

**Collaboration enseignante-élèves et ouverture à
la diversité grâce à l'Éveil aux langues:
une recherche-action
en immersion française au primaire**

by

Eve Gagnon

BEPP, Université de Sherbrooke, 2004

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Master of Arts

in the

Programme de Maîtrise en éducation en français
Faculty of Education

© Eve Gagnon 2014

SIMON FRASER UNIVERSITY

Spring 2014

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for "Fair Dealing." Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

Approval

Name: Eve Gagnon
Degree: Master of Arts
Title: *Collaboration enseignante-élèves et ouverture à la diversité grâce à l'Éveil aux langues: une recherche-action en immersion française au primaire*

Examining Committee: **Chair:** Marianne Jacquet
Associate Professor

Diane Dagenais
Senior Supervisor
Professor

Cécile Sabatier
Supervisor
Associate Professor

Danièle Moore
Internal/External Examiner
Professor

Date Defended/Approved: April 24, 2014

Partial Copyright Licence



The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the non-exclusive, royalty-free right to include a digital copy of this thesis, project or extended essay[s] and associated supplemental files (“Work”) (title[s] below) in Summit, the Institutional Research Repository at SFU. SFU may also make copies of the Work for purposes of a scholarly or research nature; for users of the SFU Library; or in response to a request from another library, or educational institution, on SFU’s own behalf or for one of its users. Distribution may be in any form.

The author has further agreed that SFU may keep more than one copy of the Work for purposes of back-up and security; and that SFU may, without changing the content, translate, if technically possible, the Work to any medium or format for the purpose of preserving the Work and facilitating the exercise of SFU’s rights under this licence.

It is understood that copying, publication, or public performance of the Work for commercial purposes shall not be allowed without the author’s written permission.

While granting the above uses to SFU, the author retains copyright ownership and moral rights in the Work, and may deal with the copyright in the Work in any way consistent with the terms of this licence, including the right to change the Work for subsequent purposes, including editing and publishing the Work in whole or in part, and licensing the content to other parties as the author may desire.

The author represents and warrants that he/she has the right to grant the rights contained in this licence and that the Work does not, to the best of the author’s knowledge, infringe upon anyone’s copyright. The author has obtained written copyright permission, where required, for the use of any third-party copyrighted material contained in the Work. The author represents and warrants that the Work is his/her own original work and that he/she has not previously assigned or relinquished the rights conferred in this licence.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

revised Fall 2013

Ethics Statement



The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics,

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University;

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator or research assistant in a research project approved in advance,

or

- d. as a member of a course approved in advance for minimal risk human research, by the Office of Research Ethics.

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 approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

update Spring 2010

Résumé

Ancrée dans une approche socioconstructiviste située, cette recherche-action conduite d'avril à juin 2013 par une enseignante auprès d'une classe de 24 élèves de 4^{ème} année en immersion française à Vancouver en Colombie-Britannique permet de voir comment la collaboration entre chacun des acteurs de la relation didactique développe le savoir vivre ensemble et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Dans le cadre de ce projet qui a pris appui sur la collaboration entre l'enseignante et ses élèves sur la participation à l'évaluation et l'adaptation d'activités d'Éveil aux langues, les résultats soulignent le développement des habiletés communicatives chez les élèves, leurs représentations sur l'apprentissage collaboratif ainsi qu'une nouvelle compréhension de la relation enseignante-élèves menant à la prise en charge didactique des activités par les jeunes. Les données consistent en des enregistrements de discussions, les travaux des élèves ainsi que les notes de terrain.

Mots-clés: collaboration; diversité; éveil aux langues; vivre ensemble; relation et contextualisation didactique

Cette thèse, je l'offre à mon Matt, à ma famille et à mes amis qui m'ont toujours appuyée dans mes projets, aussi farfelus qu'ils soient. Du fond du cœur, je remercie deux femmes-clés de ma vie, sans qui ma thèse n'aurait été possible; maman, mon mentor et inspiration, et Justine, celle qui m'a toujours impressionnée et qui a cru en moi avant que je ne croie en moi-même.

Remerciements

Je désire remercier mes incroyables apprenants de l'année scolaire 2012-2013. Merci de m'avoir inspirée, d'avoir voulu oser avec moi et de vous être prêtés au jeu. Vous êtes fabuleux et serez toujours dans mon cœur. Je remercie mon chéri pour sa patience, sa présence et son écoute. Merci à mes familles qui m'ont encouragée jusqu'au bout et ne se sont jamais lassées d'entendre parler de ma recherche. Merci à tous mes amis critiques qui, aux moments opportuns, étaient là pour me faire grandir; sentez-vous tous nommés et tellement appréciés. Enfin et surtout, merci à deux inspirations fantastiques qui m'ont guidée depuis trois années : Prof. Diane Dagenais et Dr. Cécile Sabatier. Merci pour votre passion contagieuse, vos yeux critiques, vos encouragements et votre présence; que de chance j'ai eue.

