'enfant. À partir de celles-ci, l'enfant, de façon graduelle et implicite, déduit des règles à propos de la langue et de son usage. Ce mode d'acquisition, que Vygotsky (1986) qualifie de "spontané", peut-il être reproduit lors de l'apprentissage d'une langue seconde?

Plusieurs chercheurs ont appliqué les théories de Vygotsky à l'étude de la classe de langue seconde (Donato, 1994; Hickey, 2001; Peregoy, 1991, 1999; Perera, 2001). Ils se sont intéressés à la relation expert-novice qui s'établit entre l'enseignant et l'élève, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, aux différents modes d'étaillage mis en place pour faciliter l'apprentissage, de même qu'à la notion de la zone proximale de développement. Je décrirai ici comment ces différents processus peuvent influencer l'apprentissage de la langue seconde.

En se basant sur les écrits de Vygotsky, Peregoy (1999) définit l'étaillage en ces termes: "[a] temporary support or assistance, provided by someone more capable, that

permits a learner to perform a complex task or process that he or she would be unable to do alone” (p.3). Selon Peregoy (1991), l’enseignant-expert facilite l’apprentissage des élèves par la mise en place d’étayages multiples et simultanés dans la salle de classe, entre autres les routines, les gestes, les images, les répétitions, les modèles verbaux et la formation de groupes de travail hétérogènes. L’enseignant ajuste également son langage afin de le rendre compréhensible par l’apprenant débutant en langue seconde. Toutes ces mesures d’étayage permettent de soutenir l’élève et de le faire progresser à l’intérieur de sa zone proximale de développement (ZPD), qui représente le potentiel de croissance de l’enfant. Vygotsky (1986) définit la ZPD en ces termes: “the discrepancy between a child’s actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance” (p.187). Il soutient que l’apprentissage, pour qu’il soit significatif, doit nécessairement avoir lieu dans la ZPD, avec le soutien nécessaire procuré par un adulte ou un expert. “With assistance, every child can do more than he can by himself - though only within the limits set by the state of his development” (p.187).

C’est grâce au soutien qu’il reçoit d’un de ses parents ou d’un autre adulte, tel qu’un enseignant, que l’enfant peut progresser dans ses apprentissages de la vie courante. En classe de langue seconde, cette aide ne provient pas uniquement de l’enseignant. Comme le mentionne Peregoy (1991), le travail en petits groupes hétérogènes encourage la mise en place d’étayages, le développement de l’interlangue (langue émergente) des apprenants et la progression de ces derniers à l’intérieur de leur ZPD. C’est dans l’interaction et la collaboration avec un élève considéré comme “expert”, c’est-à-dire ayant atteint un stade plus avancé que lui-même, qu’un apprenant peut construire ses

connaissances, faire évoluer son interlangue et produire des énoncés dont il aurait été incapable seul.

Dans son étude menée auprès d'enfants de deux classes de maternelle inscrits en immersion espagnole, Peregoy (1999) a observé les différents étayages mis en place pour faciliter l'acquisition de l'espagnol par les élèves anglophones. Les deux classes, composées d'enfants hispanophones (entre 39% et 47%) et d'enfants anglophones (entre 53% et 61%), adhèrent au modèle d'immersion réciproque (*two-way immersion*), selon lequel un nombre plus ou moins égal de locuteurs des deux langues apprennent ensemble la langue minoritaire (dans ce cas-ci, l'espagnol) et communiquent en classe dans cette langue. Peregoy considère les locuteurs natifs de la langue-cible des experts tout indiqués comme source d'étayage pour les apprenants de langue seconde. En effet, dans les classes observées, les petits hispanophones servent de modèles linguistiques pour les apprenants anglophones. Lors des routines du matin, par exemple, ce sont d'abord les élèves hispanophones qui répondent aux questions de l'enseignante, leurs énoncés servant ainsi d'exemples pour les élèves anglophones. Ces derniers, surtout en début d'année scolaire, sont ainsi capables de saisir le sens du discours de l'enseignante et de prendre part aux diverses activités grâce aux réactions et aux énoncés des élèves dont c'est la langue maternelle.

Hickey (2001) a quant à elle mené une étude en Irlande auprès d'une soixantaine d'enfants, provenant d'origines linguistiques variées et inscrits dans des programmes d'immersion en gaélique. Dans cette étude, elle s'interroge sur la nature et la fréquence des échanges linguistiques entre les locuteurs natifs (gaéliques) et les apprenants de

langue seconde (anglophones) dans des classes de maternelle. Elle constate que les élèves de langue maternelle gaélique, plutôt que d'être source d'étayage, ont souvent recours à l'anglais dans leurs interactions avec leurs camarades anglophones. En effet, lors d'activités libres (jeu ou bricolage), la chercheuse a observé que dès qu'un élève anglophone se trouve au milieu d'un groupe de locuteurs gaéliques, ces derniers cessent de parler gaélique au profit de l'anglais. La chercheuse conclut que cette alternance codique, possiblement due à la nature informelle des activités observées, au jeune âge des sujets de la recherche, de même qu'au statut social élevé de l'anglais, langue prédominante dans la société en Irlande, n'est pas, dans ce cas, source d'étayage pour les apprenants anglophones.

À l'instar de Peregoy et de Hickey, je me suis intéressée au processus d'étayage qui peut avoir lieu dans une classe de langue seconde. Dans ma recherche auprès d'élèves pour la plupart anglophones, inscrits dans un programme d'immersion française, je me suis penchée entre autres sur le rôle tenu par les quelques élèves de la classe dont la langue maternelle était autre que l'anglais. En particulier, je me suis demandé si le fait que ces élèves maîtrisaient une langue différente des langues scolaires (le français et l'anglais) contribuait à leur faire jouer un rôle plus actif en classe lors des activités d'éveil aux langues, et si leurs contributions pouvaient servir d'étayage pour leurs camarades anglophones. En effet, possédant un bagage linguistique plus vaste, ces élèves en faisaient-ils bénéficier leurs compagnons de classe et leur procuraient-ils une forme quelconque d'étayage qui leur permettrait d'avoir accès aux nouvelles langues présentées au cours de ces activités?

Enfin, comme le rappellent Wertsch & Sohmer (1995), la construction de la cognition, selon Vygotsky, est socialement distribuée et se fait dans l'interaction. D'ailleurs, le terme "*obuchenie*", au coeur de la théorie de l'apprentissage de Vygotsky, met l'emphase sur l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Wertsch & Sohmer proposent d'ailleurs la traduction suivante pour "*obuchenie*": "teacher student instructional and learning interaction" (p. 333). Selon Vygotsky, la genèse de l'apprentissage et des changements cognitifs est donc située dans l'interaction sociale. C'est dans l'interaction collaborative que des apprenants peuvent co-construire de nouvelles connaissances. Cette notion de collaboration sera développée davantage plus loin dans ce chapitre.

Au cours de ma recherche, j'ai donc observé les types d'interactions prévalant entre les participants pendant les activités d'éveil aux langues afin de déterminer s'il s'établissait des modes d'étayage susceptibles de favoriser la progression des élèves non seulement dans l'apprentissage de leur langue seconde, mais aussi dans le développement de leurs connaissances sur les autres langues et cultures.

### **2.1.2. La communauté d'apprenants**

Tel que noté dans la section précédente, la nature des interactions verbales entre les apprenants exerce une influence sur le développement de la langue seconde. D'autres facteurs sociaux ont un impact sur l'apprentissage des élèves en classe de langue seconde. Tel qu'indiqué plus haut, Vygotsky (1986) insiste sur la construction sociale de l'apprentissage, c'est-à-dire la nature des interactions entre les participants en situation d'apprentissage, de même que les types d'apprentissage souhaitables, c'est-à-dire des

apprentissages qui font progresser les élèves au sein de leur zone proximale de développement. Il apparaît donc important d'examiner de plus près la façon dont les apprenants interagissent, non plus seulement sur une base individuelle, mais dans le contexte plus large de la salle de classe.

Toohey (2000) discute de la notion de "communauté d'apprenants" développée par Lave et Wenger (1991). Cette communauté est formée d'individus engagés dans un projet commun, par exemple l'apprentissage d'une langue seconde, et entretenant des rapports entre eux et avec leur environnement (Toohey, 2000). Rogoff, Bartlett & Turkani (2001) précisent : "[...] both children and adults engage in learning activities in a collaborative way, with varying but coordinated responsibilities to foster children's learning" (p.7). Selon ce modèle, enfants et adultes sont partenaires. Ainsi, les adultes guident les enfants, leur enseignent à communiquer leurs idées et les encouragent à exercer du leadership dans leurs interactions avec leurs pairs.

D'autre part, la position de l'individu au sein de cette communauté influence son niveau de participation et son apprentissage. Selon Lave et Wenger (1991), "learners inevitably participate in communities of practitioners and [...] the mastery of knowledge and skills requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community" (p.29). Les nouveaux membres de la communauté, situés d'abord en périphérie du groupe, sont socialisés et aidés dans leur apprentissage par les anciens membres. Ils se familiarisent et s'intègrent peu à peu à la culture de cette communauté, prenant une part de plus en plus active aux activités du groupe. C'est ce processus que Lave et Wenger qualifient de participation périphérique légitime

(*legitimate peripheral participation*). Selon ces auteurs, l'apprentissage est un processus inextricablement ancré dans l'interaction sociale.

L'intégration à la communauté d'apprenants ne se fait pas toujours sans heurts, et les relations qui s'y établissent sont parfois inégales. Pavlenko (2000) soutient que l'accès aux ressources linguistiques, dont fait partie la classe de langue, dépend entre autres de la position occupée par l'apprenant, de sa race, de son ethnicité, de son sexe, de sa culture et de la classe sociale à laquelle il appartient. Selon Pavlenko, les opportunités d'interaction entre les apprenants de langue seconde et les locuteurs natifs dépendent beaucoup de la perception qu'ont ces derniers des locuteurs minoritaires. J'ajouterais, en me basant sur mon expérience professionnelle d'enseignante d'immersion, que l'on rencontre parfois, au sein des classes d'immersion, certaines formes de discrimination, basée sur la langue et la culture des élèves. Par exemple, certains élèves dont la langue maternelle est autre que l'anglais, peuvent être perçus par leurs compagnons de classe comme étant moins compétents à l'école que les autres, dans l'étude du français, de l'anglais ou d'autres matières scolaires. Les jeunes perçoivent parfois la différence de façon négative. Cette discrimination peut empêcher certains élèves de se positionner favorablement dans leur communauté d'apprenants et de prendre part aux interactions verbales si essentielles pour l'apprentissage des langues secondes. D'où la nécessité d'instaurer dans la classe et dans l'école un climat de reconnaissance et d'acceptation des différences.

Au cours de ma recherche, j'ai donc examiné le type de communauté formée par les élèves de ma classe, de même que la position que ceux-ci occupent. Je me suis

questionnée à propos de l'influence exercée par l'approche d'éveil aux langues sur la dynamique au sein de cette communauté d'apprenants. Je me suis également intéressée au rôle joué par les élèves provenant de minorités linguistiques et culturelles, afin de déterminer leur positionnement par rapport au groupe au cours des activités d'éveil aux langues.

### **2.1.3. La collaboration**

Tel qu'indiqué plus haut, selon la théorie sociale de l'apprentissage, l'interaction entre enseignant et élèves, de même qu'entre les élèves eux-mêmes, est primordiale pour l'acquisition et le développement de connaissances et d'habiletés. Il faut cependant que cette interaction soit de nature collaborative, ce qui n'est pas forcément toujours le cas, comme l'indique Donato (2004) : "[...]interaction does not categorically mean collaboration" (p. 285). Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour qu'il y ait collaboration. Selon Donato, il faut que les individus, les élèves dans la salle de classe, par exemple, soient impliqués dans une activité porteuse de sens (*meaningful core activity*), qu'on leur donne le temps de développer entre eux une relation significative et qu'ils déterminent ensemble les buts de cette activité. De plus, il est important que les différents membres du groupe sentent que leur contribution est respectée et valorisée, et qu'elle contribue à l'atteinte des buts fixés par le groupe. "In this way, collaboration co-constructs new knowledge that goes beyond any knowledge possessed by a single member in isolation" (Donato, 1994). De la collaboration émerge donc de nouvelles connaissances, supérieures à ce que chaque individu aurait été capable de développer seul, ce qui entraîne une croissance pour le groupe (Forman & Cazden (1985).

La notion de collaboration s'insère à même le concept de communauté d'apprenants développé par Lave & Wenger (1991), puisqu'elle implique l'initiation et la transformation d'individus qui deviennent peu à peu des membres participant et contribuant à un projet dans la communauté dont ils font partie. C'est en collaborant à un projet que des individus, situés au départ en périphérie du groupe, peuvent se repositionner peu à peu au sein de leur communauté. "Collaboration transforms individuals from marginal members of a community to contributing participants in expanding circles of community practices that they reciprocally help to forge" (Donato, 2004, p.289).

La nature des interactions, la position occupée dans la communauté, de même que les rapports de force établis, influencent le développement des apprenants. Les représentations sociales que ces derniers co-construisent durant l'interaction auront également un impact certain sur leur apprentissage.

## **2.2. Les représentations**

### **2.2.1. Les études en psychologie sociale sur les représentations sociales**

Alors qu'Emile Durkheim a été le premier à parler de "représentations collectives" à la fin du 19e siècle (Sabatier, 2004), la notion de "représentation sociale" a été proposée par des psychologues sociaux français étudiant la dynamique de groupes. Moscovici (2000) la définit comme étant "un réseau d'idées, de métaphores et d'images, plus ou moins tissées lâchement, et donc plus mobiles et fluides que des théories" (p. 153 – traduction libre). Les représentations sont partagées par un groupe d'individus et influencent leur façon de percevoir la réalité. Moscovici rappelle que le but des

représentations est de rendre familier ce qui ne l'est pas. Jodelet (1989) explique comment les représentations sociales “nous guident dans la façon de nommer et définir **ensemble** les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre” (p. 31 – mon emphase). Le terme “ensemble”, utilisé par Jodelet, met l'accent sur le caractère social des représentations, qui sont élaborées dans l'interaction. En effet, les représentations sociales ne se bâtissent pas dans l'isolation mais plutôt dans les échanges verbaux avec les autres (Moscovici, 1989).

### **2.2.2. Les études en éducation sur les représentations sociales**

La notion de représentation sociale, d'abord étudiée en psychologie sociale, a été reprise dans des domaines très divers, dont celui de l'éducation (Jodelet, 1989). Au Canada, plusieurs chercheurs ont mené des études sur les représentations sociales en milieu scolaire (Brassard, 1996; Dagenais, 1994; Hohl, 1996; Jacquet, 1992; Laplante, 1996). Dagenais (1994) s'est intéressée aux représentations du changement scolaire et du concept de littératie construites par des éducateurs engagés dans un projet de développement de la littératie en langue seconde. Sa recherche a montré que dans le cadre de ce projet, les participants se sont construits à la fois des représentations divergentes et convergentes du concept de littératie et se sont positionnés de façon stratégique dans leur discours sur ces représentations. Hohl (1996) s'est penchée sur l'impact qu'ont les représentations des enseignants sur leur gestion de la diversité culturelle dans leur école. Hohl démontre que les enseignantes ayant participé à l'étude, sont “portées à se rabattre sur un discours de défense identitaire” (p. 344), par exemple en

tant que femmes francophones, lorsqu'elles sont confrontées à des parents d'élèves porteurs de différences religieuses ou culturelles dont ils demandent la reconnaissance. Brassard (1996) a analysé le problème de la gestion de la diversité organisationnelle qui, selon lui, est conditionnée par la représentation que les acteurs se font d'elle et par la signification qu'ils lui donnent. En effet, il expose cinq différentes approches à la gestion de la diversité adoptées par les dirigeants d'établissements d'enseignement ayant participé à cette étude. Selon Brassard, le choix de chacune de ces approches "repose en grande partie sur les rapports différents que les dirigeants entretiennent à la diversité et à l'intégration" (p. 12). Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Jacquet (1992) a étudié la représentation de l'altérité ethnique et culturelle présente dans le matériel d'éducation interculturelle primaire au Québec. Les résultats obtenus ont révélé "implicitement une vision réductrice et culturalisante de l'altérité, ainsi que la marginalisation générale de l'Autre et de son discours" (p. 144). Enfin, Laplante (1996) a mené une étude sur les représentations de la langue française que se font des enseignants d'immersion. Il a démontré que ces représentations ont un impact sur les stratégies pédagogiques que ces enseignants mettent en place dans leur classe.

### **2.2.3. Les études en sociolinguistique sur les représentations linguistiques**

Plus récemment, en Europe francophone, le concept de représentations sociales a été repris par les sociolinguistes et appliqué à l'étude du discours (Moore, 2001). D'après Castellotti et Moore (2002), les représentations sont composées de stéréotypes et d'attitudes, plus ou moins partagés par le groupe d'apprenants, à propos de la langue étudiée, ses normes, ses caractéristiques et son statut par rapport à d'autres langues.

Billiez et Millet (2001) précisent que les représentations sont formées d'un noyau central, figé, difficilement altérable, de même que d'éléments périphériques, plus souples, davantage portés au changement lorsque confrontés à d'autres perspectives. Les représentations, et particulièrement les éléments en périphérie, sont façonnés sous l'effet de plusieurs facteurs, tels que l'attitude et le discours de la famille, des pairs, des enseignants et du milieu socio-culturel en général.

Les représentations se contruisent ainsi dans l'interaction sociale qui, à son tour, transforme ou fige les stéréotypes et attitudes du groupe. Selon Vasseur (2001), "les pratiques dialogiques non seulement indiquent, mais font circuler les représentations" (p.148). Moore (2001) souligne l'importance des représentations portant sur les langues, leur apprentissage et leurs usages, desquelles découlent des manifestations linguistiques repérables, c'est-à-dire le discours ou les énoncés de ces représentations, de ces attitudes, de ces stéréotypes. Lors d'entretiens menés auprès de groupes d'élèves suisses à propos des images que ces derniers se font des pays dont ils apprennent la langue, Muller et De Pietro (2001) ont pu observer "ces processus d'émergence, de renforcement et de justification des stéréotypes qui apparaissent dans les échanges entre élèves" (p.62). Par exemple, les observations que les chercheurs ont menées dans différentes classes leur ont permis de voir que la langue allemande n'était non seulement objet d'apprentissage, mais aussi objet de discours, tant de la part des étudiants que de celle des enseignants, qui partageaient souvent les mêmes stéréotypes à propos de l'allemand. C'est ainsi que les élèves et leurs enseignants évoquent souvent la nature complexe et difficile de l'allemand. Les représentations des élèves, travaillées et reconstruites dans l'interaction, sont apparues sous différentes formes au cours des entretiens. Par exemple, au-delà de la

complexité de la langue allemande, certains élèves évoquent le désir de pratiquer l'allemand et d'établir des contacts avec leurs voisins germanophones. Selon Muller & De Pietro (2001), “[l]a dynamique conversationnelle constitue [ainsi] une autre caractéristique forte des représentations” (p.57). Les chercheurs ont également élaboré des activités visant à faire émerger les représentations des apprenants et à les “travailler”, c'es-à-dire à confronter leurs différents points de vue et à les relativiser. Muller et De Pietro (2001) concluent qu'il est important de “diversifier les méthodes, tout en restant conscients des limites propres à chacune d'entre elles” (p. 62) si l'on veut observer et analyser les représentations sociales et linguistiques d'un groupe donné.

Dans leur étude auprès d'élèves de 8 à 10 ans d'une école française, Castellotti et Moore (1999) se sont intéressées aux images que ces enfants se faisaient des langues, de leurs locuteurs et de l'apprentissage. Dans cette étude, les élèves ont schématisé à l'aide de dessins, puis verbalisé leurs représentations du plurilinguisme, qui ont été enregistrées puis analysées. “Les cartes mentales qu'ils [ont élaborées] semblent les enfermer dans un modèle de la compétence séparée des langues, qui reflète en particulier les images, - essentiellement héritées des expériences de leurs aînés -, qu'ils se sont forgées de l'apprentissage” (p. 42). Les chercheuses ont trouvé que bien qu'il y ait eu décalage entre les représentations qu'avaient les enfants du plurilinguisme et les compétences plurilingues dont ils étaient capables de faire preuve en situation, ces représentations étaient somme toute positives face aux langues étrangères, et favorables à l'apprentissage de ces dernières.

Il semble qu'une attitude bienveillante à l'égard des autres langues soit susceptible d'encourager l'apprentissage de celles-ci. Dans une étude menée dans des écoles du nord de l'Angleterre fréquentées par un fort pourcentage d'élèves bilingues d'origine indo-pakistanaise, Moore (1994) s'est intéressée "aux représentations et évaluations sociolinguistiques" (p.126) des apprenants, soit les élèves majoritaires anglophones, face à la langue à apprendre et au groupe-locuteur de cette langue (indo-pakistanaise). Moore a donc mené une enquête dans deux groupes d'écoles : le premier groupe est constitué d'écoles dont la direction ne prend pas en compte les compétences linguistiques des élèves issus des minorités; alors que le deuxième groupe d'écoles, s'étant adapté à leur clientèle scolaire, reconnaissent les langues des enfants issus de la migration. Au cours d'entretiens avec des petits groupes d'élèves, la chercheuse a pu observer que dans les écoles où les différents agents scolaires valorisent les langues d'origine de tous les élèves, y compris les langues minoritaires, les élèves tendent à développer un discours plus favorable envers les autres groupes. De plus, les jeunes anglophones semblent plus motivés à apprendre la langue de l'autre, dans ce cas-ci l'ourdou, afin de communiquer plus facilement et de se rapprocher de la culture de l'autre. Cependant, Moore (1994) a pu constater au cours de cette même étude, que la dévalorisation des langues d'origine dans le discours scolaire peut certainement nuire à l'apprentissage et au maintien de celles-ci. En effet, si des individus adoptent une attitude négative face à l'apprentissage d'une langue seconde, face à la langue elle-même ou encore face à ses locuteurs, ils seront peu enclins à faire un effort pour apprendre celle-ci.

Encore une fois, le discours tenu par la famille et les pairs, de même que les valeurs véhiculées dans le milieu éducatif et social, influencent les représentations sociales des apprenants. Cavalli & Coletta (2002, 2003) ont mené une étude sur les représentations sociales au Val d'Aoste, une région officiellement bilingue français-italien depuis 1983, bien que le français ne demeure une langue essentiellement scolaire, "peu - voire pas du tout - utilisée dans le quotidien de nombreux Valdôtains" (Matthey & Moore, 1997, p. 65). Les chercheuses ont voulu établir un catalogue des représentations sociales chez différents acteurs concernés par l'enseignement et l'apprentissage des langues, dans le but de "fournir les bases théoriques pour une réorientation ou un changement des pratiques didactiques" (Cavalli & Coletta, 2003, p. 39). Les résultats de l'étude de Cavalli et Coletta suggèrent que la quasi-absence du français en-dehors de l'école, le statut peu élevé que plusieurs lui accordent, de même que la conception qu'ils se font de l'apprentissage linguistique ("apprendre pour communiquer [...] en contraste avec les présupposés du modèle valdôtain d'éducation bi/plurilingue, communiquer pour apprendre"), rendent l'éducation bilingue peu attrayante pour de nombreux individus (Cavalli & Coletta, 2002, p.38).

D'autre part, dans l'étude citée plus haut, Hickey (2001) constate que le statut minoritaire du gaélique dans la société irlandaise et l'absence de valorisation explicite de cette langue minoritaire par les enseignants n'encouragent pas l'utilisation du gaélique en classe par les élèves, même ceux dont c'est la langue maternelle. Hickey estime que même de très jeunes apprenants (rappelons que son étude a été menée auprès d'élèves de la maternelle) semblent être conscients du statut accordé aux différentes langues dans leur environnement. La chercheuse considère d'une part que le contact entre les deux groupes

linguistiques (anglais et gaélique) est bénéfique. D'autre part, elle recommande que l'usage de la langue minoritaire soit renforcé de façon positive et explicite dans toute interaction, formelle ou informelle, dans un effort de modifier les attitudes des enfants face à la langue et de maximiser ainsi leurs conditions d'apprentissage.

Helot et Young (2002) se sont quant à elles penchées sur un des problèmes vécus dans de nombreuses écoles françaises dont la clientèle compte plusieurs enfants issus de l'immigration, soit la dévalorisation des langues d'origine, jugées pauvres et dominées. Ces attitudes négatives, parfois partagées par les agents des milieux sociaux et scolaires, n'encouragent pas la conception, chez les élèves, de représentations favorables à l'apprentissage de ces langues. Pendant trois ans, les chercheuses ont observé des classes du primaire au cours d'activités d'ouverture aux langues et aux cultures, afin d'en savoir davantage sur les attitudes des élèves par rapport aux activités elles-mêmes, aux langues et cultures présentées, de même qu'à l'apprentissage de ces langues. Elles ont également mené des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants impliqués dans le projet, afin d'avoir accès à leurs représentations. Dans leurs conclusions, Helot et Young soulignent l'importance de modifier le discours scolaire et de valoriser les langues d'origine de manière explicite, afin d'assurer la réussite scolaire de tous les enfants.

Au cours de ma recherche, j'ai donc tenté de faire émerger les représentations des participants sur les langues, leurs locuteurs, le processus d'apprentissage des langues, le plurilinguisme. Les représentations sociales se bâtissant dans le discours, les interactions avec les autres et à travers les expériences proposées aux apprenants, il est intéressant d'observer l'évolution de leurs représentations tout au long du projet d'éveil aux langues.

### 2.3. L'éveil aux langues

Tels que l'indiquent les documents curriculaires cités dans le premier chapitre, la mission de l'école en Colombie-Britannique vise à outiller les élèves pour les rôles qu'ils auront à tenir au sein d'une société de plus en plus multiculturelle et ouverte sur le monde. L'école doit donc encourager l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères, ainsi que le développement de pratiques sociales qui permettent la reconnaissance de l'autre. Dans ce qui suit, j'explore la pertinence pour l'immersion française de l'approche pédagogique d'éveil aux langues visant à favoriser cette ouverture sur les autres langues et cultures. L'enseignement explicite d'une ou de plusieurs langues secondes, tel qu'offert dans le programme d'immersion, enrichi par des activités d'éveil aux langues, est susceptible d'encourager le développement chez les jeunes apprenants de réflexions sur la langue et la culture de l'autre, de même que sur les processus d'acquisition des langues. Ainsi, les objectifs de compréhension interculturelle fixés par les politiques multiculturelles des différents paliers de gouvernements canadiens pourraient possiblement être atteints.

L'approche d'éveil aux langues prend ses origines en Grande-Bretagne au début des années quatre-vingts (Hawkins, 1984). Dans son livre *Awareness of Language: An Introduction*, Hawkins propose une solution aux problèmes dont souffre le système d'éducation britannique depuis alors plus d'un siècle, spécialement en matière d'étude de la langue "maternelle" anglaise et des langues étrangères. En effet, de nombreux enfants, particulièrement ceux issus de l'immigration, entrent à l'école sans avoir les outils langagiers nécessaires à l'apprentissage de la lecture, accusant ainsi un grave retard sur

les autres élèves, cet écart ne cessant de s'accroître avec les années passées à l'école. Les buts de la démarche de *language awareness* englobent des questions de langage, de diversité linguistique et d'appréciation de la langue des autres. Tel que le décrit O'Shea, (1999), cette approche comporte une dimension cognitive: "language awareness training helps to give students the linguistic and metalinguistic skills needed to make deductions and connections and finally to find [...] meanings" (p. 52). De plus, cette approche invite les élèves à s'attarder au rôle du langage et des langues dans la société, et à combattre les préjugés basés sur la langue. Selon Hawkins (1984), "[l]inguistic tolerance does not come naturally; it has to be learned and to be worked at" (p.17).

C'est donc avec cette préoccupation en tête, c'est-à-dire de transmettre à tous les élèves des connaissances sur la langue (*knowledge about language*), que diverses initiatives ont été prises à travers l'Angleterre. Cependant, le besoin de former les enseignants de façon adéquate s'est rapidement fait sentir. Le module "*The Language in the National Curriculum*" (*LINC*) a donc été créé dans le but de préparer les futurs enseignants. Bien que l'enseignement de cette nouvelle "matière-pont" ait pris diverses formes dans les écoles du pays, elle s'est vue intégrée aux cours de langues étrangères au niveau secondaire dans la plupart des cas (Hawkins, 1992). Malheureusement, dû à un manque de reconnaissance institutionnelle, le mouvement *language awareness* a connu une réelle régression depuis le début des années quatre-vingt-dix (Candelier, 2001).

L'approche d'éveil aux langues, qui connaît un intérêt marqué en Europe francophone (Moore, 1995), s'inspire de l'ouvrage de Hawkins et a pour mission de sensibiliser les jeunes à la diversité langagière, spécifiquement en ce qui concerne les

langues minoritaires régionales et les langues d'origine des migrants. Elle a pour but de favoriser chez les apprenants une ouverture face aux langues et à ceux qui les parlent. Cette approche permet également aux élèves de faire des liens entre plusieurs langues, de transférer leurs savoirs et leurs stratégies d'une langue à l'autre et d'explicitier leurs connaissances linguistiques intuitives. Cette approche vise le décloisonnement des disciplines, de même que le développement de compétences transversales et plurilingues (Moore, notes de conférence, 27 mars 2003). D'après Moore (1995), "[l]'étranger et l'étranger sont démystifiés, et [l'élève] apprend à évaluer les compétences qu'[il] a déjà, à s'en servir et à les transférer d'un contexte à l'autre" (p. 25). Différents projets ont ainsi été mis sur pied en Europe francophone, dont Eulang (Éveil aux langues à l'école primaire) en France et EOLE (Éveil au langage et ouverture aux langues à l'école) en Suisse romande, ce dernier ayant connu "une institutionnalisation maximale" (Candelier 2001) avec un groupe de rédacteurs chargés d'élaborer des supports didactiques contenant de nombreuses activités pour les classes primaires. Ces projets ont été implantés dans de nombreuses écoles et constituent une "matière-pont" intégrée aux disciplines scolaires telles que la langue de l'école, la géographie, la musique, le dessin (Candelier, 2001). Enfin, en Allemagne et en Autriche, une approche s'inspirant du courant *language awareness* a été introduite officiellement par deux instituts régionaux de recherche pédagogique dans les écoles des régions de Rhénanie-Westphalie (Allemagne) et de Graz (Autriche).

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs européens se sont intéressés à cette approche et à ses effets sur les attitudes et les représentations sociales des apprenants (Candelier, 1992; Caporale, 1989; Castellotti & Moore, 1999; De Goumoëns,

De Pietro & Jeannot, 1999; Helot & Young, 2002; Moore & Castellotti, 2001; Perregaux, 1998). En 1989, Moore (Caporale) estime que les différentes composantes de la démarche d'éveil aux langues, telle que développée en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingts, avec ses différents contenus (la communication sans les mots; comment fonctionne le langage; utiliser le langage; langage parlé et langage écrit; les variétés de langues; comment apprend-on les langues) sont à même d'agir sur "la formation des attitudes chez l'enfant, notamment en ce qui concerne l'appréciation et le respect de la langue de l'Autre" (p. 133). D'autre part, c'est en s'appuyant sur les politiques linguistiques européennes que Candelier (1992) affirme : "Good language teaching is preparing the learner for the later learning of the same language or of other languages" (p.30). En effet, parmi les directives du Ministère de l'Éducation Nationale en France en 1989, citées dans Candelier (1992), on trouve en particulier les suivantes : "to make pupils become aware of the differences between a foreign tongue and mother tongue" et "a comparative approach [...] will give children a different outlook on the basic principles of the functioning of their mother tongue" (p. 28). Candelier considère l'approche d'éveil aux langues comme étant tout indiquée pour remplir ces objectifs.

De Goumoëns, De Pietro & Jeannot (1999) se sont penchés sur la situation dans les écoles suisses où se côtoient plusieurs langues aux statuts hélas fort différents, soit la langue d'enseignement de l'école, les langues modernes enseignées comme langues secondes ou étrangères, ainsi que les autres langues de la communauté, c'est-à-dire les langues minoritaires et les langues migrantes. Les chercheurs se sont intéressés aux démarches d'éveil aux langues qui, selon eux, permettent "l'exploitation de la diversité des langues présentes [...] comme objet de découverte, de réflexion, comme base de

construction d'une culture langagière plus riche, plus ouverte, soutenant le développement social et cognitif des élèves" (p. 10-11). Ils ont observé les élèves au cours de diverses activités d'éveil aux langues afin de mieux comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils sont confrontés à des matériaux plurilingues. Au cours des activités, les élèves ont peu à peu délaissé leur représentation monolingue du monde pour graduellement laisser une place au plurilinguisme. Les chercheurs ont également constaté une diversification des stratégies des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des données en langues étrangères. De plus, les données recueillies ont mis en évidence "le rôle moteur de l'interaction, des négociations entre élèves dans la construction du savoir" (p. 18) pendant les activités d'éveil aux langues. Enfin, les chercheurs ont conclu que le fait de travailler avec une variété de langues, afin de comprendre les messages qu'ils véhiculent, contribue à la légitimation de toutes les langues.

Hélot & Young (2002) ont observé et documenté l'implantation d'un projet d'éveil aux langues dans une école élémentaire en Alsace. Rappelons que le personnel de cette école a mis sur pied, avec un groupe d'élèves âgés de 9 à 11 ans, un projet de trois ans sur le thème de la diversité linguistique et culturelle dans le but de contrer le manque de motivation des élèves à apprendre l'allemand, et de faire face au nombre grandissant d'incidents racistes dans la communauté (p.103). Leurs observations en classe et les entrevues semi-dirigées avec les enseignants leur ont permis d'affirmer que le contact personnel avec d'autres langues et cultures, grâce entre autres aux interventions de certains parents provenant d'autres cultures, constituait un moyen efficace pour combattre les stéréotypes. Les élèves plus âgés se sont mis à poser plus de questions sur les cultures, alors que les plus jeunes prenaient plaisir à écouter les sons d'autres langues,

de même que des chansons en mandarin, malais ou japonais, par exemple. Quant aux parents immigrants ayant pris part aux activités en tant qu'experts d'une langue et d'une culture quelconque, l'expérience semble s'être avérée positive. Grâce à ce projet, ils ont pu parler d'eux-mêmes, partager leurs connaissances avec les élèves et le personnel de l'école, de même que participer activement à l'apprentissage de leurs enfants. Hélot & Young (2002) croient donc que l'approche de l'éveil aux langues peut être bénéfique pour tous les enfants, puisqu'elle instille en eux "la curiosité et la motivation de connaître la richesse des langues et des cultures présentes à travers le monde" (p.109), et en particulier au sein même de *leur* monde, c'est-à-dire leur école et leur communauté immédiate. Elles constatent toutefois que plus de recherches dans ce domaine sont nécessaires afin de déterminer si cette approche aide les enfants à construire leur identité linguistique et culturelle, et si elle a un effet positif sur leurs attitudes et leurs représentations.

Castellotti & Moore (1999) et Moore & Castellotti (2001) se sont penchées sur les effets de la démarche d'éveil aux langues sur les représentations des élèves. Après avoir comparé une classe de 3e/4e année d'une école élémentaire en Normandie ayant participé à des activités d'éveil aux langues pendant environ huit mois, avec une classe régulière de 4e/5e année d'une école voisine n'ayant pas pris part à ces activités, les chercheuses ont "[étudié] les liens entre certaines représentations de la distance interlinguistique et la capacité développée par les sujets à établir des réseaux de relations entre les différentes langues afin d'accéder au sens" (Moore & Castellotti, 2001, p. 184). Elles ont observé l'utilisation de stratégies d'ancrage, d'appui et de passages translinguistiques chez les deux groupes d'élèves. En effet, lors d'une tâche d'écoute au cours de laquelle les élèves

devaient trouver l'intrus parmi trois énoncés en trois langues différentes (ils devaient donc déterminer laquelle de ces langues ne faisait pas partie de la même famille de langues), les élèves des deux groupes semblent s'être appuyés sur des éléments linguistiques (le lexique, la phonétique) et extralinguistiques (la voix, le contexte) pour tenter d'identifier des éléments de proximité entre les langues. De plus, les élèves font des rapprochements entre l'anglais, à propos duquel ils ont quelques connaissances, et les autres langues étrangères qui leur sont présentées. Toutefois, les chercheuses ont pu déceler chez les élèves ayant participé aux activités d'éveil aux langues "des indices de reconnaissance mutuelle d'un savoir partagé sur les langues et leur fonctionnement" et "une distanciation suffisante [de la langue étrangère] par rapport à leur propre code" (p. 185). Par exemple, devant un document écrit en mandarin, les enfants observés "s'appuient sur la reconnaissance du fait qu'ils sont face à un système linguistique très différent du leur" (p.172), ce qui les entraîne à tenter de comprendre le fonctionnement de cette nouvelle langue en s'éloignant du français, leur système de référence. Les chercheuses croient qu'en plus de démontrer des compétences cognitives, les élèves ayant bénéficié des activités d'éveil aux langues sont davantage sensibilisés à la diversité des langues et des cultures.

L'approche d'éveil aux langues fait tranquillement son apparition en Amérique du Nord. Selon O'Shea (1999), l'approche *language awareness* est présent aux États-Unis depuis le début des années quatre-vingt-dix. O'Shea rapporte qu'en 1994, un manuel scolaire américain intitulé *Exploring Languages* a été publié. Ses auteurs, Kennedy, Barr-Harrison et Wilmeth, reprennent les différents objectifs curriculaires élaborés par

Hawkins, tels que le développement de connaissances sur la communication, les signes et les symboles, les familles de langues.

Déjà au Canada dans les années 80, la démarche *language awareness*, sans être un objectif d'apprentissage en soi, a été intégrée à la méthodologie du nouveau programme de français de base, le programme canadien de français, langue seconde, offert dans les programmes anglais à travers le Canada (O'Shea, 1999). Contrairement à l'immersion française où le français est enseigné par le biais des matières scolaires, en français de base, le français est un objectif d'étude en soi. Néanmoins, le syllabus de français de base ne se préoccupe pas exclusivement du français, langue-cible, mais invite plutôt l'élève à réfléchir plus largement sur le langage, les langues diverses, les cultures et l'apprentissage des langues (Stern, 1984, cité dans O'Shea). En effet, selon Hébert (1990), un volet du curriculum de français de base (syllabus général de langue) traite de la prise de conscience (*awareness*) de différents aspects de la langue et de la culture, de même qu'aux stratégies utilisées pour apprendre une langue. "Pour ce qui est du langage nécessaire à ces prises de conscience, on le retrouvera exprimé en métalangage, en langage culturel et en langage stratégique" (p. 26). Hébert précise que "lorsque des objectifs de langage sont spécifiés [...], il faut les comprendre en terme du strict nécessaire pour réussir dans l'exercice visé" (p.26). Diffey (1995) ajoute que grâce aux contributions des chercheurs britanniques dans le domaine de *language awareness*, la langue est devenue un sujet à part entière dans les programmes de langues secondes: "[...] a number of course texts have begun to highlight the value of 'language' as a classroom topic and of enhanced learner reflection on the processes of language learning" (p. 190). Le syllabus général pour l'enseignement du français de base qui s'est inspiré en

partie du courant *language awareness* (Hawkins, 1984), sert de cadre de référence pour l'enseignement du français, langue seconde, dans plusieurs provinces du Canada (Hébert, 1990; O'Shea, 1999).

D'autre part, les buts poursuivis par l'approche d'éveil aux langues semblent rejoindre certains objectifs du programme d'enseignement de la langue maternelle anglaise en Colombie-Britannique, soit le développement d'attitudes positives, la pensée critique, créative et réflexive, l'appréciation des cultures : "An English language arts program should encourage students to think critically, creatively and reflectively [and] to appreciate their own culture and the culture of others" (British Columbia Ministry of Education, 1999, January).

En Alberta, au cours des années 1990, grâce à l'impulsion donnée par un professeur du département d'éducation de l'Université de Calgary, Witold Tulasiewicz, des projets de *language awareness* ont été mis sur pied dans des classes autochtones de la province (Labercane, Griffith & Feurerverger, 1997).

Des chercheuses québécoises telles Armand et Lamarre (2002), de l'Université de Montréal, ont mis sur pied le projet Élodil (Éveil aux langues et à la diversité linguistique) pour adapter du matériel pédagogique à la réalité québécoise et mettre en place cette approche en milieu pluriethnique à Montréal. Selon elles, l'éveil aux langues et à la diversité linguistique aide au développement des compétences linguistiques de tous les élèves, francophones et allophones, en sensibilisant les enfants à la diversité langagière par la légitimation des langues d'origines et par l'accueil des élèves qui parlent différentes langues. Ces chercheuses croient que cette approche s'intègre bien à

la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du Ministère de l'éducation du Québec (1998), qui souligne l'importance de "l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse [qui doit] se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire" (p. vii).

Plus récemment, Armand & Dagenais (2003) ont initié une étude comparative entre Montréal et Vancouver sur l'implantation de projets d'éveil aux langues dans deux milieux scolaires canadiens distincts. Cette recherche se penche sur l'intégration sociale des élèves minoritaires, la construction des représentations sociales et le développement des habiletés métacognitives de tous les élèves prenant part aux activités d'éveil aux langues. Ma recherche de maîtrise dans une école de la région vancouveroise s'insère dans ce projet de recherche comparative. Par ailleurs, Maraillet (2004), dans le cadre de son projet de maîtrise, sous la direction d'Armand, a documenté l'implantation des activités Élodil dans une école multiethnique de Montréal. Elle s'est penchée sur les représentations linguistiques des élèves, notamment en ce qui a trait à leurs perceptions du français et de l'anglais, de même que leurs attitudes face à la diversité.

La recherche au Canada sur les effets des activités d'éveil aux langues sur les attitudes et les représentations des élèves n'en est qu'à ses premiers pas. La prolongation longitudinale de l'étude de Armand & Dagenais permettra non seulement d'analyser les représentations des apprenants, mais elle visera également à documenter les changements observables non seulement dans le discours des élèves, mais aussi dans leur comportement et leurs interactions quotidiennes.

## **2.4. La pratique réflexive**

Les enseignants sont de plus en plus encouragés à s'engager dans une réflexion sur leur pratique et à mener des projets de recherche visant à implanter une innovation pédagogique dans leur propre salle de classe (Schleppegrell, 1997). Ils sont nombreux à s'engager dans de tels projets et à vouloir les documenter dans le but de partager leurs découvertes avec leurs collègues enseignants (Brito, Lima & Auerbach, 2004; Laplante, 1997; Morgan, 2004; Swartz, 1994). Typiquement, dans une recherche menée par un enseignant, celui-ci adopte un rôle de chercheur pour recueillir et analyser des données sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans sa classe. Il vise à transformer sa pratique pédagogique pour le bénéfice de ses élèves.

Avant de s'engager dans un tel projet de recherche, l'enseignant doit d'abord identifier un aspect de son enseignement ou une problématique dans son environnement qu'il désire comprendre davantage afin d'apporter un changement. À l'étape de la planification, il décide de ce qu'il veut faire, de même que les actions qui lui permettront d'atteindre ses objectifs. L'enseignant-chercheur passe ensuite à l'action et mène des observations, qui peuvent prendre diverses formes (notes de terrain, enregistrements vidéos, audios, recueil de documents de toutes sortes). Tout au long de ce processus de recherche, l'enseignant-chercheur réfléchit à ce qu'il découvre, il analyse, il prend du recul, il se questionne, ce qui l'entraîne à modifier ses pratiques de recherche et d'enseignement. L'enseignant réfléchit ainsi sur son enseignement par l'observation de sa pratique pédagogique, et par l'analyse et l'interprétation des événements et des comportements dans sa classe. Richards & Lockhart (1994) insistent sur le va-et-vient continu entre les phases de planification, action, observation et réflexion. Pour Russell

& Munby (1996), “l’essence même de la réflexion en cours d’action, c’est cette ‘écoute’ ou cette ‘vision’ différente, ce processus que Schön appelle la ‘restructuration’” (p. 252), c’est-à-dire une façon de voir les choses différemment, ce qui entraîne l’enseignant à apporter des changements dans sa façon de faire. L’enseignant utilise donc sa propre expérience comme source de nouvelles connaissances qui le guideront dans sa pratique future. En effet, Hemingway (1993) affirme : “As we draw inferences from what has happened, we are able to arrive at propositions which may be tested against future experience, and used as guides to future actions” (p. 124).

Plusieurs formes de recherche permettent à l’enseignant de mener une réflexion critique sur son enseignement. Par exemple, Schleppegrell (1997) adopte le modèle de l’enquête dialogique (*dialogic inquiry*) pour décrire le processus réflexif de l’enseignant. La recherche narrative (Clandinin & Connelly, 1996) et la recherche-action (Swartz, 1994) constituent d’autres formes de pratiques réflexives. J’ai quant à moi opté pour une étude de cas inspirée de l’ethnographie. La méthodologie adoptée dans ma recherche est présentée en détail dans le prochain chapitre.

## **Chapitre 3: Le cadre méthodologique**

Dans ce chapitre, je situe les contextes général et spécifique de cette recherche. Je fournis des informations sur les participants à la recherche et je définis les rôles qu'a adopté chacun d'entre eux dans les interactions de classe. Une section du chapitre est consacrée au déroulement de la recherche et au contenu des activités d'éveil aux langues. Je présente également un rappel des questions ayant guidé cette recherche et j'expose mes présuppositions sur l'objet de la recherche. Enfin, je discute des différents modes de cueillette des données auxquels j'ai eu recours, de même que de l'organisation et du traitement de ces données.

### **3.1. Le contexte de la recherche**

Dans cette section, je décris le contexte curriculaire, historique et linguistique des programmes de la Colombie-Britannique, plus particulièrement en ce qui concerne l'éducation multiculturelle. De plus, je montre comment les activités d'éveil aux langues peuvent s'insérer dans le cadre des objectifs d'apprentissage des programmes d'études en immersion française. Enfin, je décris le contexte du conseil scolaire et de l'école où j'ai mené ma recherche.

#### **3.1.1. Le contexte curriculaire**

Tel qu'indiqué dans le premier chapitre, le programme d'immersion française a été mis sur pied afin de faciliter un rapprochement entre les deux communautés de

langues officielles du Canada. En plaçant leurs enfants en immersion française, les parents veulent leur permettre de mieux connaître les francophones et la langue française, en plus d'entrevoir de meilleures perspectives d'emploi pour le futur (Dagenais, 2003).

En raison de l'immigration forte que connaît le Canada, avec en moyenne 250 000 nouveaux arrivants par année (Statistiques Canada, 2003a), de nouvelles sources de tensions émergent parfois entre différents groupes linguistiques, auxquelles tentent de remédier les programmes d'éducation multiculturelle et d'éducation à la citoyenneté, mis en place par les ministères de l'éducation des différentes provinces. L'éducation étant de juridiction provinciale, des programmes d'études distincts sont élaborés par chacun des territoires et provinces.

L'éducation multiculturelle et interculturelle est une composante importante des programmes d'études de la Colombie-Britannique. L'éducation multiculturelle place l'emphase sur la compréhension, le respect et l'acceptation de la diversité culturelle dans notre société. L'éducation interculturelle, quant à elle, réfère aux relations réciproques entre ces cultures diverses, à l'intercompréhension et à l'harmonie entre les races et les ethnies (British Columbia Ministry of Education, 1996). Les objectifs relatifs à l'éducation multiculturelle et interculturelle, recommandés par le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, ne forment pas un programme à part, mais s'insèrent dans les programmes des différentes matières scolaires.

Les objectifs poursuivis par les activités d'éveil aux langues développées en Europe francophone et au Québec et les buts poursuivis par l'éducation multiculturelle, que l'on retrouve dans les programmes d'études de la Colombie-Britannique, semblent

être convergents. Les activités d'éveil aux langues correspondent à certains des résultats d'apprentissage prescrits en arts langagiers, anglais ou français en immersion, ainsi qu'en sciences humaines et en formation personnelle et sociale, pour les niveaux de l'élémentaire. Certains extraits des buts généraux poursuivis par le programme de français langue seconde, immersion, inspiré du programme régulier en anglais, sont résumés dans le tableau suivant (voir également Annexe 4 pour un tableau comparatif des buts généraux du français, immersion, et des objectifs de l'éveil aux langues):

**Tableau 3.1 Les buts généraux du programme de français, langue seconde, immersion**

<b>Compréhension : engagement et réaction personnelle</b>	* L'élève pourra établir des liens entre son vécu et des oeuvres écrites, orales et visuelles provenant de différentes communautés culturelles, surtout celles de la francophonie.
<b>Compréhension : engagement et analyse critique</b>	* L'élève pourra tirer des conclusions réfléchies d'une communication écrite, orale ou visuelle et les justifier.
<b>Langue et culture</b>	* Tout en prenant conscience de son appartenance à une communauté interculturelle, l'élève pourra clarifier ses propres valeurs et valoriser celles des autres. Il reconnaîtra les influences culturelles sur les façons d'agir, de penser et de s'exprimer. Il participera à la création d'un espace bilingue qui valorise le français et manifesterá une attitude positive envers la langue et les communautés francophones.
<b>Langue et développement de soi dans la société: affirmation de soi</b>	* L'élève pourra s'affirmer avec fierté, prendre des risques, explorer et évaluer son propre potentiel et résoudre des problèmes.
<b>Langue et développement de soi dans la société: engagement social</b>	* L'élève pourra employer les stratégies langagières nécessaires pour s'intégrer à une collectivité dans un climat de respect réciproque.

BC Ministry of Education (1997)

Les objectifs d'apprentissage prescrits par le Ministère constituent les normes de contenu du programme d'études de la province. "Ils précisent les connaissances, les idées de fond, les concepts, les compétences, les attitudes et les enjeux pertinents à chaque matière. Ils expriment ce que les élèves d'une classe donnée sont censés savoir et faire" (British Columbia Ministry of Education, 1997). Les objectifs d'apprentissage présupposent que les élèves doivent participer activement à leur apprentissage, chacun à sa manière et à son rythme, l'apprentissage étant un processus à la fois individuel et collectif. Les tableaux suivants présentent les résultats d'apprentissage attendus pour la 5e et la 6e année.

**Tableau 3.2 Les résultats d'apprentissage prescrits pour le français, langue seconde, immersion**

<b>Matière d'enseignement</b>	<b>Programme de 5e année</b>	<b>Programme de 6e année</b>
<b>Français, langue seconde, immersion</b>	<u>Langue et communication (Expression personnelle et interaction):</u>  * L'élève pourra partager ses idées, informations, expériences personnelles et émotions en faisant appel à son vécu et à ses connaissances.	<u>Langue et communication (Expression personnelle et interaction):</u>  * L'élève pourra partager ses idées, informations, expériences personnelles et émotions en faisant appel à son vécu et à ses connaissances.
	<u>Langue et communication (Compréhension: engagement et réaction personnelle):</u>  * L'élève pourra réagir, par divers modes de représentation, à des oeuvres écrites, orales ou visuelles provenant de différentes communautés culturelles, en exprimant ses goûts et opinions.	<u>Langue et communication (Compréhension: engagement et réaction personnelle):</u>  * L'élève pourra s'informer et se divertir par le biais de diverses oeuvres écrites, orales et visuelles, provenant de différentes communautés culturelles.
	<u>Langue et communication (Compréhension: engagement et analyse critique):</u>	<u>Langue et communication (Compréhension: engagement et analyse critique):</u>

Matière d'enseignement	Programme de 5e année	Programme de 6e année
	* L'élève pourra évaluer les éléments d'organisation utilisés dans un produit médiatique afin de déterminer leur effet sur le destinataire (ex: identifier des stéréotypes).	* L'élève pourra analyser plusieurs produits médiatiques afin de déterminer les intentions contenues dans les messages (ex: identifier des stéréotypes).
	<u>Langue et culture:</u>  * L'élève pourra repérer des similarités et des différences entre ses coutumes et celles des autres cultures.  * L'élève pourra apprécier la richesse des langues qu'il connaît en les comparant sur le plan lexical.	<u>Langue et culture:</u>  * L'élève pourra montrer qu'il est conscient des diverses langues, idées, opinions, cultures et contributions de ses pairs,  * L'élève pourra faire ressortir des éléments de cultures francophones dans le monde.

BC Ministry of Education (1997)

Les activités d'éveil aux langues amènent les élèves à découvrir la diversité des langues dans le monde, la multiplicité des alphabets, le rapport qu'ont les différentes langues entre elles (phénomène d'emprunts, par exemple). Les élèves sont invités à parler des langues qu'ils connaissent, que ce soit la langue de leur famille, ou encore celles qu'ils apprennent à l'école, et à les comparer. Des discussions sur les stéréotypes font également partie des activités d'éveil aux langues. Tout cela rejoint les résultats d'apprentissage prescrits pour le français, langue seconde (immersion), présentés ci-haut.

Les buts poursuivis par les activités d'éveil aux langues se rattachent également à certains objectifs d'apprentissage en sciences humaines pour la 5e et la 6e année :

Tableau 3.3 Les résultats d'apprentissage prescrits pour les sciences humaines

Matière d'enseignement	Programme de 5e année	Programme de 6e année
Sciences humaines	<p><u>Société et culture:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'élève pourra montrer qu'il comprend la culture canadienne.</li> <li>* L'élève pourra expliquer différentes façons dont les individus préservent et transmettent leur culture.</li> <li>* L'élève pourra montrer qu'il apprécie les contributions des Autochtones, des Français et des Britanniques au développement du Canada.</li> <li>* L'élève pourra montrer qu'il comprend pourquoi des gens immigrer au Canada, qu'il connaît les défis qu'ils doivent relever et leurs contributions à la société canadienne.</li> </ul>	<p><u>Société et culture:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'élève pourra décrire comment les organisations sociales et économiques de différentes cultures satisfont aux besoins et désirs des individus.</li> <li>* L'élève pourra examiner les relations entre les cultures et l'environnement;</li> <li>* L'élève pourra décrire la vie quotidienne, le travail, les structures familiales et les rôles sexuels dans la société canadienne et d'autres sociétés.</li> <li>* L'élève pourra examiner comment l'expression artistique d'une société est le reflet de sa culture.</li> <li>* L'élève pourra montrer qu'il apprécie les contributions de diverses cultures au Canada et à d'autres pays du monde.</li> </ul>
	<p><u>Politique et droit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'élève pourra montrer qu'il comprend que le Canada est un pays bilingue à l'intérieur d'une société multilingue.</li> </ul>	<p><u>Politique et droit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'élève pourra comparer les droits individuels et les responsabilités sociales au sein de différentes cultures.</li> <li>* L'élève pourra montrer qu'il comprend ce que veut dire <i>être citoyen du monde</i>.</li> </ul>

BC Ministry of Education (1998a)

Les activités d'éveil aux langues suscitent des discussions sur la présence de langues autres que le français et l'anglais dans l'environnement immédiat des élèves, de

même que dans le reste du pays. Cela se rapporte directement aux notions d'immigration, d'échanges (commerciaux et autres) entre les pays du monde, et de société multilingue canadienne, notions qui font partie du programme de sciences humaines.

Enfin, certains résultats d'apprentissage prescrits pour la formation personnelle et sociale rejoignent également les buts poursuivis par l'approche d'éveil aux langues.

**Tableau 3.4 Les résultats d'apprentissage prescrits pour la formation personnelle et sociale**

<b>Matière d'enseignement</b>	<b>Programme de 5e année</b>	<b>Programme de 6e année</b>
<b>Formation personnelle et sociale</b>	* L'élève pourra décrire l'évolution de ses attributs et de ses habiletés.	* L'élève pourra décrire son individualité au sein d'un groupe social. * L'élève pourra décrire des structures familiales qui existent à travers le monde. * L'élève pourra décrire le concept de stéréotype. * L'élève pourra modifier et allonger sa liste d'attributs, d'habiletés et de réussites.

BC Ministry of Education (1999)

L'une des composantes importantes de la démarche d'éveil aux langues est de permettre aux élèves de parler d'eux-mêmes, de leurs caractéristiques personnelles telles que leur langue maternelle et leur culture familiale. Le but poursuivi est de valoriser les différences au sein du groupe, ce qui rejoint certains résultats d'apprentissage prescrits en formation personnelle et sociale.

Enfin, bien que pendant l'année scolaire au cours de laquelle j'ai documenté l'implantation des activités d'éveil aux langues dans ma classe, je n'ai pas eu assez de temps pour développer des leçons reliées aux beaux-arts, plusieurs résultats d'apprentissage prescrits par le Ministère (British Columbia Ministry of Education, 1998b) auraient très bien pu s'insérer dans les activités d'éveil aux langues. Il s'agit d'une piste qui me semblerait intéressante à poursuivre dans le futur.

### **3.1.2. Le conseil scolaire et l'école**

Le conseil scolaire de Surrey, dont fait partie l'école où j'ai mené cette recherche, est le plus important de la province en termes de population. Situé dans le sud-est de la région métropolitaine de Vancouver, il dessert les villes de Surrey et de White Rock, dont la population combinée atteint 368 000 habitants. En septembre 2003, tout près de 63 000 élèves étaient inscrits dans les 117 écoles élémentaires et secondaires du conseil scolaire (Surrey School District, 2004, janvier).