Table des matières

Approval.....	ii
Partial Copyright Licence.....	iii
Ethics Statement.....	iv
Résumé.....	v
Dédicace.....	vi
Remerciements.....	vii
Table des matières.....	viii
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	x
Liste des acronymes.....	xi
Glossaire.....	xii
Chapitre 1. Problématique.....	1
1.1. Objectifs et questions de recherche.....	4
1.2. Le contexte particulier de la recherche.....	6
Chapitre 2. Cadre conceptuel.....	9
2.1. Relation didactique dans l'apprentissage.....	9
2.2. Collaboration et co-construction.....	11
2.3. Éveil aux langues.....	14
Chapitre 3. Méthodologie.....	20
3.1. La relation didactique au cœur de la recherche-action.....	20
3.2. Protocole de recherche.....	22
3.3. La collecte des données.....	27
3.4. Validité.....	29
3.5. Limites.....	30
3.6. Éthique.....	31
3.7. Portée de la recherche.....	31
Chapitre 4. Développement des habiletés à rétroagir à travers la collaboration.....	34
4.1. Une centration sur soi dans la prise de voix.....	34
4.2. Vers la co-construction discursive.....	39
4.3. Collaboration et prise en charge didactique.....	49
Chapitre 5. Modalités de collaboration : vers le vivre ensemble.....	54
5.1. Le respect de l'autre.....	54
5.2. Le respect du silence ou la tranquillité.....	60
5.3. La formation des équipes.....	62
5.4. L'espace de travail privilégié.....	66

5.5. La prise en charge didactique	68
Chapitre 6. Conclusion	84
6.1. Sommaire des résultats	84
6.2. Limites de la recherche	88
6.3. Implications pédagogiques.....	88
6.4. Des pistes pour aller encore plus loin	89
Bibliographie	91
Annexe. Tableau synoptique des activités d'Éveil aux langues.....	106

Liste des tableaux

Tableau 1. Grille de conventions	29
--	----

Liste des figures

Figure 1. Exemple issu de l'activité « À vos langues, prêts... découvrez! »	35
Figure 2. Jeu de société issu de l'activité « Création d'activité d'Éveil aux langues »	69

Liste des acronymes

CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles
EL	Activités d'Éveil aux langues
Evlang	Éveil aux langues à l'école primaire
EOLE	Éducation et Ouverture aux Langues à l'École
Élodil	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
CLA	Critical Language Awareness
LA	Language Awareness
LiDiLem	Linguistique et Didactique des Langues maternelles et étrangères
SFU	Simon Fraser University
ZPD	Zone proximale de développement

Glossaire

Co-construction	« Un processus social à l'intérieur duquel les apprentissages de nouvelles connaissances se font en interaction avec autrui » (Dagenais, Armand, Walsh, & Maraillet, 2007, p. 201).
Collaboration	« Collaboration is about changing social networks and relations through the meaningful and purposeful joint work » (Donato, 2004, p. 285).
Compétence communicative	« L'ensemble de la compétence langagière, c'est-à-dire la maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales, de même que l'aptitude à en faire usage de façon adéquate dans l'interaction langagière » (Bolton, 1987, p. 28).
Compétence interculturelle	« Les points de vue et approches interculturels (ou le « savoir être ») : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi en sa propre culture. Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté à revitaliser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différent. On pourrait également appeler cela l'aptitude à se décentrer » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 13).
Conseil de coopération	« Le conseil de coopération est un lieu de gestion où chaque enfant a sa place, où l'individu et le groupe ont autant d'importance l'un que l'autre et où les dimensions affectives et cognitives sont traitées en équilibre. Il sert à développer des habiletés sociales de coopération, à faire l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la conscience des responsabilités que ces droits supposent. Ce n'est pas un tribunal, mais un lieu de résolution de problèmes où l'on vit dans le respect mutuel » (Jasmin, 1994, p. 10).
Conversations didactiques	« By providing students with opportunities to engage in interactions that promote analysis, reflection, and critical thinking, instructional conversations suggest a way to help redress the imbalance of a curriculum that is heavily weighted toward skills and knowledge acquisition» (Goldenberg, 1991, p. 3).
Diversité	« Diversity refers to the ways in which people within a society differ from each other. Some of these differences may be visible (e.g. race, ethnicity, sex, age, ability), while others are less visible (e.g. culture, ancestry, language, religious beliefs, sexual orientation, socioeconomic background). Honouring diversity is based on the principle that, if these differences are acknowledged and utilized in a positive ways, it is of benefit to the quality of life for all in society » (Government of British Columbia, 2008, p. 102).

Éveil aux langues	« L'approche connue sous le nom d'Éveil aux langues se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le « monde des langues », à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage » (Candelier, 2009, p. 2).
<i>Empowerment</i>	« À titre individuel, la notion renvoie à la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle pour parvenir à développer un sentiment de compétence personnelle et de motivation à l'action sociale, parties prenantes d'un processus social de reconnaissance » (Sabatier, 2011, p. 189).
<i>Mindfulness</i>	« Paying attention in a particular way: on purpose, in the present moment, and non-judgmentally » (Kabat-Zinn, 1994, p. 4).

Chapitre 1.

Problématique

La société canadienne devient de plus en plus diversifiée au contact des langues et des cultures. En effet, en 2011, le Canada comptait plus de deux cents langues parlées par sa population et 5,8 millions de personnes utilisant au moins deux langues à la maison (Statistics Canada, 2011). La province de la Colombie-Britannique comptait 4 356 205 habitants dont 595 920 ne parlant ni l'anglais ni le français (Statistics Canada, 2011). C'est dans la grande métropole de Vancouver que se retrouvent plus d'un cinquième d'entre eux, soit 128 460 habitants (Statistics Canada, 2011).