La population étudiante du conseil scolaire de Surrey est très diversifiée linguistiquement et culturellement. Environ un tiers des élèves inscrits parlent une langue autre que l'anglais à la maison. Pour l'année scolaire 2003/2004, plus de 12 000 élèves, parlant 92 différentes langues, ont reçu une assistance supplémentaire à l'école pour apprendre l'anglais (English as a Second Language - ESL). Parmi les langues les plus fréquemment parlées par ces élèves, on retrouve le pendjabi, le chinois, l'hindi, le tagalog, l'espagnol, le polonais, le vietnamien, le coréen et le français (Surrey School District, 2004, janvier).

L'école où j'ai mené ma recherche, située dans le sud du territoire desservi par le conseil scolaire de Surrey, présente un visage un peu plus homogène du point de vue linguistique. En effet, seuls 7,5% des élèves inscrits à cette école en septembre 2003 recevaient des services de ESL (Surrey School District, 2004, août). Selon le recensement de la population 2001, dans la communauté dont fait partie l'école, 2555 personnes parlent une langue autre que le français et l'anglais à la maison, soit 14% de la population (Statistique Canada, 2003b, avril).

Notons de plus que mon école est située à proximité d'une petite réserve autochtone. La langue traditionnelle parlée sur la réserve, en plus de l'anglais, est un dialecte du halkomelem, dans la famille des langues salish (Yinka Déné Language Institute, 2004). Selon Aboriginal Canada Portal (2005, mars), seuls 46 membres habitent sur cette réserve de 1,28 km carrés, alors que selon le dernier recensement de 2001 (Statistique Canada, 2003b), l'on rapportait une population de 131 membres, dont 20 enfants en âge scolaire. Bien que notre école ne soit qu'à 1km de la réserve, ces enfants autochtones sont inscrits à une autre école élémentaire du District scolaire de Surrey, située encore plus près de chez eux.

En plus de la diversité linguistique et culturelle, le conseil scolaire de Surrey est également caractérisé par des écarts marqués dans les statuts socioéconomiques des familles. Pendant l'année scolaire 2003/2004, 8% des familles recevaient des prestations de bien-être social (Surrey School District, 2003, décembre). Cependant, selon le recensement de 2001, dans la communauté desservie par l'école, le revenu médian des familles est de 62 020\$ (Statistique Canada, 2003b, avril). L'école où ma recherche a été

menée accueille des enfants dont les parents sont issus pour la plupart de la classe moyenne. De façon générale, les élèves du programme d'immersion française à cette école viennent de familles appartenant aux classes moyenne à élevée.

C'est à cette diversité plus large et parfois cachée, mais pourtant présente dans leur communauté, qu'il me semble très important de sensibiliser les élèves de nos écoles.

### **3.2. Les participants**

Je présente ici les différents participants de la recherche, élèves et universitaires, et leurs rôles respectifs. Je fournis également une brève description de quelques élèves provenant de familles au sein desquelles la langue d'usage était autre que l'anglais.

#### **3.2.1. Les élèves**

Ce projet de recherche a été mené auprès de ma classe de 5e/6e année, composée d'élèves âgés entre dix et douze ans. Au départ constituée de dix garçons et de seize filles, ma classe a accueilli au mois de mars 2004 un nouvel élève, provenant de l'Alberta.

Ces élèves, inscrits dans un programme d'immersion française pour la plupart depuis la maternelle, provenaient pour la majorité de familles unilingues anglaises. La langue d'enseignement, le français, constituait donc la langue seconde de la plupart des élèves depuis six ou sept ans. Il existait toutefois certaines exceptions.

Une élève, Lorraine, était née au Québec de parents francophones, et avait déménagé en Colombie-Britannique avant son entrée à l'école maternelle. Le français

demeurait la langue d'usage dans sa famille et elle avait appris l'anglais à travers ses interactions avec les amis de son quartier, ainsi qu'à l'école.

Quatre élèves parlaient une langue autre que l'anglais ou le français à la maison. Louisa, née à Taiwan, et dont la famille avait émigré au Canada quelques années auparavant, parlait exclusivement le mandarin à la maison, spécialement avec sa mère, dont le niveau de connaissance de l'anglais était plutôt limité : “[...] my mom and dad are Chinese and I speak Mandarin at home” (Louisa, entrevue plurilingue 2003-10-23: 3).

Maria, de père suédois et de mère britannique, a toujours eu deux langues maternelles. Du plus loin qu'elle se souvienne, elle a parlé en suédois avec son père et en anglais avec sa mère : “my dad is Swedish, and I've been speaking Swedish ever since I was born” (Maria, entrevue plurilingue 2003-10-23: 2).

Vacya, de famille d'origine russe, parlait le russe à la maison, surtout avec ses parents et les amis de la famille : “Yeah, I speak Russian with everybody, but sometimes when... sometimes I just speak English with my brother and sister” (Vacya, entrevue plurilingue 2003-10-23: 20). Incertain quant à sa langue maternelle, il oscillait entre l'anglais et le russe, ne sachant pas exactement quel statut donner à chacune de ces langues.

Chun, dont la famille est d'origine coréenne, reconnaissait le coréen comme étant sa langue maternelle. Toutefois, depuis son entrée à l'école en immersion française, et bien que ses parents lui parlaient encore souvent en coréen, il avait peu à peu délaissé l'usage de sa langue maternelle à la maison, au profit de l'anglais : “I used to know a lot

of Korean, but since I've been learning French, I've forgotten most of it, so I've been talking English in my family ever since" (Chun, entrevue plurilingue 2003-10-23: 8).

### **3.2.2. Les universitaires**

L'objet de ma recherche de maîtrise s'est clarifié suite à ma participation pendant deux ans à un projet dirigé par June Beynon et Diane Dagenais, de l'Université Simon Fraser et subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre du projet Métropolis. Au sein de cette recherche, un groupe d'enseignants anglophones et francophones oeuvrant à divers niveaux du système éducatif ont examiné comment ils pouvaient s'adresser à la diversité des identités construites par les élèves et les enseignants dans leur classe. Mon intérêt pour la diversité linguistique est devenu plus prononcé durant cette recherche et m'a amenée à participer à une deuxième étude sur la diversité.

Cette deuxième recherche a été menée par Armand et Dagenais (2003) à Vancouver et à Montréal et elle a été subventionnée par le CRSH dans le cadre du projet Métropolis, ainsi que le programme CRSH/Patrimoine Canadien sur les questions du multiculturalisme au Canada.

L'équipe de Vancouver était formée de quatre principaux acteurs, tous de la faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser :

Diane Dagenais, professeure et co-chercheure à l'origine de la recherche comparative, responsable du site de Vancouver et superviseure de mon projet de maîtrise: elle a visité à plusieurs reprises le site de la recherche et a participé à toutes les phases de

la recherche, y compris la cueillette de données, par le biais de la prise de notes de terrain lors de ses visites;

Linda Hof, vidéoethnographe : elle a filmé dans ma classe avant le début de l'implantation du projet d'éveil aux langues de même que pendant une dizaine d'activités d'éveil aux langues;

Noëlle Mathis, assistante de recherche : elle a travaillé avec moi à l'organisation et à l'analyse des données;

Et moi-même, en tant que chercheure-enseignante et titulaire de la classe où s'est déroulée la recherche pour le site de Vancouver, dont le rôle a compris l'élaboration des instruments de cueillette de données, l'adaptation et l'implantation des activités d'éveil aux langues au contexte d'immersion française, ainsi que l'analyse et la rédaction des rapports.

Nous avons aussi eu recours aux services de Randy Rotheisler, un technicien audio-visuel qui procéda à quelques-uns des enregistrements vidéos.

J'ai également pu compter sur la collaboration de certains membres de l'équipe de l'Université de Montréal, plus spécifiquement Françoise Armand, co-chercheure à l'origine de la recherche comparative et responsable du site de Montréal, et Erica Maraillet, étudiante à la maîtrise et assistante de recherche. L'équipe de Montréal a développé plusieurs modules d'activités d'éveil aux langues que j'ai ensuite utilisés tels quels ou encore adaptés pour les besoins de ma clientèle scolaire (Armand & al., 2004).

### **3.2.3. La chercheure – enseignante et l'accès au terrain**

Puisque j'avais choisi de mener une étude de cas inspirée de l'ethnographie, mon double rôle d'enseignante de classe et de chercheure a eu certains effets heureux, notamment en ce qui concernait la connaissance intime du milieu et des participants de la recherche. Ayant alors enseigné dans cette école depuis quatre ans, je connaissais déjà bien la communauté à laquelle nous appartenions, de même que la culture de l'école. J'avais établi de nombreux rapports avec des familles de l'école, j'avais développé des liens professionnels et personnels serrés avec plusieurs enseignants, et j'avais déjà enseigné à d'autres membres des familles auxquels mes élèves appartenaient. En enseignant quatre jours par semaine à ce groupe d'enfants auprès duquel je menais ma recherche, j'ai pu bien connaître chacun d'entre eux, au fil des mois, en les voyant interagir dans toute sorte de situations, en classe, à la récréation, lors d'activités parascolaires, entre autres.

Comme cette recherche était menée auprès de mon propre groupe d'élèves, l'accès au terrain en a été facilité. J'ai d'abord déposé une demande auprès du "Office of Research Ethics" de l'Université Simon Fraser, qui a accepté mon projet de recherche (voir Annexe 1). J'ai ensuite déposé une demande auprès du "Research, Communications & Safe Schools Department" de mon conseil scolaire. Un comité a révisé le dossier et donné le feu vert au projet (voir Annexe 2). J'ai également consulté le directeur de mon école afin de le mettre au courant de la recherche que je désirais entreprendre. Des lettres d'information ont été envoyées aux parents de mes élèves, qui ont dû remplir et signer un formulaire de permission pour la participation de leur enfant au projet. Les élèves eux-mêmes ont été dûment informés du projet et du rôle qu'ils

allaient y jouer. Ils ont dû eux aussi signer le formulaire de consentement (voir Annexe 3). Tous les élèves ont participé aux activités d'éveil aux langues en classe, bien que nous ayons pris soin de ne pas filmer une élève dont les parents ne voulaient pas qu'elle apparaisse sur les bandes vidéos.

### **3.3. L'implantation du projet sur le terrain**

Dans cette section, je décris les différentes phases du projet de recherche, puis je présente le contenu des différentes activités d'éveil aux langues auxquelles les élèves ont pris part, et au cours desquelles j'ai recueilli des données.

#### **3.3.1. Le déroulement**

Ce projet de recherche s'est échelonné sur plusieurs mois au cours de l'année scolaire 2003-2004. Au mois de septembre 2003, j'ai d'abord fait connaissance avec mon nouveau groupe d'élèves et je leur ai présenté la recherche que je me proposais de mener auprès d'eux. Les lettres d'information ont été envoyées aux parents vers la fin septembre et j'ai ramassé les lettres de permission signées par les parents et les élèves.

Vers la fin du mois d'octobre, nous étions prêts pour commencer la première phase de collecte de données, avant le début des activités d'éveil aux langues. J'ai donc mené une première série d'entrevues de groupe semi-dirigées que je décrirai plus loin.

Cet automne-là, mon école était en rénovation: un nouveau bâtiment a été construit pour y accueillir les classes de la 5<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> années. Comme les travaux de construction n'étaient pas terminés à temps pour la rentrée scolaire en septembre, mes élèves et moi avons commencé l'année dans un local temporaire, et nous n'avons

emménagé dans notre nouvelle salle de classe qu'en novembre. J'ai donc attendu que nous soyons installés dans notre nouveau local avant de commencer les activités d'éveil aux langues en tant que telles. À la mi-novembre, les élèves ont fait connaissance avec la vidéo-ethnographe et la professeure de l'Université Simon Fraser qui ont participé au projet.

De la mi-novembre jusqu'à la fin du mois de mai, les élèves ont participé à un total de vingt-deux leçons d'éveil aux langues, de façon hebdomadaire ou bi-mensuelle. Ces leçons étaient des adaptations de leçons développées dans le cadre d'autres projets de recherche sur l'éveil aux langues, tels que EOLE en Suisse (Perregaux, DeGoumoens, Jeannot & De Pietro, 2003); Eulang en France (Candelier, 2003); et Elodil (Éveil aux langues et à la diversité linguistique) à Montréal (Armand, Maraillet & Beck, 2004), dont les activités sont elles-mêmes inspirées de Eulang et de EOLE. J'ai également développé moi-même quelques leçons pour les besoins spécifiques de ma clientèle.

Au mois de mars, j'ai distribué aux élèves un questionnaire sur leurs représentations et attitudes envers les langues et les locuteurs, développé par l'équipe Vancouver-Montréal. Enfin, au début du mois de juin, j'ai procédé à une deuxième série d'entrevues avec les mêmes élèves interviewés au début du projet, ainsi qu'avec un nouveau groupe de quatre élèves sélectionnés en cours de projet pour la qualité de leurs interventions pendant les activités d'éveil aux langues. J'espérais ainsi en découvrir davantage sur les représentations linguistiques de ces trois groupes d'élèves.

### 3.3.2. Le contenu

Le contenu des activités d'éveil aux langues auxquelles les élèves ont pris part est très varié. Le tableau 3.5 présente une synthèse des différents modules étudiés, de même que le nombre et la nature des activités qui composent chacun d'entre eux. Il faut noter que pour la plupart des modules, des discussions au sujet de l'un ou l'autre des thèmes abordés ont surgi de façon spontanée dans la classe, même en-dehors des leçons d'éveil aux langues proprement dites. C'est là une conséquence heureuse d'être chercheuse dans sa propre salle de classe. Le côtoiement des participants de la recherche, soit mes élèves, sur une base quotidienne, a permis l'expansion de certains sujets sur une période de temps prolongée (par exemple le module sur les contes).

Tableau 3.5: Les modules d'éveil aux langues enseignés

Modules	Description
<b>Les langues étrangères</b> <b>(trois activités)</b>	<p>1) Les élèves reçoivent deux textes en langues étrangères. En équipe, ils doivent déterminer dans quelle langue chacun de ces textes est écrit, de même que le type de texte dont il s'agit.</p> <p>(Activité développée par l'équipe vancouveroise)</p> <p>2) Les élèves visionnent une vidéo sur laquelle des enfants disent "bonjour" dans dix-sept langues différentes. Ils doivent tenter de découvrir de quelles langues il s'agit, et de quel(s) pays proviennent ces langues.</p> <p>(Activité de Elodil)</p> <p>3) Les élèves écoutent des conversations téléphoniques en langues étrangères. Ils doivent tenter d'identifier les mots qui signifient "allo" dans ces langues, de même que nommer, si possible, ces langues.</p> <p>(Activité de EOLE)</p>

<p><b>La fleur des langues</b> (une activité)</p>	<p>On présente aux élèves les notions de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Suite au visionnement d'une vidéo où deux enfants parlent de leur répertoire linguistique respectif, les élèves font leur propre récit de vie linguistique en utilisant les termes monolingue, bilingue et plurilingue.</p> <p>(Activité de Elodil)</p>
<p><b>Le cri des animaux</b> (une activité)</p>	<p>Les élèves sont amenés à réfléchir sur la diversité des sons qui existent dans différentes langues. Ainsi, par le biais de l'interprétation des cris d'animaux par des locuteurs de langues différentes, les élèves effectuent un travail de discrimination auditive.</p> <p>(Activité de Elodil)</p>
<p><b>Les langues en contact</b> (quatre activités)</p>	<p>1) Les élèves classent des mots de différentes langues par famille et sont amenés à remarquer les raisons pour lesquelles certains mots font partie d'une même langue, et certaines langues d'une même famille.</p> <p>(Activité de Elodil)</p> <p>2) Les élèves découvrent que beaucoup de mots couramment utilisés en français proviennent d'autres langues. À l'aide du dictionnaire, ils découvrent de quelles langues proviennent ces mots.</p> <p>(Activité de EOLE)</p> <p>3) Les élèves devinent l'origine de certains mots, ainsi que les raisons pour lesquelles les locuteurs francophones et/ou anglophones les ont empruntés à d'autres langues. Une attention particulière est portée aux échanges entre le français et l'anglais depuis mille ans. Les élèves sont sensibilisés à l'étymologie de plusieurs mots.</p> <p>(Activité de Elodil)</p> <p>4) Les élèves associent les noms contemporains des principales villes du Canada et de la Colombie-Britannique à la signification des mots dont ils découlent.</p> <p>(Activité de l'équipe vancouveroise, adaptée de Elodil)</p>
<p><b>Les alphabets</b> (deux activités)</p>	<p>1) Les élèves découvrent la naissance et l'évolution de l'alphabet, des idéogrammes sumériens, jusqu'à l'alphabet latin dont ils se servent aujourd'hui. Ils prennent également conscience que les langues utilisent des alphabets bien différents les uns des autres.</p> <p>(Activité de EOLE)</p>

	<p>2) Les élèves discutent des raisons pour lesquelles les langues n'utilisent pas toutes le même alphabet. Ils dressent une liste des sons en français, puis en anglais, qui ne sont pas représentés par une lettre unique de l'alphabet latin.</p> <p>(Activité de l'équipe vancouveroise, adaptée de EOLE)</p>
<p><b>Un monde multilingue</b> (deux activités)</p>	<p>1) Les élèves sont invités à explorer, dans un projet pédagogique, leur communauté immédiate afin de trouver des exemples de textes écrits en langues autres que le français et l'anglais.</p> <p>(Activité développée par l'équipe vancouveroise)</p> <p>2) En petits groupes, les élèves créent des affiches pour présenter les textes recueillis, de même que des informations sur les langues dans lesquelles ils sont écrits, l'alphabet qu'elles utilisent, les familles de langues auxquelles elles appartiennent. Ils se penchent également sur les fonctions et les raisons de la présence de ces textes dans leur communauté.</p> <p>(Activité développée par l'équipe vancouveroise)</p>
<p><b>Les contes</b> (trois activités)</p>	<p>1) Les élèves sont amenés à comparer les différentes composantes de plusieurs versions du conte "Hansel et Gretel" à travers le monde.</p> <p>(Activité de Elodil)</p> <p>2) Suite à la lecture de plusieurs contes, les élèves engagent une discussion sur les stéréotypes qu'on retrouve dans les contes traditionnels.</p> <p>(Activité développée par l'équipe vancouveroise)</p> <p>3) Les élèves rédigent leur version moderne d'un conte traditionnel, campée cette fois dans leur propre communauté. Ils tentent également de renverser certains des stéréotypes identifiés au cours des leçons précédentes.</p> <p>(Activité développée par l'équipe vancouveroise)</p>
<p><b>La pluie et le beau temps</b> (deux activités)</p>	<p>1) À l'aide de dialogues dans quatre langues différentes, les élèves doivent repérer les marques de négation et les réutiliser dans d'autres phrases.</p> <p>(Activité de Elodil)</p> <p>2) Les élèves découvrent le vocabulaire relié à la météo dans différentes langues en faisant un repérage sur des cartes géographiques.</p> <p>(Activité de Elodil)</p>

<p><b>Qui cherche, trouve!</b> (quatre activités)</p>	<p>1) À partir d'indices, les élèves découvrent le sens de proverbes écrits en différentes langues et provenant de diverses cultures. Ils explorent aussi la variété des alphabets.</p> <p>(Activité de Elodil)</p> <p>2) Les élèves découvrent les marques culturelles de proverbes d'ici et d'ailleurs et, à l'aide d'indices, les pays et les langues dont ils sont issus.</p> <p>(Activité de Elodil)</p> <p>3) Les élèves partent à la recherche de proverbes connus de leur famille. Ils écrivent ces proverbes dans leur langue d'origine, et fournissent une explication sur leur sens.</p> <p>(Activité de l'équipe vancouveroise, adaptée de Elodil)</p> <p>4) Les élèves reconstituent une série de proverbes qui ont été scindés en deux puis mélangés. Il s'agit des proverbes faisant partie du répertoire familial des élèves. Les élèves ressortent ensuite les indices qui, pour chacun des proverbes, leur ont permis de trouver la solution.</p> <p>(Activité de l'équipe vancouveroise, adaptée de Elodil)</p>
---	--

(Tableau inspiré de Maraillet, 2004)

Les trois premiers modules ont pour objectif la prise de conscience des élèves de la diversité linguistique dans le monde. Le module sur les langues en contact vise à faire prendre conscience de la nature dynamique des langues, qui changent avec le temps et les besoins des usagers. Les objectifs spécifiques incluent la familiarisation avec la notion de familles de langues, la prise de conscience de l'évolution des langues et des contacts qu'elles ont entre elles, ainsi que la diversité linguistique au Canada, et plus particulièrement en Colombie-Britannique, et l'impact qu'elle a eu sur les noms de lieux. Le module sur l'invention et l'évolution de l'alphabet permet aux élèves de comprendre les origines de leur propre alphabet, tout en découvrant la très grande diversité d'alphabets qui existe dans le monde aujourd'hui. Le module "Un monde multilingue" amène les élèves à prendre conscience de la diversité linguistique dans leur communauté

immédiate et d'explorer les facteurs contribuant à cette diversité, tels que l'immigration, le tourisme, les échanges commerciaux, etc. Le module sur les contes permet aux élèves de distinguer entre une version et une traduction d'un conte. Il vise également à sensibiliser les élèves aux stéréotypes véhiculés dans certains contes traditionnels, de même qu'aux effets que ceux-ci peuvent avoir sur les jeunes lecteurs. Les objectifs des activités du module sur la météo sont de faire découvrir aux élèves les marques de la négation dans différentes langues et de les amener à repérer les indices nécessaires afin de comprendre l'information contenue dans un texte écrit en langue étrangère. Finalement, les activités sur les proverbes ont pour but de continuer à développer chez les élèves des habiletés de repérage des différentes langues et de leur alphabet. De plus, elle invite les élèves à identifier les marques culturelles contenues dans les proverbes d'ici et d'ailleurs.

Comme indiqué au début de ce chapitre, les objectifs de ces activités d'éveil aux langues sont liés aux résultats d'apprentissage prescrits par le ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. En effet, elles amènent les élèves à explorer la richesse des langues et des cultures présentes, ou non, dans le répertoire de la classe, et à faire des liens entre elles et leur propre langue et culture familiale. Ces leçons les invitent également à s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle dans leur communauté et dans le monde.

### **3.4. Les questions de recherche**

Avant d'entreprendre cette recherche auprès de mes élèves, j'ai réfléchi longuement sur le type d'informations que je désirais recueillir à leur sujet. Selon

LeCompte & Schensul (1999a), “Research designs begin with questions that researchers and their partners want to answer about a particular problem, population, process, or project; or with topics they want to explore” (p. 99). Comme l'éveil aux langues et le processus de construction des connaissances et des représentations linguistiques et culturelles dans l'interaction sociale m'intéressaient vivement, j'ai décidé d'élaborer ma recherche autour de ces deux questions:

1) comment l'approche d'éveil aux langues peut-elle aider les élèves en immersion française à dépasser la dualité français – anglais, et reconnaître la diversité linguistique dans leur communauté?

2) Dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues, quels types d'interactions favorisent la co-construction des connaissances et des représentations linguistiques des élèves?

### **3.5 Les présuppositions**

Avant même de commencer la recherche proprement dite, j'avais quelques présuppositions quant à ce que j'allais découvrir sur le terrain, dues à ma connaissance préalable du milieu et de la clientèle que je m'apprêtais à étudier. En effet, mon expérience d'enseignante en immersion me permettait d'affirmer que les élèves de ce programme sont généralement bien sensibilisés à la culture francophone canadienne, et même internationale. Les enseignants en immersion ont à coeur de partager avec leurs élèves des expériences qui leur permettent de prendre contact avec la culture francophone. Toutefois, comme je l'ai déjà mentionné en introduction, cette ouverture à

la francophonie n'était pas garante, selon moi, d'une ouverture à la diversité culturelle et linguistique canadienne.

Vivant moi-même dans la communauté dont fait partie l'école où j'enseigne, je suis en mesure de dire que nos élèves sont exposés à une petite variété d'ethnies de façon quotidienne. En effet, selon les données recueillies au cours du recensement de 2001, des 17 325 habitants de notre communauté immédiate, 3 980 sont nés à l'étranger, 165 sont d'origine autochtone, et 1 125 appartiennent à des minorités visibles, dont les principales sont sud-asiatiques et asiatiques (Statistique Canada, 2003b, avril). Il ne s'agit donc pas là d'une très grande diversité ethnique, surtout si on la compare à celle que l'on retrouve dans d'autres quartiers du Vancouver métropolitain.

Mes premières hypothèses de travail ont donc été les suivantes:

- que les élèves participant à cette recherche seraient généralement assez ouverts à la langue et à la culture de la francophonie;
- qu'ils auraient des connaissances relativement limitées sur les autres langues et cultures;
- qu'ils seraient intéressés à en apprendre davantage sur ces langues et ces cultures;
- que certains d'entre eux entretiendraient peut-être des préjugés ou des stéréotypes face à ces langues ou aux locuteurs de ces langues;
- et que, dans l'interaction sociale, ces attitudes face aux langues et à leurs locuteurs pourraient changer au cours des activités d'éveil aux langues.

Des recherches ont déjà été menées en Europe afin de déterminer si les élèves développent des représentations positives des autres langues et des locuteurs de ces langues grâce aux activités d'éveil aux langues (Castellotti & Moore, 1999; Helot & Young, 2002; Moore & Castellotti, 2001). Les études de Castellotti & Moore, de même que Moore & Castellotti, ont montré que les activités d'éveil aux langues favorisent un changement positif dans les représentations des autres langues, au sein des classes ayant participé au projet. À partir de mes années d'observation des élèves d'immersion en tant qu'enseignante dans ce programme, et en me basant sur mes lectures scientifiques et professionnelles, j'ai donc supposé que mes élèves d'immersion pourraient également développer des représentations linguistiques positives sur d'autres langues que le français et l'anglais, au cours des activités d'éveil aux langues.

De plus, à l'instar de Hélot & Young (2002), qui ont découvert une corrélation entre la démarche d'éveil aux langues et les représentations plus positives que les participants de leur étude ont développées face aux membres d'autres communautés linguistiques, j'espérais découvrir chez mes élèves une plus grande ouverture face à la diversité linguistique et culturelle et ce, grâce aux activités d'éveil aux langues.

Enfin, il n'existe pas, à ma connaissance, d'étude en éducation au Canada portant spécifiquement sur les types d'interactions collaboratives entre les apprenants, suscitées par les activités d'éveil aux langues. Cependant, les extraits de discussions entre élèves, présentés dans la recherche européenne de Moore (1998), par exemple, suggèrent que la mise en place par les élèves de modes d'étayage permettent la co-construction du sens lorsque ceux-ci sont confrontés à des textes écrits en mandarin, en japonais ou en catalan.

En tenant compte de cette recherche et de l'analyse de la collaboration dans l'apprentissage d'une langue seconde présentée par Donato (1994), j'ai donc postulé que les interactions des élèves au cours des activités d'éveil aux langues pourraient susciter une co-construction du sens et des représentations linguistiques collectives.

### **3.5. Les modes de cueillette de données**

Tel que mentionné en introduction, j'ai opté pour une méthode de recherche qui s'insère dans un paradigme qualitatif, qui semble tout indiquée pour répondre à mes questions de recherche, puisque "ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus" (Savoie-Zajc, 2000, p. 174).

Il existe plusieurs types de recherches qualitatives, dont l'étude de cas, l'ethnographie et la recherche-action. Ma recherche s'inspire de l'ethnographie, telle que décrite par LeCompte & Schensul (1999), puisqu'elle:

- tient compte de la culture du groupe étudié (et dans le cas de la présente recherche, il s'agit de la culture de classe partagée par les élèves inscrits dans un programme d'immersion française);

- étudie les événements et les personnes dans leur milieu naturel (dans ce cas, la salle de classe et l'école);

- s'échelonne sur une période de temps relativement longue, ce qui permet au chercheur de bien connaître les participants de l'étude, de comprendre la dynamique du groupe et de ses interactions, de même que sa relation avec le monde extérieur (dans ce cas, la recherche sur le terrain s'est échelonnée sur dix mois);

- est axée sur une collecte de données qui se fait par le biais d'observations, d'entrevues semi-dirigées avec les participants, d'enregistrements, de collecte de matériel écrit (dans ce cas, les données ont été recueillies à l'aide d'observations, d'entrevues, d'un questionnaire, d'enregistrements vidéo et de collecte de documents pertinents).