Afin de répondre à la diversité socioculturelle de sa population, la province de la Colombie-Britannique a lancé en 2008 une campagne de sensibilisation à la diversité et au multiculturalisme appelée « EmbraceBC ». Un extrait de la mission de la campagne indique que son objectif est de: « help citizens of British Columbia further understand the importance of diversity and increase their level of community engagement around multiculturalism and anti-racism » (Government of British Columbia Ministry of Multiculturalism, 2008, p. np). Ainsi, il y a volonté du gouvernement provincial de favoriser l'acceptation des autres et de reconnaître la diversité des habitants de la province. Dans le domaine de l'éducation, le Ministère de l'Éducation (2004) aborde également la question de la diversité sur son site web.

Diversity among people is one of the prominent features of British Columbia's society and our schools. The school system is expected to promote values expressed in legislation; Boards of Education and schools are expected to develop and implement policies and practices that honour diversity and respect the rights of all individuals, in accordance with the law. Honouring diversity is based on the principle that if differences are acknowledged and utilized in a positive way, it is of benefit to the quality of our learning and working environments (Government of British Columbia Ministry of Education, 2004, p. np).

Ceci explique la raison d'être du programme ministériel de responsabilité sociale (Government of British Columbia Ministry of Education, 2000) lancé par le Ministère de l'Éducation. Le programme de responsabilité sociale tente de mener les enseignants et les administrateurs à développer l'ouverture à l'autre, un meilleur vivre ensemble et une solidarité entre tous les élèves fréquentant les écoles de la Colombie-Britannique. Par conséquent, le programme considère la diversité culturelle et linguistique au sein de la population dans toutes les écoles.

La commission scolaire dans laquelle j'enseigne se trouve dans la grande métropole de Vancouver. Elle comprend 60% d'élèves qui parlent une autre langue que l'anglais à la maison, 126 langues dans la totalité de ses écoles et 2000 élèves s'auto-identifiant comme membres des Premières Nations (XXX District XXX, 2012). En s'insérant dans une perspective d'ouverture à la diversité et d'apprentissage au vivre ensemble, ma commission scolaire a produit un document annonçant comment elle vise à répondre aux besoins des élèves dans le contexte de la diversité : « our programs and services address the extraordinary and complex challenges associated with a diverse district. Our goal is to serve the needs and tap the potential of each of our students so that they may achieve their unique potential » (XXX District XXX, 2012, p. 1).

Toutefois, le fait de formuler des objectifs ne suffit pas à faire en sorte que les élèves sachent vivre ensemble dans le respect de la diversité. Durant mes années de travail dans différentes écoles au sein de la commission scolaire, j'ai observé des marques d'intolérance et de racisme chez les élèves. En effet, contrairement aux politiques d'ouverture à la diversité, je remarque tous les jours dans l'école où j'enseigne, des conflits causés par l'intolérance. Par exemple, l'année dernière, j'y ai observé un incident raciste particulièrement troublant où des élèves de 6^e année ont exclu une de leurs pairs sous prétexte qu'ils ne voulaient pas d'une « Chinoise avec eux ». Lors de l'intervention de la directrice, les élèves impliqués ont ajouté que ce n'était pas leur choix d'avoir des personnes d'origine chinoise à leur école; que ces dernières ne venaient pas de leur quartier et par conséquent, qu'elles ne devraient pas fréquenter leur école. Le tout m'a poussé à me questionner sur les savoir-être et les savoir-faire eu égard à l'ouverture à la diversité (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002). Si je mets la population de l'école en contexte de diversité, 85% des élèves sont d'origines

européennes variées, 10% sont d'origine asiatique et 5% ont des origines mixtes. Toutefois, un pourcentage considérable d'élèves fréquentant cette école d'immersion française provient d'autres quartiers où la population est dans sa composition plus économiquement et linguistiquement hétérogène. En soit, cette réalité pourrait être favorable à l'ouverture à la diversité et l'apprentissage au vivre ensemble. Les actions posées par les élèves dans l'incident décrit ci-dessus illustrent que ce n'est pas le cas. Elles ne reflètent pas la mission de l'école (XXX, 2012) qui est la suivante :

At École XXX, we value the diversity of our community and the uniqueness of every child. Our purpose is to provide a warm, safe and educationally rich environment for all our French Immersion students. We strive to help them develop their individual potential, and to become socially responsible citizens and caring life-long learners.

École XXX promotes the values expressed in the BC Human Rights Code respecting the rights of all individuals in accordance with the law - prohibiting discrimination based on race, colour, ancestry, place of origin, religion, marital status, family status, physical or mental disability, sex or sexual orientation, gender or gender expression - in respect to discriminatory publication and discriminatory in accommodation, service and facility in the school environment (XXX, 2012, p. np).