Centrée sur les individus, la recherche qualitative tient compte de la perception des êtres humains qui sont les sujets de la recherche (Palys, 2003). Elle reconnaît qu'il est primordial de tenir compte de la perception des différents acteurs de la recherche dans le processus de construction de la vérité. La réalité étant construite entre les participants et le chercheur, celui-ci se doit de bien connaître les personnes qu'il étudie, leurs valeurs, leurs croyances, leurs attitudes, leurs motivations, leurs perceptions, leurs représentations, et puis expliciter les siennes. C'est par le contact personnel avec mes élèves tout au long de l'année scolaire, par les discussions de groupe suscitées par les activités d'éveil aux langues, de même qu'au cours d'entrevues menées avec des groupes d'élèves plus restreints, que j'ai pu avoir accès à leur discours sur leurs représentations linguistiques. L'observation des élèves en classe m'a également informée sur les types d'interactions sociales favorisées lors des activités d'éveil aux langues. L'analyse des notes de terrain, des enregistrements vidéos de même que des transcriptions des entrevues m'ont également permis de découvrir comment mes élèves se positionnaient au sein de leur communauté d'apprenants et étaient positionnés par les autres.

### 3.5.1. Les entrevues et la sélection des participants

Au début de l'année scolaire, j'ai sélectionné huit élèves pour participer à une première série d'entrevues. Il s'agissait d'entrevues de groupe semi-structurées (*semi-structured group interviews*), dont les questions portaient sur les représentations que ces élèves avaient des diverses langues et cultures, de leur propre bilinguisme, du multiculturalisme et du plurilinguisme (voir le guide d'entrevue en Annexe 5). Les participants aux entrevues ont été sélectionnés de la manière suivante: j'ai tout d'abord fait passer un très court questionnaire sur lequel les élèves devaient indiquer la ou les langues parlées à la maison. Je leur demandais également s'ils désiraient participer à un groupe de discussion sur les langues. À partir des réponses obtenues, j'ai formé un premier groupe avec les quatre élèves ayant indiqué qu'une langue autre que l'anglais et le français était parlée à la maison. J'ai ensuite sélectionné au hasard quatre autres élèves bilingues anglais-français pour constituer un deuxième groupe de discussion. J'ai délibérément mis de côté la seule élève de la classe qui avait indiqué que le français était la langue d'usage à la maison.

Une deuxième série d'entrevues fut conduite à la fin de l'année scolaire, ce qui correspondait à la fin du recueil de données sur le terrain. Cette fois-ci, l'entrevue fut articulée autour de questions se rapportant à la valeur et au statut que les élèves attribuent aux différentes langues (voir le guide d'entrevue en Annexe 6). Comme l'expliquent Schensul et al. (1999), les entrevues de groupe peuvent être utilisées à plusieurs effets, notamment celui de permettre aux participants de la recherche de réagir face aux résultats obtenus lors de précédentes cueillettes de données. Dans cette deuxième série d'entrevues, il s'agissait en fait d'amener les élèves à expliciter les réponses qu'ils

avaient déjà fournies lors de la passation en mars d'un questionnaire sur leurs représentations et attitudes envers les langues. En effet, j'étais intéressée à en savoir davantage sur ce qu'ils pensaient à propos de l'apprentissage de certaines langues, de leur statut, de leur fonction, entre autres, mais aussi je voulais voir comment ces représentations linguistiques pouvaient se former, se modifier et se nuancer, au cours de discussions en petits groupes.

### **3.5.2. Les enregistrements vidéos**

En plus d'enregistrer les propos des élèves lors des entrevues de groupe, nous avons filmé les élèves de façon régulière, tout au long de la recherche. En effet, comme l'indique Nastasi (1999), "the continuous videotaped record can foster understanding of the complexity of a situation or the sequence of actions or events" (p. 7).

Dans un premier temps, Linda Hof, la vidéoethnographe, a filmé les élèves en classe, lors de diverses leçons, afin de capter la dynamique de la classe, particulièrement lors de travail en petits groupes, et d'habituer les élèves à sa présence, y compris celle de l'équipement audiovisuel. Elle est ensuite revenue à intervalles réguliers, afin de filmer pendant les leçons d'éveil aux langues. Sur les quelque vingt-deux leçons d'éveil aux langues, dix ont ainsi été filmées.

Tel qu'indiqué dans le prochain chapitre, l'analyse de ces enregistrements vidéos m'a fourni des informations sur les types d'interactions sociales prévalant lors des activités d'éveil aux langues.

### 3.5.3. Les observations

Comme nous le rappelle Savoie-Zajc (2000), dans toute recherche qualitative, il est essentiel de faire appel à la triangulation, c'est-à-dire de combiner plusieurs méthodes de recueil de données, de même que plusieurs perspectives, afin de décrire un phénomène dans son intégralité (p. 194). La triangulation permet également de confirmer et de contre-vérifier la justesse ou l'exactitude des données obtenues, en variant les sources (LeCompte & Schensul, 1999a).

Diane Dagenais, la chercheure universitaire, a donc visité le site de la recherche et a observé de nombreuses leçons d'éveil aux langues, au cours desquelles elle a pris des notes de terrain détaillées à propos de l'environnement physique de la classe, des comportements et interactions des élèves, du contenu des leçons elles-mêmes. Au cours des activités, j'ai également tenté de noter quelques observations dans un carnet, reproduisant le plus possible les mots et les expressions employés par les élèves (Spradley, 1980). Comme j'enseignais moi-même les leçons et que j'étais responsable de la gestion de la classe, je n'avais que très peu de temps ou d'opportunités pour écrire mes observations. Cependant, après les leçons, je pouvais noter dans ce cahier mes réflexions et mes questions portant sur la recherche en cours, sur mon double rôle de chercheure et d'enseignante, sur le processus de changement, etc. Également, lors d'une visite d'une durée d'une semaine au terrain vancouverois, Erica Maraillet, membre de l'équipe montréalaise, a pris des notes de terrain sur ses observations des leçons d'éveil aux langues dans ma classe. Les notes de terrain ont servi d'objet de discussion avec mes co-chercheures et de réflexions ultérieures, qui ont sans doute eu un impact sur ma façon d'enseigner par la suite.

### **3.5.4. Les questionnaires**

Au début du mois de mars, soit après onze leçons d'éveil aux langues, nous avons distribué aux élèves un questionnaire inspiré en partie par les travaux de Harter (1998, cité dans Maraillet, 2004). Dans ce questionnaire, les élèves devaient faire un choix binaire à deux reprises: dans un premier temps, s'associer à un groupe; et dans un second temps, nuancer son appartenance à ce groupe (voir Annexe 7). Comme l'explique Maraillet (2004), Harter a développé ce modèle de questionnaire comme alternative aux échelles du type Lickert, dans lesquelles on donne son accord ou son désaccord grâce à une échelle de 1 à 5.

Ainsi, les élèves interrogés, soit l'ensemble de la classe, ont dû prendre position sur des questions relatives à trois grands domaines:

- l'ouverture à la diversité linguistique (les représentations sur les langues et les locuteurs de ces langues);
- les représentations sur la personne bilingue ou plurilingue;
- la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues.

### **3.5.5. La collecte de documents pertinents**

Toujours dans un désir de trianguler le plus possible les sources de données afin de rendre ces dernières plus crédibles, j'ai également recueilli de nombreux documents pertinents. Parmi ces documents, on retrouve les plans de leçons pour toutes les activités d'éveil aux langues auxquelles les élèves ont participé. On y retrouve également des exemples de travaux d'élèves, tels que les affiches multilingues, les livres de contes, les

cartes postales, reliés aux différents modules. À la fin de l'année scolaire, j'ai ramassé les duo-tangs des élèves, dans lesquels ces derniers avaient compilé toutes les feuilles de notes et d'exercices pour les différents modules.

### **3.6. La transcription des données**

La transcription des données recueillies par audiocassette et vidéo a été effectuée tout au long de la recherche. Cela a été un travail de longue haleine, qui a requis de nombreuses heures de travail. Dans un premier temps, j'ai rapidement transcrit la première série d'entrevues de groupe. Puis, j'ai tenté de transcrire au fur et à mesure les enregistrements des leçons filmées à chaque semaine. Enfin, la dernière série d'entrevues semi-dirigées a été transcrite une fois l'année scolaire terminée. Cette phase de transcription constitue, elle aussi, un objet de réflexion, d'interprétation et d'analyse préliminaire.

Avant de passer à la section sur l'analyse des données, je vais présenter les conventions que j'ai utilisées lors de la transcription des données et que le lecteur retrouvera au chapitre suivant dans les extraits de données analysées:

- La virgule (,) indique une petite pause dans l'énoncé du locuteur;
- Les points de suspension (...) indiquent une pause un peu plus longue dans l'énoncé du locuteur;
- Les points de suspension placés entre crochets ([...]) indiquent qu'une partie des données transcrites a été supprimée dans l'extrait présenté;
- La barre oblique (/) indique qu'un locuteur coupe la parole à un autre locuteur;

- Un mot placé entre parenthèses (ex. : people?) indique qu'il s'agit d'une transcription approximative, due au manque de clarté de l'enregistrement;

- Un point d'interrogation placé entre parenthèses (?) indique qu'un ou plusieurs mots étaient inaudibles sur l'enregistrement et n'ont pu être transcrits;

- Un mot placé entre crochets (ex. : [right]) à l'intérieur de l'énoncé d'un locuteur donné, indique qu'il appartient à un autre locuteur.

De plus, j'ai tenté de transcrire le plus fidèlement possible les paroles des participants à la recherche. J'ai donc transcrit telles quelles les hésitations des locuteurs et les tournures de phrases typiques de la langue orale. Enfin, j'ai souligné quelques passages dans les extraits des données présentés dans le quatrième chapitre afin d'y attirer l'attention du lecteur.

### **3.7. L'analyse des données**

Comme le rappellent LeCompte & Preissle (1993), l'analyse des données devrait commencer par un retour à la proposition de recherche, afin de se rappeler des questions de recherche initiales. Bien que j'aie été amenée à formuler de nouvelles questions au fil de ma recherche, mes questions de départ demeuraient tout à fait pertinentes, et ont servi de base pour l'analyse des données recueillies. J'ai dû me rappeler des éléments sur lesquels je désirais, au départ, focaliser mon attention, c'est-à-dire la co-construction des connaissances et des représentations linguistiques des élèves dans l'interaction.

L'analyse des données pour ma thèse a donc commencé au cours de l'été 2004 et s'est terminée au printemps 2005. Avec l'aide des autres membres de l'équipe

vancouvéroise, Noëlle Mathis et Diane Dagenais, j'ai procédé à un premier niveau d'analyse de toutes les transcriptions des vidéos, des entrevues de groupe, des notes de terrain, ce que LeCompte et Preissle (1993) appellent *scanning*. Il s'agissait pour nous de relire toutes les transcriptions et notes de terrain, de visionner les vidéos à nouveau, et de prendre des notes sur ce qui semblait ressortir de ces données.

Pour ce faire, nous avons utilisé un tableau-synthèse, élaboré en collaboration avec l'équipe de Montréal, lors d'une rencontre au mois de mars précédent (voir annexe 8). Ce tableau présente les grandes catégories sur lesquelles nous voulions porter notre attention, et qui étaient susceptibles de ressortir pendant les leçons d'éveil aux langues, dans le questionnaire, ainsi qu'au cours des entrevues. Le visionnement des bandes vidéos et la lecture des transcriptions d'entrevues nous ont amenées à apporter quelques changements au tableau initial. C'est ainsi que nous avons séparé les représentations des langues des représentations de l'apprentissage des langues. De même, nous avons ajouté à la liste trois nouvelles catégories ayant émergé des données. La liste révisée des grandes catégories était donc la suivante:

- données démo-linguistiques;
- prise de conscience du plurilinguisme dans son contexte;
- rapport présent et futur avec les langues qu'ils connaissent;
- représentations de l'apprentissage des langues qu'ils connaissent;
- représentations et attitudes envers les locuteurs des langues qu'ils connaissent;
- représentations du bi/plurilinguisme;

- représentations de la personne bi/plurilingue;
- rapport avec les langues qu'ils connaissent peu ou pas du tout;
- représentations de l'apprentissage des langues qu'ils connaissent peu ou pas du tout;
- représentations et attitudes envers les locuteurs des langues qu'ils connaissent peu ou pas du tout;
- rôle social des enfants issus de familles immigrantes;
- représentations des fonctions des langues;
- représentations du statut des langues;
- matière à éveil critique aux langues (*critical language awareness*).

Ainsi, pour chacune de nos transcriptions, nous avons placé dans le tableau-synthèse les extraits qui nous paraissaient pertinents. Une fois ce premier débroussaillage terminé, Noëlle Mathis et moi avons lu attentivement chacun de ces tableaux-synthèses afin de découvrir les thèmes émergents de ces différentes sources de données. C'est à cette étape que nous avons pu commencer à voir surgir des régularités, à faire des regroupements entre les différentes sources de données et les divers participants au projet.

### **3.7.1. L'organisation de la base de données**

Comme cette recherche s'inscrit dans un plus vaste projet de recherche comparative qui va se poursuivre sur une base longitudinale entre des chercheuses de

Montréal et de Vancouver, nous tenions à faire le traitement des données à l'aide d'un programme informatique, N6 (2002), qui pourrait être utilisé sur les deux sites. C'est ainsi qu'à l'aide des grandes catégories des tableaux-synthèses et des thèmes émergents que nous avons déjà ciblés, nous avons construit une hiérarchie de codes (*tree node*), d'abord sur papier, puis sur le programme N6. Encore une fois, nous avons consulté nos collègues de Montréal par téléphone, courriel et téléconférence, afin d'élaborer une hiérarchie de codes qui puisse servir à nos deux sites de recherche, pour éventuellement scinder les données des deux villes dans une analyse comparative.

Une fois la hiérarchie de codes plus ou moins créée (puisque nous y avons ajouté de nouveaux *nodes* au fur et à mesure que nous codifions les documents), nous avons procédé au transfert des plans de leçons et de toutes les transcriptions (notes de terrain, entrevues, enregistrements vidéo, etc.) dans notre projet N6. Il s'agissait ensuite de codifier les extraits intéressants de chaque document, les rattachant ainsi aux différents *nodes*. Il nous a fallu plusieurs sessions de travail pour codifier l'ensemble des documents recueillis sur le terrain. Au terme de cette étape de codage, nous avons un total de 263 *nodes* se rapportant aux thèmes, aux données démolinguistiques, aux types de données (entrevues, notes de terrain, etc.) et aux différents élèves participants.

### **3.7.2. L'interprétation des extraits retenus**

Devant cette multitude de *nodes* et suite à une réunion de l'équipe vancouveroise, Noëlle Mathis et moi avons fait des regroupements de thèmes, ce qui allait nous guider dans l'interprétation des données. Nous avons noté quels étaient les groupes de *nodes*

auxquels de nombreux extraits des données étaient rattachés. C'est ainsi que nous avons établi les pistes suivantes pour les analyses ultérieures :

- 1- le rôle des enfants de familles immigrantes;
- 2- la co-construction des connaissances métalinguistiques ou sur les langues;
- 3- la co-construction des représentations linguistiques;
- 4- les représentations du statut des langues;
- 5- le changement de discours des élèves;
- 6- le rapport à la langue peu connue.

Par la suite, en me référant à mes propres questions de recherche, j'ai décidé, en consultation avec ma directrice de recherche, d'explorer uniquement les pistes portant sur la co-construction et les représentations pour ma recherche de maîtrise.

J'ai donc relu tous les extraits codifiés sous les *nodes* relatifs à la co-construction et aux représentations afin de procéder à des regroupements par thème. Ces regroupements m'ont amenée à approfondir mes lectures de la théorie vygotskyenne de l'apprentissage et des notions de collaboration, de communauté d'apprenants, de même que le concept de représentation linguistique.

### **3.7.3. La validation des données**

Comme l'indiquent Dolbec & Clément (2000), la validation des données en recherche qualitative est très importante afin d'ajouter des perspectives différentes et de

diminuer la subjectivité du chercheur. Ils proposent différents types de triangulation, soit:

- l'utilisation de plusieurs modes de cueillette de données;
- l'utilisation de différents modes d'interprétation des données;
- le recours à plusieurs participants comme sources d'information;
- l'utilisation de différentes questions pour obtenir l'information;
- le recours à différents chercheurs pour discuter de la recherche et vérifier les procédures de recueil et d'analyse des données.

Tel que je l'ai mentionné plus tôt, j'ai tenu, pendant la période sur le terrain, à varier les modes de cueillette de données (questionnaires, entrevues de groupe, enregistrements vidéos, notes de terrain, collecte de travaux d'élèves et de plans de leçons) afin de pouvoir tracer un portrait le plus détaillé possible du groupe et de la culture étudiés. J'ai également fait appel à d'autres chercheuses pour la cueillette de données et pour l'analyse des données, afin d'obtenir des perspectives différentes. Tout ceci, afin de maintenir la rigueur nécessaire à ce type de recherche qualitative.

Dans le prochain chapitre, je présente une discussion des thèmes émergents de l'analyse des données.

## **Chapitre 4: L'interprétation des données: la collaboration et ses effets en classe d'immersion**

Avant d'entreprendre l'interprétation des données recueillies, j'aimerais d'abord rappeler les questions de recherche ayant contribué à orienter la sélection des données à analyser. Tel qu'indiqué au chapitre précédent, ma recherche était guidée par deux grandes questions, l'une portant sur la reconnaissance par les élèves de la diversité linguistique dans leur environnement, alors que l'autre s'intéressait aux phénomènes de collaboration et de co-construction favorisés par les activités d'éveil aux langues.

Dans ce chapitre, je présente donc quelques extraits des données portant sur les processus de collaboration, d'abord entre les élèves, puis entre l'enseignante et les élèves, et qui mènent à la co-construction du sens et des représentations linguistiques de ces derniers. Je me penche également sur les effets, à plus ou moins long terme de ces diverses formes de collaboration sur le développement et l'évolution des connaissances métalinguistiques et des représentations sociales des élèves, notamment en ce qui concerne la diversité linguistique.

### **4.1. L'interaction et la collaboration: le processus d'apprentissage**

Comme je l'ai mentionné dans la recension des écrits présentée au deuxième chapitre, toute interaction n'implique pas nécessairement une collaboration (Donato, 2004). Pour que l'on puisse parler de collaboration, il faut que les apprenants soient engagés dans une activité commune, porteuse de sens, au cours de laquelle les

contributions de chacun sont valorisées et permettent l'avancement des connaissances du groupe tout entier. Dans cette section, je présente quelques exemples d'interactions collaboratives que j'ai pu observer dans ma salle de classe, au cours d'activités d'éveil aux langues. Je présente d'abord des exemples de collaboration entre pairs, pour ensuite poursuivre avec des exemples d'interaction collaborative entre l'enseignante (c'est-à-dire moi-même) et les élèves.

#### **4.1.1. La collaboration entre les pairs**

Le dialogue qui suit est extrait de l'enregistrement vidéo du 18 novembre 2003. Au cours de cette leçon, qui a d'ailleurs été la première leçon d'éveil aux langues à laquelle la classe a participé, les élèves, placés en groupes de quatre, reçoivent, dans un premier temps, une grande feuille de papier sur laquelle est imprimé un texte dans une langue étrangère, soit le japonais. Ils doivent, en petits groupes, à l'aide d'indices et de leurs connaissances antérieures, déterminer la langue dans laquelle ce texte est écrit, de même que la nature et la fonction du texte. Les réactions des élèves, à la réception de ce texte, sont variées. Certains élèves démontrent beaucoup d'enthousiasme: "Sweet! C'est en chine!" (Maria, vidéo 2003-11-18: 2); d'autres, telle Stephany, paraissent plus sceptiques:

STEPHANY: Comment est-ce qu'on lit?

MARIA: Je pense que t'es supposée.

STEPHANY (*à l'enseignante*): Qu'est-ce qu'on fait avec?

ENSEIGNANTE: Je vais te donner une question, ce ne sera pas long.

STEPHANY: Comment est-ce qu'on peut lire?!!

STEPHANY (*à Kirsten, une élève d'un autre groupe*): On peut pas copier la phrase!

(vidéo 2003-11-18: 5-10)

Je leur avais préalablement annoncé qu'ils recevraient un texte à partir duquel ils devraient répondre à quelques questions. Une élève, Kirsten, avait demandé, avant d'avoir le texte devant elle, s'ils devraient répondre dans leurs mots, ou s'ils pourraient copier des phrases du texte pour répondre. On comprend donc la dernière intervention de Stephany, qui indique à Kirsten que de toute évidence, ils ne pourraient pas copier les phrases du texte!

Malgré tout, les groupes d'élèves se mettent à la tâche et tentent de répondre aux quatre questions portant sur la nature de la langue et du texte, de même que la fonction et les destinataires du texte, en se basant sur leurs connaissances antérieures sur les langues et les types d'écrits, de même qu'en cherchant des indices significatifs dans le texte. Certains groupes viennent à la conclusion qu'il s'agit d'un texte en chinois, d'autres affirment que c'est plutôt du japonais. Des élèves émettent l'hypothèse qu'il s'agit d'un dépliant touristique, avec photos et listes de prix pour les hôtels (qu'ils croient reconnaître dans certains symboles); d'autres y voient un article de journal, à cause de la disposition du texte en colonnes et de la date, en haut de la page. Il s'agit en fait d'une page tirée de la section touristique d'un journal publié à Toronto, et destiné aux locuteurs japonais du pays.

Les groupes d'élèves reçoivent ensuite un deuxième texte, différent du premier, écrit cette fois dans une langue romane, donc plus proche du français, soit l'espagnol. Encore une fois, ils doivent déterminer la langue du texte, de même que le type de texte dont il s'agit. Dans le passage qui suit, un groupe, composé de Lorraine, Chloé, Louis et

Kieran, vient tout juste de recevoir le deuxième texte (voir annexe 14), et travaille à en déterminer la langue :

LOUIS (*lit dans le texte*): Para...

LORRAINE: Ok, lave les patates. (*rit*)

LOUIS: Ok. (*écrit*) lave les patates.

ENSEIGNANTE (*en leur donnant la première question*): N'oubliez pas d'écrire pourquoi.

LORRAINE (*lit la question*): "Selon ton équipe, dans quelle langue ce texte est-il écrit?"

CHLOE: Espagnol.

LOUIS: Espagnol.

LORRAINE: Ok, Chloe, écris espagnol, parce que c'est... les mots sont presque comme le français... (*lit*) "agual salada?"

LOUIS: Je vais lire. (*prend le texte*). Lave les patates. Pélelas... peal!

LORRAINE: Peler...

LOUIS: Peler... (*il écrit*)

LORRAINE: Non, piler! Mashed potatoes! Piler! (*reprend le texte*).

LOUIS: Je veux écrire qu'est-ce que ça dit.

LORRAINE: Non! (*en lisant*) Qu'est-ce que tu penses que "dados" ça veut dire? Lave les patates pilées, et ...

LOUIS (*lit*): "corte las..."

LORRAINE: Et coupe... What does this mean?

LOUIS (*reprend le texte*): Euh...

LORRAINE: Ok there's a salad in there, you have to make a salad.

(vd 2003-11-18:154-171)

Ces élèves ne semblent avoir aucune hésitation à identifier la langue de ce texte comme étant l'espagnol. Chloé déclare tout de suite: "Espagnol". Lorraine l'appuie et personne ne la contredit. Étant rapidement arrivés à un consensus sur la raison pour laquelle ils peuvent déclarer qu'il s'agit de la langue espagnole, les élèves commencent spontanément à construire le sens du texte qui leur a été distribué. Dans cet extrait, la construction du sens semble se faire essentiellement entre Lorraine et Louis, les deux autres élèves demeurant pratiquement muets. Lorraine, la seule francophone de la classe, se positionne dès le départ comme experte et meneuse de la discussion. Elle affirme que

c'est de l'espagnol "parce que c'est presque comme le français", ce qui est révélateur de sa représentation de l'espagnol, une langue qui lui est pourtant peu connue. Cette perception de proximité semble aider ces élèves à appréhender ce nouveau texte de façon enthousiaste, optimiste. D'ailleurs, à la réception de ce texte, surtout après avoir travaillé auparavant avec le texte en japonais, Louis s'était écrié : "On peut même le lire, celui-là!" (vd 2003-11-18). Le japonais, avec ses caractères différents, leur a semblé si lointain du français que du coup, l'espagnol, qui partage le même alphabet et dont plusieurs mots leur apparaissent similaires à des mots français, leur semble familier. On peut supposer qu'il en aurait probablement été autrement si on leur avait d'abord présenté le texte en espagnol.

Castellotti, Coste & Moore (2001) ont étudié les représentations linguistiques des élèves dans le cadre d'une activité similaire, au cours de laquelle ces derniers devaient construire le sens d'un même texte, présenté d'abord en mandarin, puis en catalan. Ils ont pu observer les rapprochements que les élèves faisaient entre les mots du texte en catalan et ceux d'autres langues avec lesquelles ils étaient plus ou moins familiers, soit le français, l'anglais et l'italien. Ils ont constaté que les enfants en viennent parfois à faire "des rapprochements extrêmes qui les invitent à considérer que les langues sont les mêmes, en fonction de repères linguistiques (les alphabets sont les mêmes)" (p. 108). Ce sont ces rapprochements qui semblent être en mesure de permettre aux élèves d'appréhender de nouvelles langues avec plus de confiance. Il s'agit d'ailleurs là d'une caractéristique des activités d'éveil aux langues, qui permettent aux élèves d'avoir accès à de nouvelles langues à travers diverses activités d'exploration qui ont pour but, entre autres, le développement de représentations positives des langues peu connues.

Dans l'extrait des données de ma recherche présenté plus haut, devant justifier leur choix de langue, le petit groupe entreprend de construire ensemble le sens du texte et de trouver les similitudes entre celle-ci et les langues qu'ils maîtrisent, soit le français et l'anglais. Ils commencent ainsi par la première phrase du texte : "Lave las patatas, pélelas y córtelas a dados" (traduction littérale: lavez les pommes de terre, pelez-les et coupez-les en dés). Lorraine se met tout de suite à essayer de traduire mot à mot, trouvant des congénères, c'est-à-dire des mots transparents, semblables d'une langue à l'autre, tels "lave" et "patatas". Louis poursuit avec le mot "pélelas", qu'il rapproche (correctement) au mot anglais "peal", dont Lorraine propose la traduction en français, soit "peler". Elle se reprend ensuite pour proposer "piler", un terme bien québécois, qu'elle traduit ensuite pour les autres membres de son groupe comme étant "mashed potato". Rappelons que Lorraine est d'origine québécoise et que cette expression ("patates pilées") est sans doute utilisée dans sa famille. Même s'il s'agit d'une traduction anormée, qui ne s'avère pas très logique avec le reste de la phrase ("Lave les patates pilées"), l'essentiel ici n'est pas nécessairement d'en arriver à la "bonne" réponse, mais plutôt d'encourager les élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures des langues pour accéder ensemble au sens dans un nouvel idiome. Dans ce cas-ci, Lorraine s'est basée sur ses connaissances culturelles pour proposer une traduction au terme espagnol "pélelas".

Cet extrait montre bien la collaboration entre Lorraine et Louis qui, de façon spontanée, co-construisent le sens de ce texte, en utilisant leurs connaissances de l'anglais et du français et en s'offrant l'un l'autre des étayages, c'est-à-dire des formes de support mutuel qui leur permettent de progresser dans la tâche, d'élargir leurs connaissances et de

conférer un sens à ce texte écrit en langue étrangère (c'est ainsi, par exemple, qu'ils sont passés de "pélelas" à "peal", à "peler" et enfin "piler"). C'est de cette façon qu'ils en arrivent à déterminer ensemble que ce texte est une recette ("ok, there's a salad in there, you have to make a salad") et de répondre à ma question quant à la nature du texte. Comme l'indiquait Donato (2004), "the result of collaboration is simultaneously the emergence of new knowledge and growth for the group" (p. 285). Ici, c'est bien grâce à la collaboration que les élèves réussissent à déterminer, non seulement la langue du texte, mais également son sens général et sa fonction, ce qu'ils auraient vraisemblablement été incapables de faire en isolation, chacun pour soi.

Après avoir identifié la langue du texte donc, les élèves doivent justifier, à l'aide d'indices dans le texte, de quel type de texte il s'agit. L'extrait suivant montre comment un deuxième groupe d'élèves s'engage dans une interaction collaborative afin de prouver l'hypothèse qu'ils ont formulée à propos de la nature et de la fonction du texte :

VANESSA: Ok, qu'est-ce qui nous dit que c'est une recette?

SUSAN: Je sais un petit peu d'espagnol.

VANESSA (*lit le texte en espagnol à voix haute*): "patata...dado...ensalada"

STEVEN: Et il y a "ingredientes".

SUSAN: Ça dit "minutos".