Ayant à cœur la mission de l'école centrée sur la protection de la diversité et du caractère unique de chaque enfant et étant consternée par cette situation raciste, j'ai constaté l'urgence de mettre en place des activités visant à favoriser, chez les enfants, l'ouverture et l'acceptation de la diversité tout en instaurant un savoir vivre ensemble. Dans le domaine de l'éducation en langue minoritaire, la recherche de Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) sur la façon dont les écoles répondent aux besoins des populations scolaires de plus en plus diversifiées menée en Ontario et en Colombie-Britannique suggère qu'à l'intérieur des modèles d'intégration canadiens actuels, nul « ne tient compte du contexte social, politique et économique dans lequel ces écoles opèrent. En effet, ces dernières se définissent toujours à partir d'une philosophie propre au groupe majoritaire » (2008, p. 28). Les différences sont célébrées sans nécessairement encourager la compréhension et la réflexion critique sur la diversité.

Ceci m'a amenée à explorer d'autres pistes pouvant favoriser un apprentissage de la diversité, en mettant en œuvre la collaboration entre les élèves, pour aller plus loin que d'explorer le 'folklore' présenté par les activités multiculturelles typiques. Ce qui

m'intéressait était la possibilité que la collaboration avec l'enseignante et entre les pairs, le plus tôt possible dans la scolarité, puisse favoriser l'ouverture à l'autre et à la diversité et instaurer un vivre ensemble respectueux de cette dernière.

Pour tenter de trouver des outils pédagogiques pertinents, j'ai examiné une variété d'approches d'enseignement plurielles (Candelier et al., 2013), dont des activités d'Éveil aux langues, sachant que plusieurs recherches révèlent que ces dernières permettent de promouvoir une ouverture à la diversité (Armand, Maraillet, & Beck, 2004; Candelier, 2003; Maraillet & Armand, 2006; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2000; Walsh, 2005). Les activités d'Éveil aux langues sont des activités pédagogiques ayant pour objectif principal de

préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et de développer des attitudes positives face à la diversité, de reconnaître et de légitimer les langues d'origine, de développer des capacités métalinguistiques et enfin, de prendre conscience du rôle social du français comme langue commune d'apprentissage (Armand et al., 2004, p. 54).

Une description plus détaillée de ces activités, de leurs origines et des résultats de recherches sur l'Éveil aux langues sera présentée dans le chapitre deux. Ces activités semblent constituer un outil de prédilection pour créer une collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves dans le but de favoriser l'ouverture à la diversité et au savoir vivre ensemble. Le cadre de référence européen pour les approches plurielles – CARAP – (Candelier et al., 2013) inclut désormais l'Éveil aux langues dans ses approches sans toutefois aborder le savoir vivre ensemble. Ainsi, ma recherche me permettra d'explorer avec originalité cette dimension de l'Éveil aux langues.

1.1. Objectifs et questions de recherche

Afin d'observer comment la collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves dans un contexte de diversité peut favoriser l'apprentissage du vivre ensemble j'ai sélectionné des activités d'Éveil aux langues provenant de différentes sources, qui semblaient les plus appropriées pour ma classe par rapport au curriculum d'enseignement, aux styles d'apprentissages de mes élèves ainsi qu'à leurs goûts et

intérêts. J'ai donc choisi, dans un premier temps d'adapter des activités d'Éveil aux langues développées pour des âges et des contextes autres pour bien les cadrer au niveau de mes élèves. Dans un deuxième temps, j'ai sollicité la collaboration de ces derniers dans l'évaluation de la pertinence des activités pour notre classe. Enfin, j'ai utilisé leurs commentaires pour modifier à nouveau les activités qui allaient suivre. J'ai engagé mes élèves dans une collaboration autour de l'évaluation et de la modification de ces activités en fonction de leurs rétroactions, avec la finalité de favoriser, par delà la participation à des activités didactiques, l'ouverture à l'autre et l'intérêt pour la diversité et les différences à un âge où les représentations négatives et autres stéréotypes et préjugés ne sont pas encore nécessairement fossilisés.

Les activités choisies ont été développées dans des contextes, cultures éducatives et niveaux scolaires différents de ceux de mes apprenants. Certaines activités du projet suisse EOLE (Perregaux et al., 2000) et du projet canadien Élodil (Armand et al., 2004) étaient adressées à des élèves de l'âge des miens. Toutefois les variables de ces activités faisaient en sorte que leur contextualisation était essentielle pour qu'elles deviennent des activités adaptées à mes élèves. Ainsi, la contextualisation des activités pédagogiques était d'autant plus importante lorsque, tel que l'expliquent Porquier et Py (2004):

l'apprentissage scolaire est lui aussi diversifié et qu'il ne reproduit pas le modèle uniforme et homogène qu'on lui prête parfois; [...] la frontière entre le dedans et le dehors de l'école n'est pas aussi claire qu'on le croit souvent : l'école n'est pas étanche, ses relations avec la société sont marquées autant par des continuités que par des ruptures (p. 11).

J'ai modifié les activités pour mieux les adapter aux apprentissages en classe d'immersion, mais aussi, en tenant compte des réalités diverses à l'extérieur de l'école. C'est donc la notion de contextualisation discutée par plusieurs auteurs (Blanchet & Chardenet, 2011; Blanchet, 2009; Blanchet-Cohen, 2012; Porquier & Py, 2004) qui est devenu un élément central à l'engagement des élèves dans les activités d'Éveil aux langues conduites dans ma classe.

Dans ce projet, qui a pris la forme d'une recherche-action, j'ai cherché à observer si la collaboration entre mes élèves et moi à l'évaluation et l'adaptation des

activités d'Éveil aux langues permet aux jeunes de développer une plus grande ouverture à la diversité et un savoir vivre ensemble.

Mes questions de recherche étaient:

- 1) La participation et la collaboration à l'évaluation et à l'adaptation des activités d'Éveil aux langues favorisent-elles le savoir vivre ensemble chez de jeunes élèves?
- 2) Comment les élèves se représentent-ils leur participation et leur collaboration aux activités d'Éveil aux langues?
- 3) Comment décrivent-ils la diversité pendant leur participation et collaboration aux activités d'Éveil aux langues?

1.2. Le contexte particulier de la recherche

La participation aux activités d'Éveil aux langues, l'évaluation et l'adaptation de celles-ci a eu lieu entre avril et juin 2013. Mes 28 élèves étaient inscrits en quatrième année en immersion française. Les 24 qui ont accepté de participer à cette recherche-action (13 filles et 11 garçons) étaient issus de familles d'origines alémanique, française, mandarine, cantonaise, anglaise et néerlandaise. Avant leur arrivée dans ma classe, ils provenaient de trois classes différentes dont un groupe venant d'une autre école. Ainsi, dès le début de l'année, il a fallu qu'ils apprennent à se connaître. Étant enseignante à cette école depuis deux ans, certains élèves ainsi que leurs besoins, forces et difficultés m'étaient déjà familiers. Dans ma classe, il y avait trois élèves désignés par le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique comme ayant des besoins spéciaux : une élève avait une difficulté d'apprentissage sévère, un élève avait une difficulté motrice et d'expression écrite et un élève était doué. Cela signifie que ces élèves bénéficiaient de soutien particulier, c'est-à-dire d'un programme d'études adapté pour répondre à leurs besoins. Par ailleurs, huit autres garçons et trois filles avaient des difficultés de comportement liées au manque de contrôle de soi (ou *auto-régulation*) (Dawson & Guare, 2009), ce qui les prédisposait à un comportement erratique.

À première vue, mes élèves semblaient vivre ensemble relativement bien. Toutefois, en cours d'année, il y avait eu des incidents chaque fois où les enfants devaient eux-mêmes former leur équipe de travail. Les élèves formulaient des commentaires désobligeants, rejetaient des camarades et en attristaient d'autres. Dans le cadre de certaines activités créatives en arts, il y avait aussi beaucoup de difficultés quant au travail collaboratif. De plus, lorsque certains élèves en particulier s'exprimaient, il arrivait souvent que d'autres leur manquent de respect, soupirent ou encore parlent à voix basse entre eux au lieu de leur prêter attention.

Mon intérêt pour l'enseignement a été stimulé en observant ma mère qui pratiquait ce métier et j'ai suivi ses pas en choisissant de devenir enseignante. En 2000, après avoir complété mes études collégiales en sciences humaines profil psychologie au Cégep de Granby, ma ville natale de la province de Québec, j'ai poursuivi mes études en éducation à l'Université de Sherbrooke, au Québec. J'y ai obtenu mon baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire en 2004. J'ai donc fait partie de la première cohorte formée grâce au nouveau programme d'éducation mettant de l'avant les projets impliquant plusieurs matières. Je me suis installée par la suite à Vancouver, en Colombie-Britannique pour y débiter ma carrière en enseignement. Puis, j'ai effectué un séjour de quatre années en Suisse romande pour ensuite revenir m'installer en Colombie-Britannique. Au moment de la recherche-action, je détenais neuf années d'expérience en enseignement au primaire et possédais comme langues de communication le français, l'anglais et l'allemand. L'ouverture à l'autre et l'acceptation de la diversité font donc partie de ma réalité personnelle et professionnelle depuis de nombreuses années.

Dans le cadre de ma pratique pédagogique, je tente de lier les objectifs du curriculum aux besoins et aux intérêts de mes élèves et il m'arrive donc rarement de prendre des activités déjà créées et de les appliquer sans modifications. Je préfère m'assurer que mes élèves puissent faire des liens entre leurs expériences personnelles et les activités pédagogiques afin que celles-ci soient signifiantes pour eux. Comme Schütz (1987), je considère que « toute interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences préalables, les nôtres propres ou celles que nous ont transmises nos parents ou nos professeurs; ces expériences sous forme de « connaissances

disponibles », fonctionnent comme schème de référence » (p. 12). Ceci me permet d'adhérer aux programmes établis par le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique tout en respectant la diversité des besoins et intérêts de mes apprenants. De plus, je m'assure de prendre en considération l'aspect kinésique de l'apprentissage (Colletta, 2004). Selon moi, les élèves participant à cette recherche-action avaient besoin de bouger fréquemment; ainsi, j'ai choisi des activités d'Éveil aux langues à l'intérieur desquelles ils avaient l'occasion de se déplacer ou qui pouvaient les engager suffisamment pour qu'ils ne perdent pas leur concentration ou l'intérêt à l'apprentissage. C'est donc sous cette optique que j'ai sélectionné les activités à utiliser pour les adapter et les présenter aux élèves, ayant en tête de créer un environnement de collaboration.