VANESSA (*continue de lire le texte*) (*inaudible*): Bla bla bla "prepare" (elle reconnaît ce mot et le dit d'une voix forte) prépare!!! Oups!

STEVEN: Qu'est-ce que c'est ça?

VANESSA: Comme prépare, en français.

STEVEN: Prépare?

VANESSA: Oui. comme prepare (*anglais*).

SUSAN: Je vais aide toi.

VANESSA (*continue de lire à voix haute*)

SUSAN: Non, ça c'est pas ( ? ) ça dit salade est ici.

VANESSA (*continue de lire à voix haute*): "por la mitad. Corte los extremos."

Extremes!! (*anglais*) "Extremo de las judias verdes. Lave la y corte la en trozos con quenos" ( ? ).

MARTHA: "conquenos", consequences (*anglais*).

VANESSA: Non! (*rit*) "en trozos con quenos.  
MARTHA: Consequences (*anglais*)!  
STEVEN: Oui, mais "ingredientes"!  
SUSAN: Est-ce que tu penses que ça c'est olive (*anglais*)?  
VANESSA: Vineg...!  
STEVEN: ..grette.  
VANESSA: ..."de vino".. oliver...(*anglais*).  
SUSAN: Olive (*anglais*).  
VANESSA: Oui... oui, oui, oui.

(vd 2003-11-18: 176-199)

La dynamique de ce groupe est sensiblement différente de celle pressentie au sein du premier groupe. Cette fois-ci, chacun des membres du groupe apporte sa contribution à l'effort collectif, bien qu'une fois de plus, de façon naturelle, une élève, Vanessa, prenne le rôle de leader de la discussion. Mis à part l'énoncé de Martha ("consequence"), la contribution de chaque élève est acceptée et sert d'étayage pour le reste du groupe. C'est particulièrement évident dans le cas de Steven, qui aide Vanessa à compléter le mot français "vinaigrette". Une fois de plus, les élèves s'appuient sur les congénères ("prepare") et autres mots qui leur paraissent proches sur les plans de la phonétique et de l'orthographe ("minutos", "ensalada"), pour faire le pont entre cette nouvelle langue (l'espagnol) et celles qu'ils maîtrisent déjà (soit l'anglais et le français). Encore ici, il est fort à parier que ces élèves n'auraient pas réussi individuellement à attribuer autant de sens à ce texte en langue étrangère. C'est plutôt l'interaction collaborative dans laquelle ils sont engagés qui leur permet d'accéder à ces nouvelles connaissances.

Ces deux extraits paraissent bien illustrer la nature collaborative de cette activité d'éveil aux langues qui, on l'a vu, prend diverses formes selon la constitution et la dynamique de chacun des groupes. L'interaction collaborative est essentielle pour le

développement cognitif des élèves puisque que c'est en ayant la possibilité d'interagir avec leurs pairs que les enfants acquièrent de nouvelles connaissances (Cummins, 1994). En effet, c'est en partageant avec les autres les idées qu'ils se font à propos de la langue (et des langues) que les élèves, dans ces deux extraits, réussissent à co-construire des hypothèses qui les mènent à la compréhension, bien que partielle, de ces deux textes en langues étrangères. Ensemble, ils ont réussi à résoudre le "problème" qui leur a été présenté. Rogoff (1990) affirme d'ailleurs : "[s]hared problem solving underlies the benefits of peer interaction" (p.177). L'interaction collaborative permet aux élèves d'atteindre un niveau de compréhension (du problème) qui leur serait probablement inaccessible s'ils devaient le résoudre en isolation. De plus, Forman & Cazden (1985) mentionnent que la collaboration permet à des partenaires de produire quelque chose à un niveau qu'aucun d'entre eux n'aurait pu produire seul. Les élèves de ma classe auraient-ils appréhendé ces textes en japonais et en espagnol avec autant d'enthousiasme et de confiance s'ils avaient été seuls pour le faire? Aurait-ils pu faire ressortir autant d'informations de ces textes s'ils avaient dû travailler chacun pour soi?

Tel qu'indiqué au deuxième chapitre, une communauté est formée d'individus qui poursuivent un but commun, qui essaient d'accomplir quelque chose ensemble (Rogoff, Bartlett & Turkans, 2001). Les extraits précédents montrent comment ces deux groupes d'élèves ont formé, au cours de cette activité, une "mini" communauté d'apprenants, au sein de la communauté plus élargie de la classe. De plus, comme le rappellent Rogoff et al. (2001), une communauté d'apprenants n'est pas un concept ponctuel; il s'agit plutôt de quelque chose qui se bâtit avec le temps. Les extraits présentés ci-haut proviennent d'activités menées au début de l'implantation du programme d'éveil aux langues dans ma

classe. Tout au cours de l'année scolaire, les élèves ont continué d'apprendre de façon collaborative, dans le cadre des activités d'éveil aux langues, de même que dans les autres matières enseignées. Je n'ai présenté ici qu'un seul exemple d'activités, alors qu'il y en eut bien d'autres tout aussi collaboratives. Cependant, je considère que ces deux extraits montrent particulièrement bien le phénomène de collaboration et les étayages que les élèves s'offrent l'un l'autre afin de faire avancer les connaissances du groupe dont ils font partie.

#### **4.1.2. La collaboration entre l'enseignante et les élèves**

Selon Donato (2004), le processus de collaboration n'implique pas uniquement les élèves, mais inclut (ou devrait inclure) également l'enseignant, qui est en mesure de fournir aux apprenants de multiples formes d'étayages qui leur permettent d'apprendre et de développer leurs connaissances (Donato, 2004; Peregoy, 1991, 1999; Perera, 2001). Tel que l'explique Peregoy (1999), ces étayages sont de natures diverses : "The scaffolding components include the curriculum routine, comprehension supports, teacher modeling, peer modeling, the sequence in which language learners gradually assume responsibility for the response, and the manner in which the teacher increases the complexity of the language and content of the routine" (p. 6). Ces étayages que procure l'enseignant favorisent la compréhension des élèves et permettent à ces derniers d'évoluer dans leurs connaissances et d'améliorer leur performance, par exemple en langue étrangère.

Donato (2004) cite l'étude de Verplaetse (2000a) pour souligner le rôle essentiel de l'enseignant dans le processus de collaboration. Son étude se penchait sur les effets de

l'interaction et de la collaboration sur la participation et le développement cognitif d'élèves dont l'anglais était la langue seconde (*ESL learners*) et qui étaient donc en situation d'apprentissage de la langue de l'école. Verplaetse s'est intéressée au rôle joué par l'enseignant pour stimuler la participation de ces élèves. Elle a observé plusieurs leçons de science données par trois enseignants, à des niveaux différents (6e à 12e année). Elle a aussi mené des entrevues avec ces enseignants, de même qu'avec quelques élèves de langue seconde. Verplaetse (2000b) s'est intéressée à un enseignant en particulier, dont les cours étaient "exceptionnellement interactifs" (p. 221 – traduction libre). Elle a donc scruté de plus près les stratégies utilisées par cet enseignant pour créer un tel climat dans sa classe. Elle a noté que l'attitude de cet enseignant encourageait la participation de tous les élèves, par exemple en écoutant, répétant littéralement ou paraphrasant les énoncés des élèves. Ces derniers sentaient alors que leurs contributions étaient acceptées et valorisées, ce qui les encourageait à continuer de participer à la discussion. À la lumière des observations menées, Verplaetse (2000a) a émis l'hypothèse suivante : "given the highly interactive practices of the teacher and students, particularly the nonjudgemental, listening nature of teacher responses, even the English language learners were drawn into the participation" (p. 238). Verplaetse concluait que les interactions collaboratives entre l'enseignant et ses élèves avaient un effet bénéfique chez ces apprenants de langue seconde.

Dans le contexte de ma recherche, menée dans une classe d'immersion française, tous les élèves, mis à part Lorraine, qui est francophone, ont une langue maternelle (l'anglais, pour la plupart, mais aussi le russe, le suédois, le mandarin et le coréen, pour les quatre élèves plurilingues de la classe) autre que la langue d'enseignement. On peut

donc supposer que l'attitude et le langage adoptés par l'enseignante au cours de ses interactions avec la classe aura un impact sur le niveau de participation de l'ensemble des élèves.

L'extrait suivant, filmé lors d'une leçon sur la négation en différentes langues, intitulée "La pluie et le beau temps" (voir annexe 9), présente un exemple d'interaction collaborative entre l'enseignante (moi-même) et les élèves. Cette leçon a eu lieu au mois de mai, donc vers la fin de l'implantation des activités d'éveil aux langues. Dans un premier temps, j'ai fait écouter aux élèves quatre extraits sonores dont la qualité est malheureusement bien médiocre, dû à certains problèmes techniques. Il s'agit de conversations téléphoniques à propos de la météo dans quatre langues différentes, soit le créole haïtien, l'espagnol, le malgache et l'inuktitut. Les élèves doivent tenter d'identifier ces langues, à l'aide d'indices sonores, lexicaux ou autres. Pour ce faire, ils doivent faire appel à leurs connaissances acquises au cours des leçons précédentes, de même qu'à leur bagage linguistique personnel. Une discussion s'ensuit avec l'ensemble de la classe :

*0:03:45 L'enseignante demande aux élèves s'ils reconnaissent la nature des extraits sonores qu'ils viennent d'entendre.*

CAROLYN: Sur le téléphone, peut-être?

ENSEIGNANTE: Sur le téléphone? Qu'est-ce qui te dit que c'est sur le téléphone?

CAROLYN: Euh... "allo"?

ENSEIGNANTE: "Allo"? Tu as entendu un "allo" dans une des conversations.

KIM: Euh, numéro deux, c'est comme "aloha" ou quelque chose? Euh, "hola".

ENSEIGNANTE: "Hola".

KIM: Et puis elle a dit comme, Mexique.

ENSEIGNANTE: Oui.

KIM: Mexico (*prononcé en espagnol*).

ENSEIGNANTE: D'accord.

KIM: Oui. Je pense comme Carolyn, parce que dans toutes les...- ils ont dit comme "allo" ou "bonjour" ou quelque chose.

ENSEIGNANTE: Alors tu penses que ça se passe sur le téléphone, au téléphone à cause du "allo" et du "hola".

STEVEN: Est-ce que c'est toute la même chose? Mais dans différentes langues?

ENSEIGNANTE: Ok, qu'est-ce que vous pensez?

ELEVES: Non!

ENSEIGNANTE: Non, tu penses que c'est pas la même chose dans les différentes langues?

KIM: Numéro deux, ils ont dit comme Mexico, et puis...

ENSEIGNANTE: Ok, dans le numéro deux ils ont dit Mexique, Mexico. Et puis dans les autres?

KIM: Moi j'ai pas entendu dans les autres.

ENSEIGNANTE: Ok. Oui, Lorraine.

LORRAINE: Dans le deuxième je pensais que la fille parlait à quelqu'un de l'Italie parce que j'ai entendu un mot qui avait l'air comme l'Italie (*inaudible*) ou quelque chose comme ça. Quelqu'un qui est allé en vacances en Italie.

ENSEIGNANTE: Ok.

LORRAINE: Elle parle - ben, comme, l'italien.

ENSEIGNANTE: Ok, tu penses que c'était de l'italien, le numéro deux.

SUSAN: C'est pas le même texte parce que le numéro un, c'était un garçon et une fille qui parlaient, et le numéro deux, c'était juste des filles.

ENSEIGNANTE: Ok. D'accord, alors tu penses que c'était pas pareil. Qu'est-ce que tu penses, toi? (...) As-tu l'impression que c'était dans la même langue, les quatre textes?

ELEVES: Non.

ENSEIGNANTE: Non? Y a-t-il une langue que tu penses avoir reconnue? Je sais que le son était vraiment pas fort. Oui?

KIM: Le numéro deux, je pensais espagnol.

ENSEIGNANTE: Ok. Pourquoi?

KIM: Euh... par rapport de le "hola".

ENSEIGNANTE: Par rapport au "hola". On avait vu que le "hola" c'était...

UN ELEVE: Mexique.

KIM: Et puis Mexico.

ENSEIGNANTE: Ok, d'accord. Alors "Mexico" et "hola", ça te fait penser à l'espagnol.

LORRAINE: Il y a aussi comme "el"...

UN ELEVE: Ils ont dit "si" aussi.

LORRAINE: On pouvait plus le comprendre. C'est comme si on pouvait savoir qu'est-ce qui était dit, un petit peu.

ENSEIGNANTE: Et pourquoi tu penses qu'on pouvait plus le comprendre?

LORRAINE: Ben, parce que l'espagnol, ça a aussi des mots qu'on utilise en français.

VANESSA (*d'une voix douce*): C'est deux langues très proches.

(vd 2004-05-05: 7-46)

Dans cet extrait, on peut observer le rôle important joué par l'enseignante au cours de la discussion, que l'on peut qualifier non seulement d'interactive, mais également de collaborative. Comme avait observé Verplaetse (2000b) au cours de son étude auprès d'un enseignant de science, dans cet extrait je permets aux élèves de donner leur opinion, ici sur la nature des extraits sonores entendus, tout en répétant ou paraphrasant leurs énoncés (“ ‘Allo’? Tu as entendu un ‘allo’ dans une des conversations”; “Alors tu penses que ça se passe sur le téléphone, au téléphone à cause du ‘allo’ et du ‘hola’ ”; “Ok, tu penses que c’était de l’italien, le numéro deux”; etc.). Cette façon de reprendre les énoncés des élèves remplit deux fonctions : premièrement, celle de permettre à tous d’entendre clairement les contributions de chacun (car l’on sait bien que les élèves parlent parfois d’une voix si faible qu’il est pratiquement impossible de les entendre d’un bout à l’autre de la salle de classe); deuxièmement, celle de valoriser les contributions des élèves, qui voient ainsi leurs paroles validées puisque reprises par l’enseignante.

D’autre part, je pose plusieurs questions aux élèves, ce qui les encourage à participer à la discussion afin d’en arriver à élucider le “mystère” de ces conversations en langues étrangères :

STEVEN: Est-ce que c’est toute la même chose? Mais dans différentes langues?

ENSEIGNANTE: Ok, qu’est-ce que vous pensez?

ELEVES: Non!

ENSEIGNANTE: Non, tu penses que c’est pas la même chose dans les différentes langues?

KIM: Numéro deux, ils ont dit comme Mexico, et puis...

(vd 2004-05-05: 19-23)

Comme on le voit ici, plutôt que de leur donner la réponse tout de suite, j'adopte un rôle de facilitatrice en questionnant les élèves afin de les inciter à dire ce qu'ils pensent, et en prétendant découvrir en même temps qu'eux la nature de ces extraits sonores. Rapportant une étude menée par Boxer & Cortés-Conde auprès d'étudiants universitaires en anglais, langue seconde, Donato (2004) indique que l'analyse des données a révélé que "when the teacher took the stance of non-knower and posed questions about students' cultural backgrounds for discussion, students participated actively and collaborated with each other" (p. 295). Dans notre cas, en ce qui concerne cette activité spécifique, les élèves n'étaient pas forcément appelés à parler de leur culture ou langue familiale. Cependant, ils étaient invités à faire des liens avec les connaissances qu'ils avaient, aussi limitées soient-elles, à propos d'autres langues.

La discussion dont j'ai présenté l'extrait plus haut peut être qualifiée de collaborative, mais elle présente également des caractéristiques de ce que Goldenberg (1991) qualifie de "*instructional conversations*" au cours desquelles "teachers and students are responsive to what others say, so that each statement of contribution builds upon, challenges, or extends a previous one" (p. 3). Ce type de conversation présente deux composantes principales : elle a pour but d'enseigner quelque chose et de promouvoir l'apprentissage (*instructional*); mais elle relève de la conversation, c'est-à-dire qu'elle semble être des interactions verbales naturelles et spontanées.

On observe ainsi dans l'extrait ci-haut que la contribution de chaque élève ajoute à celle des élèves précédents, qu'elle sert de tremplin à ce que dira le prochain élève. En effet, Kim, Lorraine, Vanessa et un(e) autre élève (dont je n'ai pu déterminer l'identité

avec certitude), prennent la parole tour à tour afin de relever des indices leur permettant d'affirmer (et de confirmer) que l'un des extraits sonores était bien en langue espagnole. Ainsi, après qu'ils aient énuméré tour à tour les mots qu'ils croyaient avoir reconnus de l'espagnol ("*hola*", "*Mexico*", "*el*", "*si*"), Lorraine affirme qu'elle pouvait davantage comprendre cet extrait sonore (par rapport aux trois autres extraits) : "C'est comme si on pouvait savoir qu'est-ce qui était dit, un petit peu". Lorsque je lui demande si elle sait pourquoi elle pensait pouvoir le comprendre mieux, Lorraine répond : "Ben, parce que l'espagnol, ça a aussi des mots qu'on utilise en français", auquel Vanessa ajoute que "C'est deux langues très proches". Ces deux élèves utilisent des connaissances acquises lors de leçons antérieures sur les familles de langues pour appuyer l'énoncé de Kim ("Le numéro deux, je pensais espagnol"). On voit ici que chacune d'entre elles ajoute une information supplémentaire à ce qui a été dit précédemment, afin d'élaborer collectivement un argument fort en faveur de l'espagnol.

Cummins (1994) affirme : "An emphasis on interaction in the classroom is clearly related to an instructional orientation that values and attempts to amplify students' prior experiences" (p. 41). Le fait de favoriser et de valoriser les échanges verbaux dans la classe est une pratique qui permet aux apprenants de se prendre en charge et d'acquérir un certain pouvoir dans l'interaction pédagogique, ce qui correspond à la notion d'*empowerment* discutée par Cummins. Dans l'extrait présenté ci-haut, l'apprentissage est remis entre les mains des élèves, qui se sentent encouragés dans leur démarche par les commentaires, les répétitions et les questions de l'enseignante. Cummins (2000) souligne l'importance pour l'enseignant d'établir des relations positives avec ses élèves et

d'instaurer un climat dans lequel ces derniers sont invités à s'affirmer et à négocier leur identité de façon positive, ainsi que de créer dans la classe des situations d'interaction qui leur permettent de développer un regard critique. Il utilise la métaphore de la "zone proximale de développement" de Vygotsky pour décrire le processus de négociation d'identité entre les élèves et l'enseignant, de même que la construction collaborative du savoir dans l'interaction. En effet, selon Cummins (2000), l'élaboration de nouvelles connaissances se fait dans la "zone de construction" (*construction zone*) (p. 245). L'extrait ci-haut démontre les efforts mis en place pour amener les élèves à affirmer ce qu'ils savent, sciemment ou intuitivement, et à développer ensemble de nouvelles connaissances pour le groupe.

#### **4.2. La co-construction: le contenu d'apprentissage**

L'interaction et la collaboration entre les pairs, de même qu'entre l'enseignant et les élèves, sont très importants dans le processus d'apprentissage. Comme l'indique Peregoy (1999), trois grands facteurs déterminent l'acquisition chez l'apprenant : l'input compréhensible (*comprehensible input*) de la part de l'enseignant, les étayages multiples (tels que décrits dans le deuxième chapitre) et l'interaction sociale entre les élèves de même qu'avec l'enseignant. Dans la section précédente, je me suis intéressée au processus d'apprentissage collaboratif et j'ai démontré à l'aide d'exemples les types d'interactions susceptibles de favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances chez les élèves. Dans cette section, j'examine le contenu de ces apprentissages. Je m'attarde en particulier aux connaissances et aux représentations que les élèves co-construisent.

#### 4.2.1. La co-construction des connaissances métalinguistiques

Dans cette section, je présente quelques extraits de vidéos et d'entrevues qui illustrent la co-construction des connaissances et des représentations par les élèves en cours d'interactions collaboratives. Le premier extrait présente un dialogue qui provient de l'enregistrement vidéo du 2 février 2004 d'une leçon sur les emprunts linguistiques. Cette leçon fait suite à une activité exploratoire ayant eu lieu deux semaines plus tôt et portant sur les mots de vocabulaire en français qui proviennent d'autres langues. Par exemple, les élèves y avaient découvert que les mots "gouache", "aquarelle" et "couleur" prenaient leur origine dans la langue italienne. La discussion présentée ci-dessous sert d'introduction à cette deuxième leçon sur les emprunts. Je demande d'abord aux élèves d'imaginer que leur classe se retrouve sur une île déserte, après le naufrage de leur bateau. Comment croient-ils que leur langue évoluerait au fil des années (invention de mots, transformation de mots, etc.)? Et s'ils recevaient, au bout de plusieurs années, la visite sur leur île d'une autre classe naufragée? Qu'advierait-il de leur langue au bout de quelques années (échange de mots, transformations, etc.)?

ENSEIGNANTE: On découvre un fruit tout à fait nouveau qu'on n'a jamais vu avant. Les plantes qu'on trouve, oh! on n'a jamais vu ces plantes-là. Comment est-ce qu'on pourrait faire pour essayer de dire comment est-ce que ça s'appelle, ça?

ROBERT: Fais les nouveaux mots.

ENSEIGNANTE: Oui?

KIRSTEN: Regarder les caractéristiques et puis donner un nom après.

ROBERT: On peut faire les nouveaux mots.

ENSEIGNANTE: Alors, donner un nom, en regardant les caractéristiques. Louis?

LOUIS: On peut nommer pour quelqu'un, comme l'un qui a découvert...

ELEVES: (*hochent la tête pour montrer leur accord; rires*)

[...]

ENSEIGNANTE: Ben oui. Alors, notre langue, est-ce qu'elle changerait? La langue qu'on parle?

ELEVES: Euh...

ENSEIGNANTE: Est-ce qu'elle changerait?

ELEVES: Oui...non.

ENSEIGNANTE: Comment est-ce qu'elle changerait? Y en a qui me disent oui. Ça serait quoi, les changements, Louisa?

LOUISA: Euh...si on nomme les plantes et les choses comme ça. Si on parle avec des différents mots...

ENSEIGNANTE: Alors des nouveaux mots vont arriver dans ta langue. Oui, Kirsten?

KIRSTEN: Ça va comme mettre ton langue plus grand. Peut-être tu vas garder quelques mots mais tu vas mettre plus dans ta langue.

ENSEIGNANTE: Ok. Alors tu rajouterais des nouveaux mots. [...]

[...]

*Plus tard dans la discussion, l'enseignante propose aux élèves d'imaginer l'arrivée sur cette île d'un deuxième groupe d'étudiants, cette fois-ci en provenance de la Tanzanie.*

ENSEIGNANTE: [...] Alors, on a un groupe d'élèves, une classe, qui vient de Tanzanie, qui parle swahili, et qui arrive tout à coup à la dérive, et qui arrive sur notre île. Et là, on les rencontre, ce sont les seules personnes à qui on peut parler. Nous on parle français avec des nouveaux mots, anglais aussi avec d'autres nouveaux mots, et eux ils parlent swahili. Qu'est-ce qui va arriver si les deux se rencontrent?

ROBERT: Rien. *(Rires)*

ENSEIGNANTE: Il va rien arriver? *(Rires)* Hum...Oui, Susan.

SUSAN: Les langues vont mélanger.

ENSEIGNANTE: Les langues vont se mélanger? Comment ça, donc?

SUSAN: Peut-être on va pris les mots qu'ils ont et on les utilise.

ENSEIGNANTE: Ok. D'accord. Les langues vont se mélanger, on va peut-être prendre des mots qu'ils ont et les utiliser. Quel genre de mots est-ce qu'on pourrait prendre de leur langue, tu penses?

KIRSTEN: Bonjour.

ENSEIGNANTE: Oui?

LOUISA: Si eux ont une sorte de chapeau ou quelque chose qu'on n'avait pas, et c'est nouveau, alors on peut...

ENSEIGNANTE: Oui, alors les vêtements qu'ils portent, s'ils ont un chapeau et qu'on n'a pas ça, nous, et puis eux autres ils l'ont, alors emprunter leur mot, oui. D'autres choses que tu penses qu'il pourrait arriver entre les deux langues? Robert?

ROBERT: Les noms.

ENSEIGNANTE: Les noms. Les noms de quoi?

ROBERT: Des personnes.

ENSEIGNANTE: Ok.

ROBERT: Les noms des personnes qui parlent swahili.

ENSEIGNANTE: Alors toi tu vas intégrer ça à ton vocabulaire aussi, parce que tu vas vouloir nommer ces personnes-là.

ROBERT: Oui!

ENSEIGNANTE: Autre chose? Est-ce que tu penses que les gens qui parlent swahili, ces élèves-là, vont aussi prendre de notre langue à nous?

ELEVES: Oui.

(vd 2004-02-02:38-117)

Dans cet extrait, on observe d'abord mon utilisation de questions pour lancer et relancer la discussion, afin d'amener les élèves à pousser plus loin leur réflexion ("Les langues vont se mélanger? Comment ça, donc?"; "Les noms de quoi?"; "Autre chose?"; etc.). Je paraphrase également les énoncés, ce qui a pour effet entre autres de valider ce qui a été dit ("Alors, donner un nom, en regardant les caractéristiques"; "Alors tu rajouterais des nouveaux mots"; etc.). L'interaction entre les élèves et moi permet à ces derniers de co-construire deux nouvelles notions, celles d'emprunt linguistique et de néologisme. Ensemble, ils bâtissent de nouvelles connaissances, en reprenant ce qui vient d'être dit, en le précisant, en y ajoutant des détails. Par exemple, Robert propose de "fai[re] les nouveaux mots" pour nommer une plante qui leur serait inconnue. Kirsten apporte des précisions à l'idée de Robert en ajoutant qu'ils pourraient la nommer d'après ses caractéristiques. En effet, ils ne vont pas lui donner simplement n'importe quel nom! Louis ajoute qu'une autre façon de faire serait de nommer cette plante d'après quelqu'un, par exemple d'après celui ou celle l'ayant découverte. Son idée fait bien rire la classe qui, loin de la rejeter, l'incorpore à la notion de néologisme dont elle se fait tranquillement une image.

On observe un processus similaire lorsque je relance la discussion avec l'arrivée de locuteurs de swahili sur leur île. Robert affirme que rien ne va se passer au contact de ces deux groupes, ce que conteste Susan, qui explique que selon elle, "les langues vont mélanger", puisqu'ils prendront et emploieront des mots de la langue swahili. Je demande à la classe de développer l'idée de Susan et de penser aux genres de mots qui seraient susceptibles d'être empruntés. Kirsten précise donc qu'elle apprendrait la forme de salutation en swahili ("bonjour"). Louisa revient sur le problème de devoir nommer

des objets nouveaux (“Si eux ont une sorte de chapeau ou quelque chose qu’on n’avait pas, et c’est nouveau, alors on peut...”). Enfin, grâce aux reformulations et aux questions que je pose, Robert explique qu’il intégrera à son vocabulaire les noms des nouvelles personnes rencontrées. Dans cet extrait, c’est l’interaction verbale dans laquelle les élèves sont engagés qui leur permet de développer une certaine compréhension des concepts de néologisme et d’emprunt. Il est intéressant de remarquer que tout au long de cette discussion, je n’emploie pas les termes “néologisme” et “emprunt”, ce que je ferai ultérieurement, une fois que les élèves auront construit ensemble leur compréhension de ces phénomènes. Plutôt que d’enseigner ces concepts de façon unidirectionnelle, j’opte pour des questions et des reformulations qui font avancer les élèves de façon graduelle dans leur compréhension.

Le développement de métalangage et d’aptitudes métalinguistiques est l’un des objectifs de la démarche d’éveil aux langues. Candelier (1992) estime que ces capacités cognitives facilitent l’accès à la maîtrise des langues, y compris celle de l’école. Le fait de connaître le phénomène d’emprunt des mots d’une langue à l’autre peut certes aider les élèves à prendre contact avec de nouvelles langues (pensons aux nombreux mots empruntés de l’anglais ou du français qui font maintenant partie du vocabulaire de plusieurs langues latines ou encore germaniques). Il est également intéressant pour les élèves de reconnaître dans leur(s) propre(s) langue(s) les mots qui proviennent d’autres idiomes. Surtout, la connaissance du concept d’emprunt peut permettre aux élèves d’adopter une vision des langues plus “décloisonnée”. En effet, les élèves peuvent apprécier le fait que les langues ne vivent pas en isolation, qu’elles ont été et sont toujours en contact les unes avec les autres, que le contact des langues contribue à former

le monde plurilingue dans lequel ils vivent. Tout cela peut amener les élèves à transformer leurs représentations, tel qu'indiqué dans la section qui suit.