Le chapitre qui suit présente le cadre conceptuel de cette recherche qui repose sur une recension des écrits sur la relation didactique, la collaboration et la co-construction des apprentissages et l'Éveil aux langues. Le troisième chapitre explique la méthodologie retenue pour cette étude et les thèmes qui se dégagent de l'analyse des données sont discutés dans les quatrièmes et cinquièmes chapitres. Enfin, les conclusions sont avancées dans le dernier chapitre et des pistes de recherches et de développement de la pratique sont identifiées.

Chapitre 2.

Cadre conceptuel

Puisque la relation didactique est au cœur de cette recherche, je présente une recension des écrits sur le sujet dans la prochaine section. Ensuite, j'examine ce que constituent collaboration et la co-construction des connaissances dans la littérature. Je poursuis avec une revue de l'évolution de l'Éveil aux langues en Europe et en contexte canadien en expliquant comment les recherches à travers le monde concluent que ces activités favorisent le savoir vivre ensemble (Candelier, 2003; EDiLiC, n.d.).

2.1. Relation didactique dans l'apprentissage

Il importe de cerner la notion de rôle tant celui de l'apprenant que celui de l'enseignant dans une relation didactique qui se veut collaborative. Traditionnellement, l'enseignant était conçu comme le passeur de savoirs, le détenteur du pouvoir (Moore & Simon, 2002, p. 4). Lenoir (2009) affirme que dorénavant,

tant dans l'univers anglophone que francophone, [...] la recherche a, au moins partiellement, abandonnée l'approche « processus-produit » classique qui postulait, que l'enseignement consiste en une application directe de modèles théoriquement préconstruits et qu'il existait également un lien immédiat, direct et exclusif entre l'enseignant et les apprentissages (p. 11).

De nos jours, l'enseignement varie en fonction de la personne enseignante et ce, dû à la culture éducative définie comme « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/d'apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral » (Cicurel, 2011a, p. 188). La relation didactique n'est plus strictement verticale du maître vers l'élève mais elle devient plus flexible, accueillant les relations

horizontales. Le type d'activités et d'apprentissages peuvent d'ailleurs impliquer un changement par rapport aux rôles traditionnels entre l'enseignant et les apprenants (Bucheton & Soulé, 2009).

De nombreuses études suggèrent que ce changement peut être soutenu par l'utilisation de conversations didactiques (*Instructional Conversations*) - une pédagogie de communication comprenant des conversations orchestrées par l'enseignant - afin de promouvoir les interactions sociales ainsi que le développement de la pensée critique. Ces conversations sont collaboratives et présentées comme des stratégies pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte plurilingue ou d'une classe de langues (Donato, 2004; Duff, 2002; Goldenberg, 1991; Hall & Verplaetse, 2000; Sabatier, 2009; Sinclair & Coulthard, 1992; Wilen, 1990). Elles stimuleraient la participation de tous les apprenants (Duff, 2002). À la suite de Porquier et Py (2004) présentant les conclusions de Sinclair et Coulthard (1975) qui soulignent que certaines situations conversationnelles favorisent davantage l'apprentissage que d'autres et à l'instar de Cicurel (2011a) qui affirme qu'« enseigner ne peut se faire sans la médiation d'activités didactiques» (p. 104), l'utilisation de ces conversations didactiques pour faciliter les apprentissages par le biais de la conversation, du questionnement, de la stimulation des interactions et de l'écoute entre les élèves m'amènent à m'arrêter sur la collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves lors de tels moments didactiques.

Osman et al. (2011) ont effectué une étude portant sur les perspectives des étudiants sur l'apprentissage grâce à la collaboration. Leurs résultats de recherche soulignent le rôle de médiation que doit jouer l'enseignant afin que la collaboration entre de petits groupes d'étudiants soit un succès. L'étude montre que les élèves demandent le maintien de l'enseignant dans la construction de leurs apprentissages mais qu'ils en changent le rôle. La posture d'accompagnement et de lâcher-prise de la part de tout enseignant (Bucheton, Brunet, Dupuy, & Soulé, 2008) semble offrir davantage d'espace aux élèves pour construire eux-mêmes leurs apprentissages.

Ce faisant, replacé dans la perspective qui est la mienne, à savoir favoriser le développement d'une appréciation du savoir vivre ensemble par le biais d'une

collaboration autour des activités d'Éveil aux langues, ce type de conversations constitue un concept pédagogique central dans ma recherche-action pour inviter les élèves à collaborer lors des périodes de rétroactions à la suite de la participation à des activités didactiques mettant en avant la diversité linguistique et culturelle. Par ailleurs, la mise en œuvre de conversations didactiques au sein d'une relation enseignante-élèves qui se veut désormais collaborative, rejoint le concept d'*empowerment* tel que défini entre autres par Sabatier (2011):

À titre individuel, la notion renvoie à la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle pour parvenir à développer un sentiment de compétence personnelle et de motivation à l'action sociale, parties prenantes d'un processus social de reconnaissance (p. 189).

2.2. Collaboration et co-construction

Pour aborder une discussion de la collaboration et la co-construction, il importe de définir ces termes, car il semblerait qu'ils soient parfois utilisés de façon interchangeable dans les écrits. Donato (2004) a proposé la définition suivante dans sa recension des écrits sur la collaboration dans les discours pédagogiques :

Collaboration is about changing social networks and relations through the meaningful and purposeful joint work these networks carry out in historical and cultural contexts, as in the school and the community. The result of collaboration is simultaneously the emergence of new knowledge and growth for the group (p. 285).

Selon lui, dans les interactions sociales favorisées par les activités d'apprentissage collaboratives, les individus apprennent de leurs positions et rôles les uns par rapport aux autres. Dans sa discussion des résultats de recherches menées dans des niveaux d'enseignement divers, Donato (2004) élabore sur l'apport du travail en collaboration en soulignant que : « collaboration transforms individuals from marginal members of a community to contributing participants in expanding circles of community practices that they reciprocally help to forge » (p. 289).

D'autres chercheurs se sont penchés sur la collaboration et ses apports pédagogiques. Dagenais, Day & Toohey (2006), dans leur article sur les pratiques de

littératie en contexte d'immersion française, affirment que ce serait grâce à la « participation in activities in communities using particular resources, that persons learn » (p. 207). Selon elles, le travail collaboratif permet aux apprenants de puiser dans leur propre potentiel ainsi que dans celui de leurs coéquipiers. Dans son examen des théories de Vygostky appliquées à la littératie, Dixon-Krauss (1996) affirme que « collaborative learning promotes acceptance of differences, whether those differences result from ethnic backgrounds or from handicaps » (p. 84). Ceci illustre qu'au-delà de l'apprentissage académique, le travail en collaboration favoriserait aussi l'ouverture à l'autre et donc à la diversité.

Ce type de travail en collaboration se rapproche de la pédagogie de Célestin Freinet (1964, 1969, 1993). En soulignant l'importance du dynamisme et du développement des qualités intellectuelles, émotionnelles et sociales à travers l'expérience active du 'travail' (Freinet, 1993) à l'école, il a proposé une école qui permettrait à l'enfant de faire face à un mélange de défis surmontables et de possibilités. Pour lui, le travail de collaboration était le fondement de toute expérience d'apprentissage de grand succès et toute activité pédagogique devrait être intéressante et centrée sur l'apprenant (Freinet, 1969) et sur la construction des savoirs. Cet élément-clé où l'activité de collaboration est porteuse de sens se retrouve aussi dans les conclusions du recensement des écrits sur la collaboration effectué par Donato (2004).

Ainsi, la pédagogie de Freinet (1969) invite à la réflexion sur le type d'activités collaboratives qui peuvent favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages divers, qu'ils soient linguistiques ou autres. C'est dans cette pédagogie axée sur la discussion, qu'est issu ce que Freinet appelait conseil de coopérative et qui a eu une première occurrence au Québec sous le nom de *conseil de coopération* (Jasmin, 1994). Le conseil de coopération est une approche d'enseignement fréquemment utilisée dans les écoles du Québec et de la Colombie-Britannique pour favoriser la prise de parole par les élèves, la recherche de solutions aux conflits et aux problèmes inhérents à la vie en classe. Le conseil de coopération est donc un lieu où les élèves s'assoient en cercle et expriment leurs pensées, leurs émotions et prennent part au processus de résolution de problèmes. Les possibilités créées par le conseil de coopération favorisent l'apprentissage formel du vivre ensemble, une façon de collaborer dans une

microsociété (la classe) et le développement d'habiletés transférables dans la société. Bien qu'appelé conseil de 'coopération', à mon avis, le conseil est avant tout un lieu de collaboration. En effet, à l'intérieur du conseil de coopération les participants sont invités à résoudre des problèmes en collaborant les uns avec les autres. Les interactions qui prennent place au sein du conseil de coopération permettent d'observer un aspect particulier de la prise en charge collaborative des actions et des comportements de la part des élèves. C'est donc sous forme de mini-conseil de coopération qu'ont eu lieu toutes les périodes de rétroaction post-activités d'Éveil aux langues de cette recherche-action. La collaboration entre les élèves et avec moi portant sur le développement de l'ouverture à l'autre et du vivre ensemble a pu ainsi être observée.

La notion de collaboration qui se donne à voir par le biais du conseil de coopération entre les élèves fait ainsi écho à un autre concept majeur dans le développement de l'apprentissage : la zone proximale de développement – ZPD – de Vygostky (1978). Ce concept est défini comme « the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of *potential* development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers » (Vygotsky, 1978, p. 86). L'apport de l'apprentissage collaboratif effectué entre pairs ou encore entre enseignant et élèves est mieux compris grâce à ce concept. Ainsi, les théories socioconstructivistes de Vygostky (1978), qui mettent l'accent sur le développement de l'individu à partir de ses interactions avec l'univers social, permettent d'entrevoir non seulement le potentiel de la collaboration mais encore, de considérer la co-construction des savoirs comme facilitateurs de l'apprentissage des élèves.

Dans cette recherche, je me réfère à la notion de la co-construction lorsqu'il s'agit d'apprentissages et de création de nouvelles connaissances effectuées grâce à l'interaction sociale. Ainsi, dans une salle de classe, un des bénéfices de l'interaction entre pairs est la participation conjointe à une activité de résolution de problème (Rogoff, 1990, p. 277) ce qui favorise la co-construction de nouvelles connaissances collectives. Plusieurs recherches (par exemple Armand, Dagenais, & Nicollin, 2008; Candelier, 2003; Dagenais et al., 2007) suggèrent que des activités d'Éveil aux langues, qui se réfèrent aux approches plurielles des langues et des cultures entendues comme « des

approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2013, p. 6), seraient pertinentes pour susciter à la fois la collaboration, la co-construction en plus de l'exploration de la diversité linguistique et culturelle dans les discussions de classe.