#### **4.2.2. La co-construction des représentations**

Tel que décrit au deuxième chapitre, les représentations sont foncièrement sociales, c'est-à-dire qu'elles se forment, se transforment et circulent dans un lieu social (Gajo, 2000). Selon Matthey (2000), étant donné ce caractère social, “[l]e discours est l'un des lieux dans lesquels s'observent ce qu'on peut appeler des éléments de représentations sociales” (p. 25). Dans le cadre de la vaste étude qu'elle a menée avec un groupe de chercheurs suisses (Gajo, 2000; Matthey, 2000; Py, 2000; Serra, 2000) et valdôtains (Cavalli, 2000) sur les représentations du bilinguisme et de l'enseignement-apprentissage des langues dans quatre contextes différents, soit la Suisse alémanique, la Suisse romande, la Vallée d'Aoste et Andorre, Matthey admet qu'il aurait été idéal de pouvoir enregistrer les participants à cette recherche au cours de conversations *in situ* sur les thèmes qui les intéressaient, par exemple par le biais de l'observation participante. Matthey considère qu'ils auraient pu ainsi “accéder directement aux activités langagières qui régulent et médiatisent les actions des acteurs de l'institution éducative” (p. 26) et découvrir les représentations de ces derniers de manière plus directe. Cependant, des contraintes de temps les en ont empêchés et ils ont opté pour l'entretien, un mode de cueillette de données plus rapide. Selon Py (2000), ces entretiens, dont le but était de faire produire des discours, ont permis à l'équipe de recherche d'observer et d'analyser “la construction, [...] l'élaboration et [...] la mise en question de représentations à travers la conversation” (p. 9).

Tout au long de l'implantation des activités d'éveil aux langues dans ma classe, les élèves ont eu maintes occasions de s'exprimer à propos des langues et de leur apprentissage, de même que des locuteurs qui les parlent. L'observation des discussions de classe et surtout des conversations en petits groupes lors des entrevues m'a permis d'avoir accès à certaines manifestations verbales des représentations linguistiques de mes élèves. Dans l'extrait suivant, un groupe de quatre élèves bilingues, interrogés au mois de juin, soit à la fin du programme d'éveil aux langues, discutent ensemble et se mettent d'accord sur le statut qu'ils attribuent au français et à l'anglais, au Canada et dans le monde:

ENSEIGNANTE: And, do you think that people whose mother tongue is English, are more fortunate than people whose mother tongue is French, for example?

KIRSTEN: No.

LOUIS: No. (*first sentence impossible to understand*) If they were born in Quebec and their mother tongue was English, they'd have trouble.

LORRAINE: And if they're born here, and their mother tongue is French, they'd have more trouble with (people ?)

*All speak at once.*

KIRSTEN: I think that, it wouldn't be as hard, nowadays, if you were born like, in four days or something, 'cause French and English is both part of the community, but if you were born in Québec, stayed there for like, four years, and then moved over to England or something, then it would be a lot harder because, they have different words, like very different, even for English. 'Cause like even football is soccer, there - and football here is very different. 'Cause, I don't think in soccer you're allowed to tackle the same way as football (*giggles*). So, it would be very dangerous /

KIM: / Yeah, I think that /

KIRSTEN: / But - or vice versa if you were born in England - I mean it might be a bit easier, if you moved to Québec [right]. I mean, some people, even have - I mean it's easier if their whole family came from one spot because, if someone's English, and they talk to their parents who are English, and they'd understand 'cause English is different than in England, in Canada, so .../

KIM: / Yeah, so I think that - here, necessarily, it wouldn't be that hard to be, like - to have French, as your first language, because.../

KIRSTEN: / It's modern.

KIM: It's modern, yeah. Exactly. And if like, a lot of people ( ? ) like if you go on a street, you'll probably, like - of course, more people will know, English, but then - more people will know French then - say /

LOUIS: / They'd, twenty years ago.

KIM: Yeah, yeah /

(Entrevue extra 2004-06-03: 330-342)

Dans cet extrait d'entrevue de fin d'année, les élèves discutent de l'avantage de parler le français ou l'anglais comme langue maternelle, tout dépendant du contexte où un locuteur se trouve. En réponse à ma question, à savoir s'ils considèrent les locuteurs anglophones plus chanceux que leurs homologues francophones, Kirsten et Louis répondent immédiatement que non. Louis appuie sa réponse en affirmant qu'un locuteur anglophone né au Québec aurait des problèmes. Lorraine, elle-même francophone, rajoute qu'il en va de même pour un locuteur francophone en Colombie-Britannique, ce qui vient, en quelque sorte, infirmer l'affirmation de Kirsten et Louis. En effet, l'énoncé de Lorraine semble indiquer qu'en Colombie-Britannique, les anglophones sont effectivement plus chanceux que les francophones. Cette affirmation provient-elle du fait qu'elle-même ait connu des difficultés liées à sa langue maternelle française? Plus tard au cours de l'entrevue, lorsque je lui poserai directement la question à savoir si elle se considère plus ou moins chanceuse d'avoir le français comme langue maternelle, Lorraine répondra :

LORRAINE: Well, I don't consider myself less fortunate. Well, here, I kind of consider myself more fortunate 'cause I know more French than everyone else so I can always correct them and stuff. The bad part is that they always take my help and that gets annoying. But it's just in Québec, whenever I go there, it always seems like, I'm not as good as them 'cause I don't have that, accent. I have the English accent and everyone laughs at me and stuff.

(Entrevue extra 2004-06-03: 349)

On perçoit dans la réponse de Lorraine son ambivalence face à sa langue maternelle. Dans le programme d'immersion française, le français est pour elle un atout, la plupart du temps. Cependant, elle perçoit de manière négative son accent "anglais", qui lui a valu certains commentaires négatifs lors de séjours au Québec.

Si l'on retourne au premier extrait d'entrevue, il est évident que la question de l'enseignante ("do you think that people whose mother tongue is English, are more fortunate than people whose mother tongue is French, for example?") oriente la discussion entre ces quatre élèves. Dans la recherche citée plus haut, menée par le groupe de chercheurs neuchâtelois, un énoncé affirmatif sert généralement de déclencheur (dans notre cas, il s'agirait d'un énoncé du genre: "Les anglophones ont plus de chance que les francophones"). Py (2000) appelle cet énoncé une *représentation de référence*, à laquelle les participants réagissent et énoncent leur(s) position(s) sur le sujet, que Py qualifie de *représentation(s) en usage*. Dans l'extrait d'entrevue présenté ci-haut, si les *représentations en usage* semblent à prime abord différer d'un élève à l'autre, c'est-à-dire de Kirsten et Louis à Lorraine, elles se rejoignent tout de même d'une certaine façon : un locuteur est plus chanceux s'il parle la langue officielle de l'endroit où il vit (le français au Québec; l'anglais en Colombie-Britannique). Cependant, cette représentation de la place des langues, spécifiquement au Canada, se modifie dans les tours de parole suivants. Gajo (2000) explique que "[l]es représentations sont sociales parce qu'elles sont négociées, proposées dans l'interaction; elles sont explicites et **changeantes**" (p. 40 – mon emphase) puisqu'elles se co-construisent dans les échanges verbaux avec les autres. Ainsi, Kirsten nuance les affirmations de Louis et Lorraine en disant que de nos jours, ce ne serait pas si grave de ne pas posséder la langue officielle de sa province,

puisque “French and English is both part of the community”. Il n’est pas très clair ici de comprendre quelle est la communauté à laquelle elle se réfère : sa communauté immédiate, qui inclut son école d’immersion française, donc bilingue? La communauté formée par la province de la Colombie-Britannique? Ou la grande communauté pan-canadienne? Elle contraste cette communauté bilingue français-anglais à celle de l’Angleterre, où elle n’envisage que des difficultés pour un francophone (et même pour un anglophone canadien, puisque “they have different words, like very very different”). Kim tente de ramener la discussion en terrain canadien à deux reprises. Lorsqu’elle y parvient enfin, c’est pour apporter elle aussi un bémol à l’affirmation de Lorraine sur la difficulté pour un francophone de vivre ici (en Colombie-Britannique). Elle avance ainsi l’idée que ce n’est pas nécessairement plus difficile d’avoir le français comme langue maternelle puisque, ajoute Kirsten, il s’agit d’une “langue moderne”. Kim accepte l’affirmation de Kirsten, qui lui sert d’étayage pour poursuivre son argumentation : il s’agit d’une langue moderne puisqu’on peut entendre de nombreuses personnes la parler dans la rue. Elle nuance immédiatement son affirmation en concédant que le nombre de locuteurs anglophones est bien sûr encore dominant, mais qu’il y a plus de francophones (et/ou de francophiles?). Kim hésite sur la manière de terminer sa phrase; veut-elle dire qu’il y en a plus dans sa province qu’ailleurs? Ou encore qu’il y en a davantage de nos jours qu’avant? Louis intervient donc en ajoutant que les locuteurs de français sont plus nombreux qu’il y a vingt ans, ce qui semble reprendre l’idée de “modernité” de Kirsten, et qui visiblement satisfait Kim (“Yeah, yeah”). On observe donc qu’après négociation, ces élèves en sont venus à s’accorder sur la place du français et de l’anglais dans le pays. Leurs représentations du statut des deux langues officielles au Canada, et de la chance

qu'ont les francophones et les anglophones de parler leur langue maternelle au Canada, semblent s'être modifiées dans le discours en l'espace de quelques tours de parole.

Il aurait été intéressant de poursuivre cette discussion avec les élèves en leur demandant de se prononcer sur la chance qu'ont (ou n'ont pas) des locuteurs de langue autre que l'anglais et le français au Canada. Cela nous aurait peut-être donné accès aux représentations que se font ces élèves à propos des locuteurs allophones, dont certains se trouvent, rappelons-le, dans leur propre salle de classe.

#### **4.3. Les changements issus de la collaboration**

Dans la section sur la co-construction, je me suis penchée sur le changement qui survient au cours d'une interaction verbale. Par exemple, j'ai décrit le processus par lequel les élèves ont collaboré à co-construire les notions d'emprunt linguistique et de néologisme. J'ai également présenté une discussion en petit groupe au cours de laquelle quatre élèves ont modifié, dans l'interaction, leurs représentations du statut du français et de l'anglais, de même que des locuteurs de ces deux langues.

Dans la section qui suit, je me penche sur les changements observés à plus long terme, et qui pourraient être attribués à la collaboration mise en place lors des activités d'éveil aux langues. Je discute d'abord des changements observés dans la façon dont les élèves parlent de la langue. Ensuite, je présente des extraits qui laissent supposer des changements dans les représentations sociales de certains élèves.

#### 4.3.1. L'appropriation et l'acquisition du métalangage

Dans le troisième chapitre, j'ai présenté les différents modules d'éveil aux langues que j'ai implantés dans ma classe. Plusieurs de ces modules ont permis aux élèves d'explorer certains concepts métalinguistiques. Par exemple, une attention particulière a été apportée aux concepts de création, d'évolution et de diversification des alphabets. Le prochain extrait provient de l'enregistrement audio de l'entrevue du 23 octobre 2003 avec un groupe de quatre élèves bilingues. Rappelons que cette entrevue a été menée avant le début de l'implantation des activités d'éveil aux langues dans la classe. Tout au long de cette entrevue semi-dirigée, les élèves sont invités à s'exprimer à propos de la diversité des langues, de l'apprentissage de ces langues, de leur propre bagage linguistique familial, de leurs contacts avec d'autres langues, etc. Dans les tours de parole qui suivent, Pamela, Susan et Robert parlent de la langue chinoise :

SUSAN: I love Chinese food!

PAMELA: But it's so cool (?) because their writing, like if you said like "how are you doing", it would be like two little things. It's just...

SUSAN: And like "rain" is like one thing. I saw that on a tv show, I forget what it was, but it looked like rain because it had like spots/

ROBERT: It's got like... it sort of looks like a table with like a stick going through it with an umbrella on top. And it's got little dots coming down.

SUSAN: Yeah they try to make it look like the word.

ENSEIGNANTE: Look like what it means.

ROBERT AND SUSAN: Yeah.

(Entrevue bilingue 2003-10-23: 292-298)

Il est d'abord intéressant de noter que ces élèves adoptent un discours positif sur la langue chinoise, tel qu'illustré par l'énoncé de Pamela, qui se réfère à son système d'écriture ("But it's so cool (?) because [of] their writing [...]"). Ensemble, les trois élèves m'expliquent leur compréhension de ce système d'écriture si différent du leur,

compréhension basée sur l'expérience qu'ils ont eue en regardant la télévision ("I saw that on a tv show"), de même que lors des célébrations du nouvel an chinois dans leur classe, l'année précédente. En effet, Robert explique, un peu plus tôt dans l'entrevue : "Because last year we had... one of the kids in our class brought her mom and dad in for Chinese New Year, and they showed us... they taught us a few words in Chinese... in Mandarin" (Entrevue bilingue 2003-10-23: 258). La contribution de chacun sert d'étayage aux autres. Par exemple, lorsque Susan avoue avoir oublié comment représenter le mot "pluie", Robert se met à décrire à quoi "pluie" ressemble, ce à quoi Susan ajoute: "they try to make it look like the word". Enfin, lorsque je paraphrase l'énoncé de Susan ("Look like what it means") afin d'être sûre d'avoir bien compris ce qu'elle a voulu dire, Robert et Susan acquiescent.

On peut observer qu'en ce début d'année scolaire, ces élèves manquent de terminologie pour décrire les caractères chinois. Ils savent qu'il ne s'agit pas de lettres telles que celles de leur alphabet, mais ils sont incapables de nommer les idéogrammes chinois par leur nom. Ils s'en tiennent au terme très vague "thing". C'est ainsi que Pamela explique: " 'how are you doing', it would be like two little things"; et que Susan ajoute: " 'rain' is like one thing".

Le 3 juin 2004, à la fin de l'implantation du projet d'éveil aux langues, les quatre mêmes élèves participent à une deuxième entrevue. Dans l'extrait qui suit, Susan et Robert parlent à nouveau de la langue chinoise, cette fois-ci dans des termes beaucoup plus précis.

SUSAN: I've always wanted to learn Chinese, 'cause it sounded like they have like high voices and stuff, and it sounds so interesting, and it looks really complicated, I just

wanted to learn it. They have a different alphabet than us and stuff. They have signs and we have letters.

ROBERT: Yeah we have letters, and they're - like one word is a symbol, and some of them actually look like what they're talking about.

STEVEN: I heard that Chinese is like, like one thing can mean three different things, in different pitches.

ENSEIGNANTE: So that one sound, would mean...

STEVEN: Three different things in different pitches.

(Entrevue bilingue 2004-06-03: 86-90)

La fascination de ces élèves envers le chinois ne paraît pas avoir faibli depuis octobre, malgré les difficultés que cette langue semble présenter (“it sounds so interesting, and it looks really complicated, I just want to learn it”). Il est intéressant de noter que ces élèves ont acquis et intégré à leur vocabulaire une terminologie qui semble avoir été apprise pendant les leçons d'éveil aux langues. En effet, rappelons qu'au cours des mois de février et mars, les élèves ont exploré le processus par lequel les idéogrammes sumériens ont été transformés peu à peu et ont donné lieu, éventuellement, aux lettres de l'alphabet latin, mais aussi aux autres alphabets dans le monde. Les élèves ont également eu l'occasion de comparer différents alphabets (cyrillique, arabe, hébreu, etc.) et de découvrir la disposition sur la page de certains systèmes d'écriture (chinois, arabe, japonais, etc.).

En cette fin d'année scolaire, Susan ne parle plus simplement de “things”; elle explique plutôt les différences entre les deux alphabets : “They have signs and we have letters”. L'énoncé de Susan sert d'étayage pour Robert, qui ajoute : “one word is a symbol, and some of them actually look like what they are talking about”. Cette idée de ressemblance entre le symbole écrit et le sens de celui-ci n'est pas nouveau, puisque les élèves y faisaient référence au cours de l'entrevue du mois d'octobre. Cependant,

l'utilisation des termes alphabet, signs, letters, symbol démontre un développement dans le métalangage de ces élèves. En effet, ils sont maintenant capables d'expliquer de façon plus précise les différences qui opposent le français et l'anglais à la langue chinoise, sur le plan de l'alphabet. Il est aussi intéressant de noter qu'ils sont capables de traduire une terminologie apprise en français en classe afin de pouvoir en parler en anglais dans le cadre de cette entrevue. Ils paraissent donc avoir intégré ces concepts métalinguistiques.

Rappelons que l'un des buts de l'éveil aux langues est de développer chez les enfants des aptitudes d'ordre métalinguistique qui contribuent à faciliter l'accès et l'apprentissage des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères (Candelier, 2001). Le fait de connaître l'existence et le fonctionnement des idéogrammes chinois peut aider les élèves à aborder des textes dans cette langue sans chercher à relier chaque symbole à une lettre de l'alphabet latin, par exemple. Moore & Castellotti (2001) avaient d'ailleurs observé chez des enfants ayant participé à des activités d'éveil aux langues la façon dont ils procédaient pour aborder un texte en mandarin. “[C]onfrontés à un système d'écriture très éloigné du système alphabétique auquel ils sont habitués, les enfants réussissent à se débarrasser d'images de fonctionnement égocentrées, construites sur le modèle de la langue maternelle, même si celle-ci reste dans un premier temps l'appui de référence” (p. 171). La connaissance de l'existence de multiples alphabets à travers le monde peut aider les élèves à prendre contact avec diverses langues et à apprécier la diversité linguistique qui les entoure. Cela les aide également à relativiser la position du français et de l'anglais, c'est-à-dire leurs langues scolaires, par rapport à l'ensemble des langues dans le monde. Chun, un élève d'origine coréenne, affirme d'ailleurs au cours de l'entrevue de

juin avec un groupe d'élèves plurilingues que la majorité des langues dans le monde n'utilisent pas l'alphabet latin:

CHUN (*parlant de l'apprentissage du coréen*): It'd probably be a lot more difficult because you use different characters, and not, the latin alphabet?

ENSEIGNANTE: Right. That would be, for, Korean?

CHUN: Yeah. And most other languages.

(Entrevue multilingue 2004-06-03: 69-71)

Étant d'origine coréenne, une langue n'utilisant pas l'alphabet latin, Chun est bien placé pour savoir que ce dernier est loin d'être dominant dans le monde.

Au-delà de l'alphabet, les élèves ont acquis des connaissances sur les tons en langue chinoise. En effet, lors d'une activité d'éveil aux langues, Louisa, de langue maternelle chinoise (mandarin) avait mentionné que dans sa langue, un même mot pouvait avoir des significations différentes, selon le ton utilisé pour le prononcer. Le commentaire de Steven dans l'extrait cité plus haut peut être lié à ce que Louisa avait expliqué, des semaines plus tôt ("I heard that Chinese is like, like one thing can mean three different things, in different pitches").

Comme on l'a vu dans la section sur la collaboration enseignante - élèves, l'un des modules d'éveil aux langues portait sur les emprunts linguistiques. J'y avais alors présenté un extrait démontrant l'interaction collaborative ayant mené à la co-construction du concept d'emprunt. Dans l'extrait qui suit, tiré de l'entrevue de groupe du mois de juin, des élèves se réfèrent spontanément à ce concept pour comparer le français et l'anglais :

ENSEIGNANTE: So if you had to describe French, you know, how would you describe it, the French language.

STEVEN: Flowing?

ENSEIGNANTE: Foreign?

STEVEN: Flowing.

ENSEIGNANTE: Ah, flowing. Sorry. And the English language, how would you describe it?

(...)

ROBERT: Probably about the same. Just - it's just like, just because it's like, different sounds and all that, it's just really just about the same language, except it's different sounds, but it's the same alphabet and all that. And like it's easy for English people, pretty easy for English people, to learn to speak the French language, because it's all the same alphabet and everything, and there are some sounds that are the same - in English and in French. And also, the fact there are words in French that are spelled the same as they are in English, they even kind of get an idea of what they mean.

STEVEN: Lots of borrowed words from each other.

(Entrevue bilingue 2004-06-03: 119-126)

On s'aperçoit ici que Robert rapproche le français et l'anglais lorsqu'il affirme qu'il s'agit vraiment de la même langue, mis à part les sons différents ("it's just really just about the same language, except it's different sounds"). Il accorde une grande importance au fait que ces deux langues partagent le même alphabet. Comme je l'ai mentionné dans la section sur la collaboration entre les pairs, Castellotti, Coste & Moore (2001) ont observé chez des élèves français le même phénomène de rapprochement sur une base alphabétique. Robert affirme ensuite qu'en plus de partager le même alphabet, l'anglais et le français ont certains sons semblables. Il est impossible de savoir exactement ce qu'il entend par là. Fait-il référence aux sons de certaines langues qui n'existent pas dans la langue anglaise et qui, donc, rendraient ces langues plus difficiles, plus lointaines de l'anglais? Ou se réfère-t-il simplement aux sons que l'on retrouve dans les deux langues, français et anglais, tels que [u], [a], [ch], etc.? Enfin, Robert utilise le concept de congénère, sans pouvoir pour autant le nommer, comme dernier élément de

comparaison entre les deux langues (“there are words in French that are spelled the same as they are in English, they even kind of get an idea of what they mean”). Steven réussit à apposer un terme au phénomène décrit par Robert, c’est-à-dire le terme d’emprunt linguistique (“borrowed words”). Bien sûr, les emprunts ne sont pas nécessairement tous des mots à l’orthographe identique d’une langue à l’autre. En effet, certains emprunts sont beaucoup moins transparents que d’autres. Cependant, ce qui est intéressant de noter ici, c’est l’appropriation que s’est fait Steven du concept et du terme “emprunt”, qu’il réussit même à traduire au cours de cette conversation en anglais comme étant “borrowed word”.

Tel que je l’ai noté plus haut, le concept de l’alphabet semble avoir marqué plusieurs élèves. L’idée de proximité entre des langues qui partagent le même alphabet est reprise par d’entre eux. Par exemple, dans l’extrait suivant, tiré de la même entrevue de fin d’année, Susan s’y réfère à nouveau :

ENSEIGNANTE: [...]Now, you described a little bit how, some of the languages were before. How would you describe the French language, for example, if you had to describe it?

SUSAN: Well, it’s kind of like close to English. I kind of like it, because they have the same alphabet as each other, so it’s kind of easy to learn. But it kind of was hard because - you don’t really remember in Kindergarten, but when you look down at Kindertgartens, they like mostly speak English. But they like know words, they memorize words, they just can’t say sentences. Like easy words, like colours, and numbers. And then they don’t even know what it was in English sometimes.

(Entrevue bilingue 2004-06-03: 115-116)

Pour cette élève, tout comme pour Robert, il est relativement facile, en théorie, d’apprendre une langue si l’on n’a pas à se familiariser avec un nouvel alphabet. Elle reconnaît toutefois qu’en pratique, l’apprentissage du français n’est pas si simple, surtout

si l'on en juge par le niveau de compétence que démontrent les petits élèves de maternelle de son école.

Dans l'extrait qui suit, tiré d'une entrevue de fin d'année avec un autre groupe d'élèves, Louis présente les raisons pour lesquelles il affirme que le français et l'anglais sont égaux. Notez qu'une fois de plus, l'alphabet apparaît comme un facteur de rapprochement ou d'éloignement entre les langues :

LOUIS: Yeah, you can say that French and English are equal because they use the same alphabet, and they have the same amount of letters and, some of the words are similar and - it's not like euh, Japanese and English where there is such a big difference in the number of characters and letters.

(Entrevue extra 2004-06-03: 219-219)

Tous ces extraits démontrent l'acquisition par les élèves de connaissances métalinguistiques et d'une terminologie qui leur est associée. Ceci, je crois, peut être lié aux activités d'éveil aux langues auxquelles les élèves ont participé tout au long de l'année, et au cours desquelles ils ont collaboré et appris à parler de la langue et des langues.

#### **4.3.2. L'évolution des représentations dans le temps**

Alors qu'il est relativement aisé d'observer les changements dans le métalangage des élèves, par exemple l'émergence d'une terminologie plus précise pour parler à propos des langues, il est plus difficile d'affirmer que les représentations des élèves ont changé au cours de l'année et d'attribuer ce changement aux activités d'éveil aux langues. Néanmoins, j'ai pu observer quelques changements dans le discours d'élèves qui laissent croire qu'il y a eu une évolution dans leurs représentations linguistiques. Dans cette

section, je présente le cas de deux élèves, dont le discours sur la compétence en langue seconde s'est modifié au cours de l'année. Dans le premier extrait, tiré de l'entrevue de début d'année, Robert et Susan parlent de leur bilinguisme, plus spécifiquement de leur compétence en français :

ENSEIGNANTE: What is it like to know more than one language?

ROBERT: It's interesting because...my neighbour, he was born in... Québec, so he speaks a bit of French too. Once we tried to speak French to each other, but it didn't really work! (laughs)

SUSAN: Euh well, my sister, she's like...yeah it's Shelby again... when we were like, when we were camping, there were these people speaking in French, and I'm like: what are they saying? Because I can't really understand it that well, because they say it very fast, and I'm not used to it yet, and she told me... And they were like saying something like: Can I use the cloth now? No, it's my cloth, I paid for it!

ROBERT: Yeah, that's why I can't really decipher what my neighbour is saying, because he speaks so fluently, it's a bit too fast for me.

(Entrevue bilingue 2003-10-23:149-152)

Lorsqu'interrogé sur ce que signifie, pour lui, de parler deux langues, Robert affirme que c'est intéressant, bien qu'il ajoute tout de suite qu'il a déjà tenté, sans succès, de converser avec son voisin québécois. Suivant la direction donnée à la conversation par Robert, Susan parle de son incapacité à comprendre des francophones rencontrés en camping, incapacité due, selon elle, à leur débit rapide. Robert, d'accord avec Susan, attribue lui aussi sa difficulté à communiquer avec son voisin au débit rapide de ce dernier. Pourtant, au début de l'extrait, Robert disait de ce même voisin: "He speaks a bit of French too", ce qui laissait sous-entendre qu'il n'était peut-être pas francophone. Sa dernière phrase ("[...] he speaks so fluently, it's a bit too fast for me") semble toutefois contredire son énoncé précédent. D'après leurs propos, ces deux élèves ne se sentent pas à la hauteur pour communiquer dans leur langue seconde avec des locuteurs natifs (ou

provenant d'une province francophone). Au-delà d'une représentation plutôt négative de leur compétence en langue seconde, je crois que ces élèves se sont formé une représentation de la personne bilingue comme étant quelqu'un qui puisse parler deux langues comme un locuteur natif. Du moins, c'est ce qui ressort de leur discours à ce moment-là dans la discussion.

Serra (2000), dans son étude sur le traitement discursif et conversationnel des représentations du bilinguisme, a trouvé de semblables manifestations de représentations du bilinguisme, par exemple chez un participant qui dit "ne pas pouvoir se catégoriser comme bilingue, car il fait des erreurs de langue [en langue seconde], même s'il en nuance toutefois l'importance" (p. 86). Comme je l'ai déjà souligné dans la section sur la co-construction des représentations, et tel que l'indique Serra, "une représentation sociale peut évoluer dans le discours, de manière apparemment contradictoire" (p. 86), par exemple sous l'influence des autres participants à la discussion. L'extrait suivant, qui fait suite au premier, est révélateur d'un tel changement :

PAMELA: Well, like French for me, it seems different than other languages, like it doesn't seem like we are talking another language. I don't know, it just doesn't feel like I can know exactly two languages. I don't know why.

ROBERT: I don't know...

PAMELA: It just seems really different.

ENSEIGNANTE: French seems different from...

PAMELA: Other languages like... people when they talk like Japanese or whatever, and then... it just... it seems like it's so different. But French from English it just seems kind of it's the same. [Hmm] 'Cause you like know it pretty well, so... I don't know.

ROBERT: Yeah 'cause you can translate it so well, that it just now sounds like they're the same.

STEVEN: And you can recognize it... [yeah!] even if they're talking really fast.

(Entrevue bilingue 2003-10-23: 153-159)

Pamela, loin d'adhérer au point de vue énoncé par Susan et Robert, indique qu'elle ne peut pas vraiment dissocier les deux langues qu'elle parle, puisqu'elle les considère très proches l'une de l'autre ("it just seems kind of it's the same"). Ce n'est pas la première (et la dernière) fois qu'une élève évoque ce fort lien entre le français et l'anglais et affirme que ces deux langues sont "les mêmes". D'autre part, cette déclaration de Pamela entraîne Robert à reconsidérer, semble-t-il, sa relation au français, telle qu'il l'a énoncée auparavant. En effet, sa dernière affirmation, à savoir qu'il est capable de traduire si bien [ce qui est dit en français] que les deux langues lui paraissent désormais semblables, contredit, en quelque sorte, la représentation de sa compétence en français qu'il a énoncée plus tôt. Ce revirement est peut-être dû au désir de Robert de ne pas paraître inférieur à Pamela. Ou encore est-il dû au fait que Robert n'est pas encore assuré dans son positionnement face au bilinguisme et à ses compétences en langue seconde.

Lors de la deuxième série d'entrevues en juin 2004, les mêmes élèves sont invités à s'exprimer sur les fonctions des langues. Ils sont unanimes pour dire qu'on utilise les langues d'abord et avant tout pour communiquer. Dans l'extrait qui suit, les élèves expliquent ce qui est nécessaire, selon eux, pour communiquer :

ENSEIGNANTE: Right. - If, for example, if you say that the most important function of language is to communicate, then in order to communicate, do we have to - I'm just throwing this idea - do we have to be - fluent in a language to communicate?

ROBERT: Not really. You should probably know it - fairly well - but like - you don't really have to know it fluent - very fluently - as if you were born where that language is spoken.

STEVEN: All you have to do is, like, know a few - like if you want to talk to somebody and say that you need help, all you need to do is, like: I need - help. All you need is "help", that word.

SUSAN: Yeah, like we're not really fluent in French because we haven't been born with it, we've just started it since Kindergarten, 'cause like - but I can still understand people speaking French when I walk past them and stuff.

(Entrevue bilingue 2004-06-03:38-41)

Lorsque je leur demande s'il est nécessaire de parler couramment pour pouvoir communiquer dans une langue donnée, Robert répond qu'il faut probablement la connaître assez bien, sans pour autant devoir la parler couramment ("very fluently"). Il précise qu'il ne faut sans doute pas la parler comme si l'on était né où cette langue est parlée. Susan reprend l'argument de Robert en donnant l'exemple du français pour eux. Même si le français n'est pas leur langue maternelle ("we haven't been born with it"), elle affirme qu'ils sont quand même capables de le comprendre lorsqu'ils l'entendent parler. Cet énoncé contredit ce qu'elle avait affirmé en octobre : "Because I can't really understand it that well, because they say it very fast, and I'm not used to it yet". En effet, elle se disait alors insuffisamment expérimentée en français pour pouvoir le comprendre. Son changement de discours suggère, il semble, une altération dans la représentation qu'elle se fait de sa compétence en langue seconde. Chez Robert également, on peut pressentir une évolution dans ses représentations. Alors qu'en octobre, il laissait sous-entendre qu'il fallait pouvoir parler sa langue seconde comme un locuteur natif pour être capable de communiquer efficacement dans cette langue, il adopte un discours sensiblement différent lors de la deuxième entrevue.

Les activités d'éveil aux langues ont permis aux élèves, tout au long de l'année scolaire, de prendre contact avec plusieurs langues étrangères, par le biais de textes, oraux et écrits, auxquels ils ont été appelés à attribuer un sens. Ces activités exploratrices

semblent avoir permis à Robert et Susan de réviser leur représentation de la compétence communicative en général, et plus particulièrement de leur propre compétence en français. Ce changement pourra être bénéfique à leur apprentissage du français puisqu'ils se considèrent désormais capables de communiquer efficacement dans cette langue, grâce aux connaissances qu'ils ont déjà acquises et qu'ils continueront de développer. L'évolution de leurs représentations linguistiques les incitera peut-être également à considérer l'apprentissage d'autres langues étrangères, puisqu'ils perçoivent la communication dans ces langues comme étant possible, avec un minimum de connaissances. Castellotti & Moore (2002) constatent, à la lumière des recherches effectuées autour des représentations, que "les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir" (p. 10). On ne peut qu'espérer, dans le cas de Susan et Robert, qu'elles contribueront à fortifier leur désir d'apprendre les langues.

## **Chapitre 5: Un regard rétrospectif et réflexif sur l'implantation des activités d'éveil aux langues**

Au terme de ce projet de recherche instigué pour répondre à un besoin de changement dans mon enseignement, j'en viens à poser un regard critique et réflexif sur le processus par lequel je suis passée, de même sur les implications pédagogiques que ce projet recèle pour le futur.

### **5.1. La pratique réflexive**

Au départ préoccupée par un besoin d'ouverture aux autres langues et cultures pressenti dans le programme d'immersion, au-delà du français et de l'anglais, je me suis tournée vers l'éveil aux langues pour amener mes élèves à s'ouvrir à la diversité. L'implantation de ce programme dans ma classe les a certes entraînés dans l'exploration de plusieurs langues, dont certaines faisant partie de leur environnement scolaire et de leur communauté plus ou moins élargie. Les données recueillies montrent mes élèves en train d'écouter des dialogues en langues étrangères, d'interpréter des textes en japonais, espagnol, malgache, inuktitut, etc., de manipuler différents alphabets, de classer des langues par familles, de créer des affiches multilingues à partir de documents collectionnés dans leur entourage, de lire et de comparer des contes provenant de diverses cultures. Il paraît que le climat "éveil aux langues" dans lequel nous avons tous baigné au cours de l'année scolaire 2003-2004 a eu un impact sur les attitudes de mes élèves face à la diversité des langues et des cultures. À tout le moins, leur discours indique qu'ils

réfléchissent à la présence de ces dernières dans leur environnement plus ou moins immédiat. Une analyse longitudinale serait toutefois nécessaire pour connaître les effets à plus long terme de ce programme, notamment en ce qui concerne les changements non seulement dans le discours, mais également dans le comportement des élèves y ayant participé. Par exemple, est-ce que ces élèves adopteraient un comportement différent envers les locuteurs de langues étrangères avec lesquels ils entrent en contact dans leur communauté? Rechercheraient-ils le contact avec des locuteurs de langues étrangères? Entameraient-ils l'étude d'une autre langue seconde une fois arrivés à l'école secondaire?

Au-delà de l'ouverture à la diversité, je me suis intéressée aux processus facilitant cette ouverture, aux interactions favorisant l'apprentissage des élèves. Après chaque leçon d'éveil aux langues que j'ai enseignée, j'évaluais les moments forts et ceux qui avaient moins bien fonctionné. À chaque fois, l'importance de l'interaction collaborative se manifestait. En effet, c'est lorsque les élèves discutaient et travaillaient ensemble, qu'ils échangeaient et confrontaient leurs idées, qu'ils s'appuyaient les uns sur les autres, que je pouvais observer l'émergence de nouvelles connaissances dans le groupe. Les théories sociales de l'apprentissage (Vygotsky, 1986; Norton, 2000; Toohey, 2000) et de la collaboration (Donato, 2004) prenaient tout leur sens, sous mes yeux, dans ma salle de classe.

Tel que l'indique Hemingway (1993), les conclusions que l'on tire de nos expériences doivent guider nos actions futures. Mes observations en classe et les réflexions qui en ont découlé m'ont ainsi amenée à modifier certaines activités d'éveil aux langues, tirées des programmes européens ou québécois, afin de les rendre plus

interactives, davantage centrées sur la communication entre les apprenants et, à la demande de mes élèves, articulées autour de projets (construction d'affiches multilingues, rédaction de contes contemporains), typiques de la pédagogie immersive de la Colombie-Britannique. J'ai également cherché à intégrer ces leçons d'éveil aux langues aux matières régulières (français, sciences humaines, etc.), pour éviter qu'elles ne restent en périphérie des activités de la classe. C'est ainsi que le module sur les contes a pris beaucoup d'ampleur et est devenu le point focal de notre programme d'arts langagiers du trimestre du printemps 2004.

Les réflexions faites tout au long de l'implantation du programme d'éveil aux langues dans ma classe m'ont permis d'apporter des changements immédiats dans les activités proposées, afin de les rendre plus significatives pour mes élèves. De plus, la nature plus interactive des activités et des discussions m'a permis d'avoir accès aux manifestations verbales de certaines représentations sociales de mes élèves. Dans la prochaine section, je discute des implications pédagogiques à plus long terme que cette pratique réflexive a entraînées.

## **5.2. Quelques implications pédagogiques**

À l'instar des résultats des recherches européennes (Candelier, 2003; Moore, 1993; Moore & Castellotti, 2001), mes observations en classe et l'analyse des données recueillies ont montré que la démarche d'éveil aux langues peut permettre aux élèves de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle. Cependant, l'intégration de ces activités au programme d'immersion française exige, selon moi, que l'on tienne compte de certaines considérations.

Premièrement, la nature interactive de la pédagogie en immersion implique que l'on apporte des modifications aux types d'activités d'éveil aux langues, tels que proposés dans les programmes européens EOLE et Eulang. En effet, certaines de ces approches semblent privilégier les activités "papier-crayon", auxquelles nos élèves de l'immersion sont moins habitués et qui incitent moins, selon moi, les interactions verbales entre les apprenants. Les modifications que j'ai apportées aux activités pendant l'année 2003-2004 demeurent minimales en comparaison de ce qui pourrait être fait pour la clientèle de nos écoles d'immersion. L'approche d'éveil aux langues devrait miser davantage sur la réalisation de projets collaboratifs, dont les élèves eux-mêmes prendraient l'initiative et la charge. Ces projets aborderaient des thèmes relatifs à l'approche d'éveil aux langues et intégrés au *curriculum* des différentes matières enseignées.

Par exemple, intégrer des activités d'éveil aux langues au programme de sciences humaines de la 5e année portant sur l'immigration au Canada, amènerait les élèves à explorer les langues et les cultures des différents groupes ayant immigré dans leur communauté. En 6e année, les élèves pourraient dresser un inventaire des manifestations culturelles ayant lieu dans leur région, ce qui les aiderait à apprécier les contributions des diverses cultures au Canada. Ils pourraient ensuite organiser une foire des langues et des cultures dans leur école, mettant à profit les contributions des membres des différentes communautés linguistiques présents au sein de leur milieu. Enfin, dans le cadre du programme de formation personnelle et sociale de la 6e année, des activités d'éveil aux langues pourraient favoriser le développement de la pensée critique au cours de discussions sur les stéréotypes sur les locuteurs de différentes langues (ex., locuteurs

autochtones). Les élèves pourraient ensuite organiser des débats autour de ces stéréotypes, au cours desquels ils seraient amenés à prendre position et à défendre leurs idées sur ces questions.

Deuxièmement, il faudrait bâtir un programme d'éveil aux langues qui tienne compte de la réalité linguistique et culturelle d'ici. La Colombie-Britannique, et plus spécialement la grande région métropolitaine de Vancouver, étant devenue une terre d'accueil pour de très nombreux immigrants, particulièrement ceux en provenance de l'Asie du Sud et du Sud-Est, il faudrait que les langues asiatiques soient davantage représentées dans les activités d'éveil aux langues. De plus, il serait important, selon moi, de permettre aux élèves d'explorer les langues autochtones de la Colombie-Britannique, spécialement celles parlées dans ou autour de leur propre communauté.

Enfin, pour aller au-delà d'initiatives isolées et espérer voir des projets d'éveil aux langues s'implanter en sol britanno-colombien avec autant de succès qu'en Europe francophone, il faudrait intégrer l'étude de cette approche aux programmes de formation des enseignants ou de formation continue. De cette manière, les enseignants de tous niveaux, primaire, intermédiaire et secondaire, et de tous programmes, anglais régulier, français de base, langues secondes, pourraient intégrer l'approche d'éveil aux langues à leur pratique pédagogique.

### **5.3. Quelques pistes de recherche**

Avant de proposer l'intégration de la démarche d'éveil aux langues au programme de formation des enseignants d'immersion, plus de recherches doivent être menées afin d'en évaluer les bénéfices pour nos élèves. En effet, les résultats de ma recherche se

limitent au contexte de ma classe et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves d'immersion. Bien que mes données laissent supposer des effets positifs sur les représentations sociales et les connaissances (méta)linguistiques des participants, rappelons que l'efficacité de l'approche d'éveil aux langues accroît avec le nombre d'heures auxquelles les élèves y participent (Tupin, 2002). Des études longitudinales dans divers contextes canadiens seraient donc nécessaires afin d'évaluer l'apport à plus long terme de l'approche d'éveil aux langues sur les connaissances, les attitudes et les comportements des élèves de l'immersion.

Ainsi, en facilitant la co-construction des connaissances sur la diversité linguistique dans les activités d'éveil aux langues, le programme d'immersion française, connu internationalement pour son approche innovatrice en didactique des langues secondes, pourrait encore ouvrir de nouvelles pistes pédagogiques axées sur la collaboration, susceptibles d'encourager les élèves à s'ouvrir aux autres.

# Annexe 1: Letter of Approval from the Office of Research Ethics

## APPENDIX A\*

### SIMON FRASER UNIVERSITY

OFFICE OF RESEARCH ETHICS



BURNABY, BRITISH COLUMBIA  
CANADA V5A 1S6  
Telephone: 604-291-3447  
FAX: 604-268-6785

October 9, 2003

Ms. Nathalie Walsh  
Graduate Student  
Faculty of Education  
Simon Fraser University

Dear Ms. Walsh:

**Re: Vivre le decloisonnement des langues et des cultures dans une  
salle de classe en immersion francaise en Colombie-Britannique**

The above-titled ethics application has been granted approval by the Simon Fraser Research Ethics Board, at its meeting on September 8, 2003 in accordance with Policy R 20.01, "Ethics Review of Research Involving Human Subjects".

Sincerely,

Dr. Hal Weinberg, Director  
Office of Research Ethics

\* For inclusion in thesis/dissertation/extended essays/research project report, as submitted to the university library in fulfillment of final requirements for graduation. Note: correct page number required.

## Annexe 2: Lettre de permission du Conseil scolaire de Surrey



### School District 36 (Surrey)

Research, Communications & Safe Schools Department

14225 - 56th Avenue, Surrey, BC V3X 3A3 • Tel: (604) 596-7733 Fax: (604) 596-6594

September 19, 2003

File: 21000-01 (RCSS)

Nathalie Walsh  
14748 Goggs Avenue  
White Rock, BC V4B 2N2

Dear Ms. Walsh:

*Re: Vivre le decloisonnement des langues et des cultures par le biais d'activites d'eveil aux langues*

Please use this letter as confirmation of acceptance of your research project in principle. District-level endorsement does not imply commitment of individual schools, students or other participants and you are required to seek consent, sequentially, of those involved. Our principals are well-versed in district procedures regarding research and will respond to your request as they deem appropriate for their school community.

I wish you success with your research and remind you that a final report is to be submitted to this department on completion.

Yours truly,

Dr. Barbara Holmes, Director  
Research, Communications & Safe Schools

BH/rr

cc: Mike Hurt, Principal, Peace Arch Elementary (070)

n/rcs.corresp.res.requise

Surrey Schools ... Keeping Learners at the Centre

### **Annexe 3: Lettre d'information pour les parents**

Dear Families,

October 2003

Over the last two years, I have worked towards the completion of a Master's program in Education, Curriculum and Instruction, through Simon Fraser University. During this third and final year of my program, I plan to conduct a study and write a thesis on children's development of multicultural abilities through language awareness activities. This research is part of a larger study conducted by my thesis supervisor, Dr. Diane Dagenais, and her colleague, Dr. June Beynon, funded through the Vancouver Centre for Excellence for Research on Immigration and Integration in the Metropolis (RIIM). The following description provides information to help parents and their child decide whether they wish to participate in this research.

At the beginning of the project, I would like to observe children's classroom interactions during French language arts lessons. Then, the children will take part in specific language awareness activities, during which observations will be made. During observations, I will interact with students, observe them and make notes as the activity progresses. Sometimes, I will audiotape the students and, a few times this term, I would like to have a video technician from the university videotape the children as they work in class. I hope to use the videotapes to analyse how children interact and work together, specifically through language awareness activities. The tapes will be analysed by me, by my senior supervisor at Simon Fraser University, by our research group and possibly by other graduate students I work with in the Faculty of Education. I might also want to use the videotapes when I defend my thesis or if I give a talk to teachers and researchers. If your child does not wish to participate, I am happy to comply and will make every effort to make sure that he or she is not audiotaped or videotaped.

I also hope to interview the children to learn more about their views of different languages and cultures, of multiculturalism and multilingualism. The interviews will be audiotaped and will last approximately one hour.

While your child may learn something new about other cultures and languages and develop some multilingual and multicultural skills as a result of his or her participation in this study, it is possible that he or she may find it uncomfortable to be observed and taped in class or to participate in an interview. You can be assured that your child's identity will be protected as I will not use his or her real name in reports of the research. I will not identify the school. If I want to use a picture of your child when writing my thesis or if I give a talk, I will come back to you to ask for your permission to use that picture. I will also provide you with copies of that picture, upon request. Audiotapes and

transcripts of the interviews, observations and videotaping sessions will be labeled with a pseudonym, not your child's name. The transcripts will be shredded and the audiotapes and videotapes erased when they no longer be needed for the research. The signed consent forms will be stored in a separate place from the audiotapes, videotapes and transcripts. You may obtain a summary of the results, once the study is completed, by contacting me at the address indicated below.

Your child's participation is voluntary and he or she may withdraw from the study at any time without prejudice. You may direct any concerns about this project to me or to Dr. Diane Dagenais, Associate Professor, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, BC V5A 1S6 (tel. 604 291-3222). Please feel free to raise any questions you have about this study. Please fill out the information in the permission form attached to this sheet and return to me at school as soon as possible.

Thank you for your valuable collaboration.

Sincerely,

Mme Nathalie Walsh

Teacher

xxxxxxxxx Elementary School

### **Permission form**

We understand the attached description of the study and have fully discussed it together.  
We understand that:

1. The child's participation is voluntary and he or she may withdraw from the study at any time;
2. We can register any concerns or raise questions about the project at any time by contacting Mme Nathalie Walsh or Dr. Diane Dagenais;
3. Participation in this study involves being observed, audiotaped, videotaped and interviewed at school;
4. We can obtain a summary of the results, once the study is completed;
5. The child's name will not appear in reports of the research.

We consent to have the child named below participate in this research project \_\_\_\_\_  
or

We do not consent to have the child named below participate in this research project  
\_\_\_\_\_

(In this case, please fill out only the child's name and parent/guardian signature)

**Child's name (please print):**

\_\_\_\_\_

**Parent/Guardian's name:**

\_\_\_\_\_

**Address:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Signature of parent/guardian:**

\_\_\_\_\_

**Signature of child:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Witness:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Date:**

\_\_\_\_\_

Principal investigator: Mme Nathalie Walsh

Graduate student, Faculty of Education, Simon Fraser University, BC

Teacher, xxxxxxxx Elementary School

Senior supervisor: Diane Diagenais

Associate professor, Faculty of Education

Simon Fraser University, BC V5A 1S6 (604 291 3222)

## Annexe 4: Tableau comparatif des buts généraux du programme de français, langue seconde, immersion, et des objectifs de l'éveil aux langues

Buts généraux du programme de français, langue seconde, immersion	Objectifs de l'éveil aux langues
<p><b>Compréhension (engagement et réaction personnelle)</b> établir des liens entre son vécu et des oeuvres écrites, orales et visuelles provenant de différentes communautés culturelles, surtout celles de la francophonie.</p> <p><b>Langue et culture :</b> prendre conscience de son appartenance à une communauté interculturelle, clarifier ses propres valeurs et valoriser celles des autres. Reconnaître les influences culturelles sur les façons d'agir, de penser et de s'exprimer. Participer à la création d'un espace bilingue qui valorise le français et manifester une attitude positive envers la langue et les communautés francophones.</p> <p><b>Langue et développement de soi dans la société (affirmation de soi) :</b> S'affirmer avec fierté, prendre des risques, explorer et évaluer son propre potentiel et résoudre des problèmes.</p> <p><b>Langue et développement de soi dans la société (engagement social) :</b> Employer les stratégies langagières nécessaires pour s'intégrer à une collectivité dans un climat de respect réciproque.</p> <p><b>Compréhension (engagement et analyse critique):</b> Tirer des conclusions réfléchies d'une communication écrite, orale ou visuelle et les justifier.</p>	<p><b>Développement d'attitudes positives dans les domaines de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pouverture à la diversité linguistique et culturelle:</b> promouvoir des attitudes qui considèrent toutes les langues égales en dignité. Favoriser une meilleure construction identitaire des élèves.</li> <li>- <b>la motivation pour l'apprentissage des langues :</b> encourager les élèves à transférer leurs connaissances et compétences vers l'observation et l'apprentissage d'autres langues.</li> </ul> <p><b>Développement d'aptitudes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>d'ordre métalinguistique :</b> capacités d'observation et de raisonnement sur l'objet langue;</li> <li>- <b>d'ordre cognitif :</b> pour faciliter l'apprentissage des langues.</li> </ul>

## **Annexe 5: Guide d'entrevue début de projet**

### Student Interview 1

1. Tell me about the languages that you know about or heard of...
  - 1.1 Which ones can you speak?
  - 1.2 Which ones can you understand?
  - 1.3 Which ones can you recognize (orally/written form)?
  - 1.4 How is it that you know about these languages?
  - 1.5 Tell me about those languages.
  - 1.6 Can you say a few words for me in those languages?
  - 1.7 Can you describe for me the people who speak those languages?
  - 1.8 What languages do you speak at home?
  - 1.9 What languages do you speak at school?
    - 1.9.1 Where?
    - 1.9.2 When?
    - 1.9.3 With whom?
  - 1.10 How do you feel when you speak those languages?
  - 1.11 Do you feel comfortable to speak those languages anywhere you are?

1.12 Of the languages that you know, is there one that you prefer? Why?

1.13 What languages would you like to speak?

1.13.1 Why?

1.13.2 How would you like to learn these languages?

1.14 What languages would you not like to learn?

1.14.1 Why?

1.14.2 Is it because of the speakers of those languages?

1.14.3 Is it because of the language itself?

2. What does it mean for you to be bilingual? or multilingual?

2.1 What is it like to know more than one language?

2.2 What advantages and/or inconveniences do you see in knowing many languages?

2.3 How do you think you will use in the future the languages that you speak?

2.4 What is like to be speaking a language different from English?

2.5 What is like to be from a different culture?

2.6 What languages are spoken by the children at school?

3. What languages are spoken by the children at school?

3.1 Have you heard a language other than English and French spoken at school?

3.1.1 Where?

3.1.2 When?

3.1.3 By whom?

3.2 Could you name the languages other than English and French spoken at school?

3.3 Can you describe for me the people who speak those languages?

3.3.1 How many people speak each one of them? How can you tell?

3.4 Think of a situation where you heard other languages being spoken at school. Would you describe that situation? How did you feel? What did you think?

3.5 Do you know any words or expressions in those other languages? How did you learn them?

4. Do you have friends who speak a language different from English?

4.1 Do you ever talk together about his/her language? Where? When?

4.2 Do you know what their languages are called?

4.3 Can you describe for me your friends who speak other languages?

4.4 How do you feel when they speak their language with their parents, for example, and you don't understand what they are saying?

4.5 Do you know words or expressions in those languages? How did you learn them?

4.6 What part of the world do you think their language is spoken?

5. Do you know of other languages spoken in your community (White Rock / South Surrey)?

5.1 Can you talk to me about the people you know who speak other languages in your community?

5.2 Why do they speak those languages?

5.3 Which languages do they speak?

5.4 Can you describe for me the speakers of those languages?

5.5 Can you think of a situation where you heard other languages being spoken in your community. Would you describe that situation? How did you feel? What did you think?

5.6 Do you know words or expressions in those languages? How did you learn them?

5.7 Do you think that there are many people like them in...

5.7.1 Vancouver?

5.7.2 British Columbia?

5.7.3 in Canada?

6. Do you know of other languages present in the media?

6.1 Where and when have you heard them?

6.1.1 In music?

6.1.2 On T.V.?

6.1.3 On the radio?

6.1.4 In the newspapers?

6.1.5 On the Internet?

6.2 Can you name those languages?

6.3 Can you describe for me the speakers of those languages?

6.4 What role do other languages play in the media? Why are there media in other languages here?

## **Annexe 6: Guide d'entrevue fin de projet**

### Student Interview 2

1. What are languages for?
  - 1.1 What are their functions? Give some examples.
  - 1.2 Of all those functions, which one, do you think, is the most important one?
  
2. Appreciation of languages
  - 2.1 Are there reasons, do you think, for people to find that certain languages are pretty or not?
  - 2.2 Could you give me reasons why you would not like a language?
  - 2.3 Could you give me reasons why you would like a language?
    - How would you describe the French language?
    - The English language?
    - Other languages that you know?
  
- 3 Equality of languages?
  - 3.1 Someone told me that all languages are equal. What does “equal” mean? What do you think?

3.2 Someone told me that the English language is equal to the French language. What do you think? Do you agree or disagree with that person?

3.3 Someone told me that the English language is equal to the Malgache language (or another language that is less known). What do you think? Do you agree or disagree with that person?

3.4 Why? Can you give me examples?

#### 4. Equality of language speakers?

4.1 If you could choose your mother tongue, which one would you choose? Why?

4.2 Do you think that people whose mother tongue is English are more fortunate than those whose mother tongue is French?

4.3 Do you think that people who speak English, French, as well as another language, are more fortunate than those who speak only English and French? Why?

4.4 Can you think of reasons why it is a good, or a bad, thing to speak many languages?

#### 5. World languages

5.1 If, by a magic trick, you could make everyone in the world speak the same language, would you do it?

5.2 Do you think it would be a good or a bad idea?

5.3 If so, what would that language be?

## Annexe 7: Questionnaire comparatif

Projet de recherche collaborative

École La Voie - Université de Montréal

Questionnaire de l'élève

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Année 2003-2004

### EXEMPLES

**Dans le groupe des cercles**, les enfants pensent que les bonbons causent des caries.

**Dans le groupe des carrés**, les enfants ne pensent pas que les bonbons causent des caries.

Très semblable

Semblable

Semblable

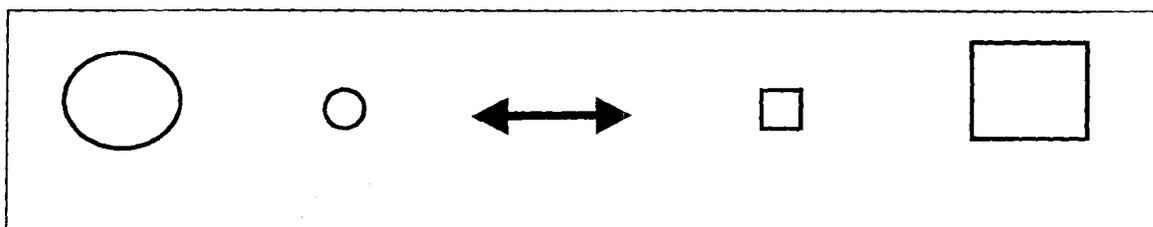
Très semblable

à moi

à moi

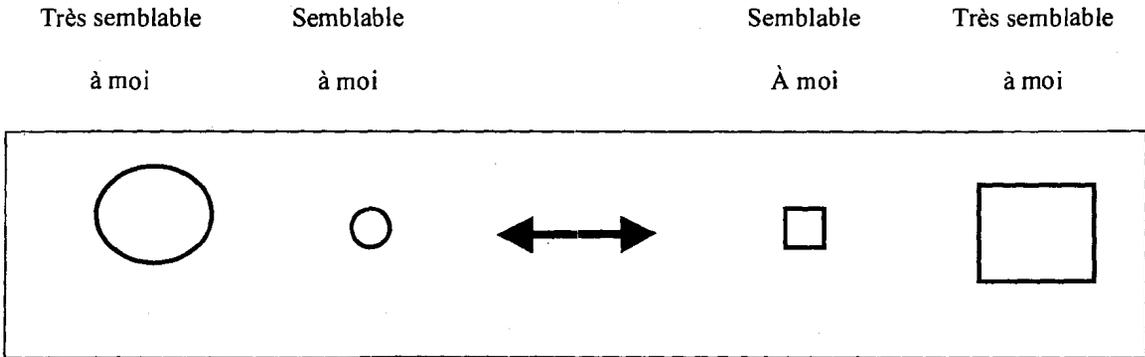
à moi

à moi



**Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas la neige.**

**Dans le groupe des carrés, les enfants aiment la neige.**



1.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants apprendront plus tard une autre langue parce qu'ils seront obligés.</b>			<b>Dans le groupe des carrés, les enfants apprendront plus tard une autre langue pas seulement parce qu'ils seront obligés.</b>	
<b>Très semblable</b>	<b>Semblable</b>		<b>Semblable</b>	<b>Très semblable</b>
à moi	à moi		à moi	à moi

2.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que parler deux ou plusieurs langues fait des problèmes.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que savoir parler deux ou plusieurs langues ne fait pas de problèmes.</b>		
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

3.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues n'ont pas de chance.</b>		
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

4.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants aiment parler les langues de leur famille.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas parler les langues de leur famille.</b>		
<b>Très semblable</b>	<b>Semblable</b>		<b>Semblable</b>	<b>Très semblable</b>
<b>à moi</b>	<b>à moi</b>		<b>à moi</b>	<b>à moi</b>

5.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que certaines langues sont plus utiles que d'autres.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que toutes les langues sont utiles.</b>		
<b>Très semblable</b>	<b>Semblable</b>		<b>Semblable</b>	<b>Très semblable</b>
<b>à moi</b>	<b>à moi</b>		<b>à moi</b>	<b>à moi</b>

6.				
<p><b>Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.</b></p>		<p><b>Dans le groupe des carrés, les enfants aiment rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.</b></p>		
<p><b>Très semblable à moi</b></p>	<p><b>Semblable à moi</b></p>		<p><b>Semblable à moi</b></p>	<p><b>Très semblable à moi</b></p>

7.				
<p><b>Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écouter la télévision dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</b></p>		<p><b>Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écouter la télévision dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</b></p>		
<p><b>Très semblable à moi</b></p>	<p><b>Semblable à moi</b></p>		<p><b>Semblable à moi</b></p>	<p><b>Très semblable à moi</b></p>

8.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants aiment répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		
Très semblable	Semblable		Semblable	Très semblable
à moi	à moi		à moi	à moi

9.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écouter d'autres langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écouter d'autres langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		
Très semblable	Semblable		Semblable	Très semblable
à moi	à moi		à moi	à moi

10.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils ne vont pas mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.</p>		
<p>Très semblable à moi</p>	<p>Semblable à moi</p>		<p>Semblable à moi</p>	<p>Très semblable à moi</p>

11.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants aiment être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.</p>		
<p>Très semblable à moi</p>	<p>Semblable à moi</p>		<p>Semblable à moi</p>	<p>Très semblable à moi</p>

12.				
<p><b>Dans le groupe des cercles,</b> les enfants aiment écouter la télévision dans des langues qu'ils connaissent un peu.</p>		<p><b>Dans le groupe des carrés,</b> les enfants n'aiment pas écouter la télévision dans des langues qu'ils connaissent un peu.</p>		
<p><b>Très semblable</b> à moi</p>	<p><b>Semblable</b> à moi</p>		<p><b>Semblable</b> à moi</p>	<p><b>Très semblable</b> à moi</p>

13.				
<p><b>Dans le groupe des cercles,</b> les enfants pensent qu'ils pourraient devenir copain avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.</p>		<p><b>Dans le groupe des carrés,</b> les enfants pensent qu'ils ne pourraient pas devenir copain avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.</p>		
<p><b>Très semblable</b> à moi</p>	<p><b>Semblable</b> à moi</p>		<p><b>Semblable</b> à moi</p>	<p><b>Très semblable</b> à moi</p>

14.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants aimeraient apprendre des langues peu connues.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants n'aimeraient pas apprendre des langues peu connues.</b>		
<b>Très semblable</b>	<b>Semblable</b>		<b>Semblable</b>	<b>Très semblable</b>
à moi	à moi		à moi	à moi

15.				
<b>Dans le groupe des cercles, si les enfants vont en vacances dans une région où l'on parle une autre langue, ils ne font pas d'efforts pour l'apprendre.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, si les enfants vont en vacances dans une région où l'on parle une autre langue, ils font un effort pour l'apprendre.</b>		
<b>Très semblable</b>	<b>Semblable</b>		<b>Semblable</b>	<b>Très semblable</b>
à moi	à moi		à moi	à moi

16.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas parler dans d'autres langues qu'ils connaissent un peu.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants aiment parler dans d'autres langues qu'ils connaissent un peu.</p>		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

17.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que c'est intéressant d'apprendre comment d'autres langues fonctionnent.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que ce n'est pas intéressant d'apprendre comment d'autres langues fonctionnent.</p>		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

18.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

19.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que la plupart des langues ont des sons agréables.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que la plupart des langues n'ont pas des sons agréables.</p>		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

20.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que parler plusieurs langues n'est pas utile pour réussir dans la vie.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que parler plusieurs langues est utile pour réussir dans la vie.</b>		
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

21.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écouter des langues qu'ils connaissent un peu.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écouter des langues qu'ils connaissent un peu.</b>		
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

22.				
Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que toutes les langues sont belles.		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que certaines langues sont plus belles que d'autres.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

23.				
Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que c'est plus exigeant de savoir parler plusieurs langues.		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que ce n'est pas plus exigeant de savoir parler plusieurs langues.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

24.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les langues n'ont pas toute la même valeur.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que toutes les langues ont la même valeur.</b>		
<b>Très semblable</b> à moi	<b>Semblable</b> à moi		<b>Semblable</b> à moi	<b>Très semblable</b> à moi

25.				
<b>Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas essayer de deviner le sens d'un mot dans une langue qu'ils ne connaissent pas.</b>		<b>Dans le groupe des carrés, les enfants aiment essayer de deviner le sens d'un mot dans une langue qu'ils ne connaissent pas.</b>		
<b>Très semblable</b> à moi	<b>Semblable</b> à moi		<b>Semblable</b> à moi	<b>Très semblable</b> à moi

26.				
<p>Dans le groupe des cercles, les enfants apprennent maintenant une autre langue pas seulement parce qu'ils sont obligés.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants apprennent maintenant une autre langue parce qu'ils sont obligés.</p>		
Très semblable	Semblable		Semblable	Très semblable
à moi	à moi		à moi	à moi

27. Est-ce que tu connais plusieurs langues?      Oui       Non

Lesquelles? \_\_\_\_\_

28. Écris les langues que :

Tu sais parler \_\_\_\_\_  
 Tu comprends \_\_\_\_\_  
 Tu sais lire \_\_\_\_\_  
 Tu sais écrire \_\_\_\_\_  
 Tu entends souvent en famille \_\_\_\_\_  
 Tu entends souvent dans la rue \_\_\_\_\_

29. Quelle est la langue (les langues) que tu as apprise(s) en premier et que tu parles encore ? Quelle est la langue (les langues) que tu as apprise(s) ensuite ?

1<sup>ère</sup> langue que tu sais parler : \_\_\_\_\_

2<sup>ème</sup> langue que tu sais parler : \_\_\_\_\_

3<sup>ème</sup> langue que tu sais parler : \_\_\_\_\_

30. Avec qui les as-tu apprises ? (Écris le nom des différentes langues et mets une croix dans la case qui est en-dessous de la personne avec qui tu a appris cette langue)

	Mère	Père	Frères-sœurs	Amis	Amis et enseignants à l'école
1 <sup>ère</sup> langue : _____					
2 <sup>e</sup> langue : _____ _____					
3 <sup>e</sup> langue : _____ _____					

31. Quel est ton niveau dans ces langues ? (Écris le nom de la langue et mets une croix pour l'oral et une autre pour l'écrit)

1 <sup>ère</sup> langue : _____	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien
Parler					

Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					

2 <sup>e</sup> langue : _____	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien
Parler					
Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					

3 <sup>e</sup> langue : _____	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien

Parler					
Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					

32. Veux-tu ajouter quelque chose sur les langues que tu connais?

---



---

33. Essaie de t'imaginer quand tu seras grand comme ton papa et ta maman. Quelle langue vas-tu parler :

- au travail ? \_\_\_\_\_
- à la maison ? \_\_\_\_\_
- avec tes enfants ? \_\_\_\_\_

Pourquoi ? \_\_\_\_\_

34. Quelles langues aimerais-tu apprendre?

\_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Annexe 8: Tableau-synthèse des grandes catégories

	QUESTIONNAIRE	ENTREVUE SEMI-OUVERTE
A. Démolinguistique	27, 28, 29, 30, 31	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.6, 1.8, 1.9, 1.9.1, 1.9.2, 1.9.3, 3.5, 4.5, 5.6.
B. Prise de conscience du plurilinguisme dans son contexte		Dans l'école : 3, 3.1, 3.2 De ses amis : 4.2 Dans son quartier : 5, 5.3 Dans les médias : 6.1, 6.2
C. Rapport (présent et futur) avec les langues qu'ils connaissent (incluant l'apprentissage)	4, 5, 19, 22, 24, 26, 33	1.5, 1.6, 1.10, 1.11, 1.12, 1.12.1, 3.4
D. Représentations et attitudes envers les locuteurs des langues qu'ils connaissent		1.7, 3.3, 5.1, 5.2, 5.4, 4.3
E. Représentations du bi/plurilinguisme et de la personne bi/plurilingue	2, 3, 10, 20, 23	2.1, 2.2, 2.3

F. Rapport avec les langues qu'ils connaissent peu ou pas du tout (incluant l'apprentissage)	1, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 34	1.13, 1.13.1, 1.13.2, 1.14, 1.14.1, 1.14.3, 3.4, 4.4, 4.5, 5.5, 5.6
G. Représentations et attitudes envers les locuteurs des langues qu'ils connaissent peu ou pas du tout	6, 11, 13	1.14.2, 3.3, 3.4, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 6.3, 6.4

- Il est à noter que la majorité des questions peuvent donner des réponses qui couvriront le thème des représentations et des attitudes envers le bi/plurilinguisme et de la personne bi/plurilingue.

## Annexe 9: Dialogues “La pluie et le beau temps”

### Créole haïtien:

Créole haïtien	Traduction en français
- Alo Lyonel, se Vayola. Ki tan I fé nan Pòtoprens?	- Salut Lyonel, c'est Vayola. Quel temps fait-il à Port-au-Prince?
- Tanperati a bon, men gen anpil van kap soufle. E ki tan o Kap ye?	- La température est bonne mais il y a du vent. Et au Cap?
- Tanperati a trè bon o Kap tou, men demen l'ap fè lapli.	- Il fait beau mais demain il va pleuvoir.

### Espagnol:

Espagnol	Traduction en français
- Hola Maria! Soy Roxana. Està lindo en México?	- Salut Maria! C'est Roxana. Il fait beau à Mexico?
- Sí, está bueno el tiempo pero hay viento. Y en Buenos Aires?	- Oui, il fait beau mais il y a du vent. Et à Buenos Aires?
- Está bueno pero mañana, va a llover.	- Il fait beau mais demain il va pleuvoir.

**Malgache:**

Malgache	Traduction en français
- Allô! Manaonà Bakoly!	- Allo! Bonjour Bakoly!
- Eh, manaona Mirana.	- Salut, comment ça va Mirana?
- Salamatsara. Manaona ny andro any Toamasina?	- Ça va bien. Quel temps fait-il à Toamasina?
- Tsara ny andro aty. Mafana ny andro. Ari misy masoandro. Any manaona ny andro any a Antananarivo?	- Ici, il fait beau. Il fait chaud et il y a du soleil. Et quel temps fait-il à Antananarivo?
- Ratsy ni andro aty. Tsy mafana ny andro. Ary tsy misy masoandro.	- Ici, il ne fait pas beau. Il ne fait pas chaud et il n'y a pas de soleil.

**Inuktitut:**

Inuktitut	Traduction en français
- Raingi-ngai. Pauluvungq. Silak Qanuipa Puvirnitumi?	- Allo Raingi? C'est Paul. Quel temps fait-il là-bas à Puvirnitum?
- Siqinnituq. Silak Qanuippalii Montreal-mi?	- Il y a du soleil. Et là-bas à Montréal, quel temps fait-il?
- Silak Qiunnatuq Montreal-mi.	- Il fait froid ici à Montréal.

## Références

- Aboriginal Canada Portal (2005, mars). *Aboriginal Communities Connectivity Profiles First Nations*. Extrait le 12 avril 2005 du site:  
[www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/en/ao31343.html#](http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/en/ao31343.html#)
- Armand, F. & Dagenais, D. (2003). *Recognizing Language Diversity: A Comparative Study of Language Awareness Teaching in Two Canadian Cities*. Proposition de projet. Simon Fraser University.
- Armand, F. & Lamarre, P. (2002). *L'éveil aux langues et au langage au niveau primaire, en milieu pluriethnique*. Résumé de projet. Soumis à Immigration et Métropoles, Université de Montréal.
- Armand, F., Maraillet, E. & Beck, I.A., avec la collaboration de Lamarre, P., Messier, M. & Paquin, S. (2004). *Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ÉLODIL*. *Revue Québec Français*, 132, 54-57.
- Banks, J.A. (dir.) (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). *Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques*. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-49). Collection CRÉDIF Essais. Paris: Didier.
- Brassard, A. (1996). *Approches à la gestion de la diversité dans les établissements d'enseignement*. Dans M.A. Hily & M.L. Lefebvre (dir.), *Identités collectives et altérité* (pp. 315-333). Montréal, QC: L'Harmattan.
- British Columbia Ministry of Education (1992). *Multicultural and Race Relations Education. Guidelines for School Districts*.
- British Columbia Ministry of Education (1996). *Multiculturalism and Anti Racism Education*. Extrait le 19 février 2005 du site <http://bc.ed.gov.bc.ca>
- British Columbia Ministry of Education (1997). *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7e année. Ensemble de ressources intégrées*. Extrait le 6 novembre 2004 du site <http://bc.ed.gov.bc.ca>

- British Columbia Ministry of Education (1998a). *Sciences humaines de la maternelle à la 7e année. Ensemble de ressources intégrées*. Extrait le 6 novembre 2004 du site <http://bced.gov.bc.ca>
- British Columbia Ministry of Education (1998b). *Beaux-Arts de la maternelle à la 7e année. Ensemble de ressources intégrées*. Extrait le 6 novembre 2004 du site <http://bced.gov.bc.ca>
- British Columbia Ministry of Education (1999). *Formation personnelle et sociale de la maternelle à la 7e année. Ensemble de ressources intégrées*. Extrait le 6 novembre 2004 du site <http://bced.gov.bc.ca>
- British Columbia Ministry of Education (1999, January). *English Language Arts Considerations for Language Arts Instruction*. Extrait le 17 décembre 2003 du site <http://bced.gov.bc.ca>
- Brito, I., Lima, A. & Auerbach, E. (2004). The logic of nonstandard teaching: A course in Cape Verdean language, culture, and history. Dans B. Norton & K. Toohey (dir.). *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 181-200). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Candelier, M. (1992). Language Awareness and Language Policy in the European Context: a French Point of View. *Language Awareness*, 1 (1), 27-32.
- Candelier, M. (2001). *Les démarches d'éveil à la diversité linguistiques et culturelle dans l'enseignement primaire*. Contribution au Séminaire organisé par la DESCO "L'enseignement des langues vivantes, perspectives". 27-28 mars 2001. Université du Maine Le Mans.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Caporale, D. (1989). "L'éveil aux langages": une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. Dans L. Dabène (dir.), *Les langues et cultures des populations migrantes: un défi à l'école française*. Grenoble, FR: CSL-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble III.
- Cash, R. (7 juin 2003). The altered state. *The Globe and Mail*, pp. F6 -F7.
- Castellotti, V. & Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 70, 27-49.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Conseil de l'Europe.

- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131). Collection Crédif-Essais, Didier.
- Cavalli, M. (2000). La notion de contrastivité dans la mise en mots des représentations sociales. Remarques méthodologiques sur le bilinguisme en Vallée d'Aoste. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 147-164.
- Cavalli, M. & Coletta, D. (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste. Rapport de diffusion*. Institut Régional de Recherche Educative de la Vallée d'Aoste.
- Cavalli, M., Coletta, D. & al. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste. Rapport de recherche*. Institut de Recherche Educative de la Vallée d'Aoste.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1996). Narrations et histoires et situations de pratique et de recherche. Dans D.A. Schön (dir.), *Le tournant réflexif: Pratiques éducatives et études de cas* (pp. 385-417). Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1984). *Déclaration sur le multiculturalisme*.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. Dans F. Genesee (dir.), *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp.33-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Dagenais, D. (1994). La construction des représentations d'une innovation pédagogique visant le développement de la littératies en langue seconde. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Dagenais, D. (2003). Accessing Imagined Communities Through Multilingualism and Immersion Education. *Language, Identity and Education*, 2 (4), 269-283.
- Dagenais, D. & Day, E. (1998). Classroom Language Experience of Trilingual Children in French Immersion. *Canadian Modern Language Review* 54 (3), 376-393.
- Dagenais, D. & Day, E. (1999). Home Language Practices of Trilingual Children in French Immersion. *Canadian Modern Language Review* 56 (1), 99-123.

- Dagenais, D. & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages* 154, 34-46.
- Davis, K. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, 29, 427-453.
- Day, E. (1978). *Early immersion programs: a literature review*. Burnaby, BC: Faculty of Education, Simon Fraser University.
- De Goumoëns, C., De Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69 (2), 7-30.
- Diffey, N. (1995). "General Language Education" and Second Language Teaching in Canada. *Language Awareness*, 4 (4), 189-201.
- Dolbec, A. & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. Dans J.P. Lantolf & G. Appel (dir.), *Vygotskian Approaches To Second Language Research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Donato, R. (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284-302.
- Evlang – Éveil aux langues. Projet Socrates/lingua 42137-CP-1-97-FR-Lingua-LD.*
- Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. Dans J.V. Wertsch (dir.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 323-347). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 39-53.
- Goldenberg, C. (1991). *Instructional Conversations and Their Classroom Application*. Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hébert, Y. (1990). Étude nationale sur les programmes de français de base: le Syllabus de formation langagière générale. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Hélot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages Be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96-112.
- Hemingway, P. (1988). Theory Out of Practice: How Things Work that Do. Dans P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (dir.). *Becoming a Teacher* (pp. 123-132). Toronto, ON: Kagan and Woo Limited.
- Hickey, T. (2001). Mixing Beginners and Native Speakers in Minority Language Immersion: Who Is Immersing Whom? *The Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 443-474.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle dans les institutions scolaires. Dans F. Gagnon, M. McAndrew & M. Pagé (dir.). *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (pp. 337-348). Montréal, QC: L'Harmattan.
- Jacquet, M. (1992). La représentation de l'altérité ethnoculturelle dans le matériel d'éducation interculturelle primaire. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Labercane, G., Griffith, B. & Feurerverger, G. (1997), Critical Language Awareness: Implications for Classrooms in a Canadian Context. Report.
- Laplante, B. (1996). Stratégies pédagogiques et représentation de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française. *The Canadian Modern Language Review*, 52 (3), 440-463.
- Laplante, B. (1997). Réfléchir à la langue en immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (1), 120-126.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LeCompte, M. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Second Edition. San Diego, CA: Academic Press Inc.
- LeCompte, M. & Schensul, J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. Ethnographer's Toolkit. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

- Maraillet, E. (2004). *Étude des représentations linguistiques d'élèves plurilingues lors de l'implantation d'un programme d'activités d'éveil aux langues en milieu pluriethnique au 3e cycle du primaire*. Devis de recherche de maîtrise. Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Matthey, M. (2000). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 21-37.
- Matthey, M. & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 27, 63-82.
- Ministère de l'éducation du Québec (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle: Une école d'avenir*. Extrait le 27 juillet 2005 du site: <http://www.meq.gouv.qc.ca>
- Moore, D. (1994). L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants. Dans C. Allemann-Ghionda (dir.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 125-138). Berlin: Peter Lang.
- Moore, D. (1995). Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 3 (2), 26-31.
- Moore, D. (1998). "C'est tout du chinois on a l'impression Quentin". Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues. Dans J. Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: Hommage à Louise Dabène* (pp. 309-322). Grenoble: CSL-Lidilem, Université de Stendhal-Grenoble III.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes* (pp. 9-22). Collection CRÉDIF Essais. Paris: Didier.
- Moore, D. (2003). *L'éveil aux langues. Quels atouts d'apprentissage pour favoriser le plurilinguisme?* Communication présentée le jeudi 27 mars 2003, Faculté d'Éducation, Université Simon Fraser.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 151-189). Rouen, FR: Publications de l'Université de Rouen.

- Morgan, B. (2004). Modals and memories: A grammar lesson on the Quebec referendum on sovereignty. Dans B. Norton & K. Toohey (dir.). *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 158-178). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Muller, N. & de Pietro, J.-F. (2001). Que faire de la représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir des travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles donnés et méthodes* (pp. 51-64). Collection CRÉDIF Essais. Paris, FR: Didier
- N6 (2002). *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching & Theorizing. Qualitative data analysis program. Version 6.0*. Melbourne, Australia: QSR International Pty Ltd.
- Nastasi, B. (1999). Audiovisual Methods in Ethnography. Dans J. Schensul, M. LeCompte, B. Nastasi & S. Borgatti, *Enhanced Ethnographic Methods* (pp. 1-50). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and social change*. Harlow, UK: Longman.
- O'Shea, M. (1999). *General Language Education: The Negotiated Syllabus. A Rationale for the Inclusion of the General Language Education Syllabus in Our Teaching of Core French and Spanish in British Columbia. Master's Degree Project*. Simon Fraser University.
- Palys, T. (2003). *Research Decisions: Quantitative and qualitative perspectives*. Third Edition. Scarborough, ON: Thompson, Nelson.
- Pavlenko, A. (2000). Access to Linguistic Resources: Key Variable in Second Language Learning. *Estudios de Sociolingüística*, 1 (2), 85-105.
- Peregoy, S.F. (1991). Environmental Scaffolds and Learner Responses in a Two-Way Spanish Immersion Kindergarten. *The Canadian Modern Language Review*, 47 (3), 463-476.

- Peregoy, S.F. (1999). Multiple Embedded Scaffolds: Support for English Speakers in a Two-Way Spanish Immersion Kindergarten. *Bilingual Research Journal*, 23 (2-3), 135-146.
- Perera, N. S. (2001). The Role of Prefabricated Language in Young Children's Second Language Acquisition. *Bilingual Research Journal*, 25 (3), 251-280.
- Perregaux, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. Dans J. Billiez (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, FR: CSL-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble III.
- Perregaux, C., DeGoumoens, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (dir.) (2003). *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Suisse: CIIP.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 5-20.
- Rebuffot, J. (1993). *Le Point sur...l'immersion au Canada*. Anjou, QC: Centre Éducatif et Culturel.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Bartlett, L. & Turkanis, C. G. (2001). Lessons about Learning as a Community. Dans B. Rogoff, C. G. Turkanis & L. Bartlett (dir.), *Learning Together* (pp. 3-17). New York: Oxford University Press.
- Russell, T. & Munby, H. (1996). Restructurer. Rôle de l'expérience dans le développement de l'agir professionnel des enseignants. Dans D.A. Schön (dir.) *Le tournant réflexif: Pratiques éducatives et études de cas* (pp. 251-284). Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Sabatier, C. (2004). Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France. Thèse de doctorat. Université Stendhal – Grenoble 3.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Schensul, J., LeCompte, M., Nastasi, B. & Borgatti, S. (1999). *Enhanced Ethnographic Methods. Ethnographer's Toolkit*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

- Schleppegrell, M.J. (1997). Teacher Research through Dialogic Inquiry. *Canadian Modern Language Review*, 54 (1), 68-83.
- Serra, C. (2000). Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 77-90.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Statistique Canada (2003a, avril). *Recensement de la population 2001*. Extrait le 26 mai 2003 du site: [http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/demo28a\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/demo28a_f.htm)
- Statistique Canada (2003b, avril). *Profil des communautés de 2001*. Extrait le 18 décembre 2004 du site: [http://www12.statcan.ca/francais/Profil01/PlaceSearchForm1\\_F.cfm?LANG=F](http://www12.statcan.ca/francais/Profil01/PlaceSearchForm1_F.cfm?LANG=F)
- Surrey School District (1994). *Politique sur l'éducation multiculturelle*. Document de travail.
- Surrey School District (2001a). *Curriculum Summary. A Time Saving Book. Grade 5*. Curriculum and Instructional Services Centre.
- Surrey School District (2001b). *Curriculum Summary. A Time Saving Book. Grade 6*. Curriculum and Instructional Services Centre
- Surrey School District (2004, août). *Guide to schools*. Extrait le 15 décembre 2004 du site: <http://www.sd36.bc.ca/general/dir/index.html>
- Surrey School District (2004, janvier). *Get the facts*. Extrait le 15 décembre 2004 du site: [http://www.sd36.bc.ca/general/Get\\_the\\_facts.html](http://www.sd36.bc.ca/general/Get_the_facts.html)
- Surrey School District (2003, décembre). *Guide to schools*. Extrait le 15 décembre 2004 du site: <http://www.sd36.bc.ca/general/guidetoschools.htm>
- Swartz, L. (1994). Reading Response Journals: One Teacher's Research. Dans G. Wells (dir.), *Changing Schools from Within: Creating Communities of Inquiry* (pp. 99-127). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Tupin, F. (2002). L'éveil aux langues à l'île de la Réunion. Étude de cas. Contribution au Rapport mondial de l'Unesco *Construire des Sociétés du Savoir*.
- Vasseur, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage des langues. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes* (pp. 133-148).

- Verplaetse, L.S. (2000a). How Content Teachers Allocate Turns to Limited English Proficient Students. *Journal of Education*, 182 (3).
- Verplaetse, L. S. (2000b). Mr. Wonder-ful: Portrait of a Dialogic Teacher. Dans J. K.Hall & L. S.Verplaetse (dir.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (pp. 221-241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. V. & Sohmer, R. (1995). Vygotsky on Learning and Development. *Human Development* 38 (6), 332-337.
- Yinka Déné Language Institute (2004). *The First Nations Languages of British Columbia*. Extrait le 12 avril 2005 du site: <http://www.ydli.org/fnlgsbc.htm>

## Bibliographie

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 2<sup>nd</sup> Edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- British Columbia Ministry of Education (2001). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique*. Document-cadre.
- Candelier, M. (1992). Language Awareness and Language Policy in the European Context: a French Point of View. *Language Awareness*, 1 (1), 27-32.
- Clair, R.P. (dir.) (2003). *Expressions of Ethnography. Novel Approaches to Qualitative Methods*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (pp.19-23). Neuchâtel, Suisse: IRDP Editeur.
- Dagenais, D. (2001). La représentation de la littératie dans un projet pédagogique. *McGill Journal of Education*, 36 (2), 97-114.
- De Pietro, J.-F. & Matthey, M. ( ). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence.
- Fairclough, N. (dir.) (1992). *Critical Language Awareness*. Harlow, UK: Longman Group UK Limited.
- Genelot, S. (2001a). *Evaluation quantitative du cursus Evlang: Rapport final*. Université de Bourgogne - Dijon.
- Genelot, S. (2001b). *Evlang et le développement des savoirs-faire et attitudes des élèves*. Communication dans le cadre du symposium "Evlang: bilan de trois années de recherches sur l'éveil aux langues dans l'enseignement primaire". 24-29 septembre 2001. Congrès de l'ARIC - Genève.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2001). *Evaluation des pratiques pédagogiques: les atouts d'une approche méthodologique plurielle. Le cas du programme Evlang*. Communication au 4e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. 5-8 septembre 2001. Lille.
- Harada, M. (7-21 septembre 2004). Cultural Crossroads- Immigrant Children and Their Cultural Identity. *The Source, Forum of Identity*, 7 (5), 4.

- Harter, S. (1998). The Development of Self Representations. Dans W. Damon & N. Eisenberg (dir). *Handbook of the child psychology, Vol.3, Social, emotional, and personality development*. 5<sup>th</sup> Edition. New York: Wiley
- Hawkins, E. (1992). Awareness of Language / Knowledge About Language in the Curriculum in England and Wales: An Historical Note on Twenty Years of Curricular Debate. *Language Awareness, 1* (1), 5-17.
- Hébert, Y. (1990). The General Language Education Syllabus in Summary. *The Canadian Modern Language Review, 47* (1), 66-81.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck.
- Irving, A. & Young, T. (2002). Paradigm For Pluralism: Mikhail Bakhtin and Social Work Practice. *Social Work, 47* (1).
- James, C. (1996). A Cross-linguistic Approach to Language Awareness. *Language Awareness, 5* (3-4), 138-148.
- James, C. & Garrett, P. (dir.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Applied Linguistics and Language Study. London: Longman Group UK Limited.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- LeCompte, M.. & Schensul, J. (1999). *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. Ethnographer's Toolkit. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. *ELA, 89*, 97-105
- Muller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (pp. 211-217). Neuchâtel, Suisse: IRDP Editeur.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Revue de linguistique et de didactique des langues 11*, 125-139.
- Perregaux, C. (1999). Construire un espace plurilingue à l'école. Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école (CREOLE), automne 1999.

- Perregaux, C. & Magnin Hottelier, S. (1995). Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie! *Babylonia*, 2, 51-55.
- Singleton, D. (1992). Education Towards Language Awareness in Ireland. *Language Awareness*, 1 (1), 47-57.
- Vasquez, O.A., Pease-Alvarez, L. & Shannon, S.M. (1994). *Pushing Boundaries*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic Research in Education. Dans R. Jaeger (dir.), *Complementary Methods: For Research in Education (2<sup>nd</sup> Edition)* (p. 425-446). Washington, DC: AERA.