C'est d'ailleurs en se basant sur la collaboration que Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet (2007) ont observé, à partir d'activités d'Éveil aux Langues, la co-construction des connaissances sur la diversité linguistique dans des classes de Montréal et de Vancouver. Elles ont tiré comme conclusions que le partage et la valorisation des connaissances d'une variété de langues, dans le cadre des discussions de classe favorisent la co-construction discursive chez les élèves participants (2007, p. 200). De telles activités permettent aux élèves de participer à des discussions sur la diversité culturelle et linguistique par le biais de documents multimodaux (bandes sonores, textes, etc.). Elles favorisent le travail collaboratif en sous-groupes ou groupe-classe pour résoudre les problèmes suggérés à l'intérieur de l'activité. Ce faisant, Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet (2007) soulignent que les interactions sociales sont essentielles à la co-construction de nouvelles connaissances chez les apprenants.

2.3. Éveil aux langues

Les approches plurilingues ont comme objectif de vouloir diversifier et valoriser les langues qu'elles soient locales, nationales, étrangères ou de migration tout en développant la compétence plurilingue des apprenants (Sabatier, 2004, p. 119) ainsi que le vivre ensemble. Parmi ces approches plurielles se situe l'Éveil aux langues qui est un courant d'études et de développement d'approches pédagogiques qui s'est développé en Europe, à la suite de travaux qui dès les années 1970-80 mettaient en avant les difficultés scolaires d'élèves issus de migrations (Sabatier, 2011a).

Les travaux sur l'Éveil aux langues effectués par Eric Hawkins dès 1974, sous l'expression *Language Awareness* ont été menés auprès d'une population adolescente âgée entre 11 et 13 ans. Ils avaient pour objectif de trouver des solutions pour combattre l'échec scolaire des populations britanniques issues de milieux plurilingues (ou plutôt

des apprenants en ESL — anglais langue seconde). Le programme de Hawkins a été mené dans 250 écoles entre 1982 et 1984 (Candelier, 2003, p. 30). L'approche pédagogique de *Language Awareness* (désormais LA) de Hawkins (1984) a favorisé l'observation du rôle du langage et le développement d'une appréciation pour la diversité et les locuteurs d'autres langues que l'anglais. Néanmoins, ce projet n'a pas reçu de reconnaissance institutionnelle à cette époque en Angleterre.

Par la suite, Fairclough a posé les jalons de *Critical Language Awareness* — CLA (1992, 1995) en proposant qu'au-delà d'un apprentissage linguistique, les activités de LA devaient amener les élèves à s'engager dans des réflexions critiques sur les valeurs et les stéréotypes attribués aux langues et à ses locuteurs. Selon cette perspective, les réflexions critiques favorisent la considération de l'apprenant comme un être réfléchi, capable de pensée critique et d'analyse; ce qui lui permet de questionner les inégalités sociales et promouvoir l'égalité dans la valeur affective, symbolique et économique qu'ont les langues (Bourdieu, 1991) lorsqu'elles sont mises côte à côte.

En France, Louise Dabène (1984) et son équipe au sein du laboratoire LiDiLem — Linguistique et Didactique des Langues maternelles et étrangères — ont mené des recherches sur l'optimisation des conditions psychosociologiques favorables au développement des compétences bilingues et plurilingues auprès d'élèves de maternelle et de primaire dans une école en banlieue de Grenoble. L'utilisation des premières fiches « d'Éveil au langage » (Billiez, 2002, p. 96) a débuté dans ce contexte multiculturel où 50% des élèves étaient issus de familles immigrantes. Il est à noter que le terme « langage » était à l'époque utilisé sous une forme singulière et non plurielle, le singulier faisant référence à l'acceptation linguistique du terme. Ce terme a continué d'évoluer en passant de « langage » à « langages » inspiré de l'anglais *Language Awareness* de Hawkins (1984) pour ensuite passer à « langues ». L'utilisation de « langues » au pluriel reconnaissait l'existence et la valeur de toute langue et aussi la variété des langues. Les fiches d'Éveil au langage présentaient des activités de réflexion sur les langues afin de susciter, chez les apprenants, une plus grande conscientisation aux autres langues que le français. À la même époque, Dabène (1984) et Haas (1995) se penchaient également sur le développement des capacités métalinguistiques et de l'orthographe chez de jeunes enfants. Ce regard ainsi posé a favorisé le développement

ultérieur de projets plus complets dans différents pays situés sur le continent européen, le projet EOLE en Suisse ou le projet européen Eulang, notamment.

Afin de favoriser l'utilisation comme ressource de la langue de référence (Dabène, 1994) d'enfants migrants et de reconnaître l'existence de multiples langues de référence, Moore (1995) a proposé le passage vers l'expression *Éveil aux langues* pour désigner ces activités. Ceci signifiait un pas vers l'acceptation du fait que les individus plurilingues ne sont plus perçus comme des unilingues ayant plusieurs langues en parallèle; mais désormais on accepte que certains individus aient accès à un répertoire linguistique plus complexe. Ce changement a favorisé une plus grande prise en considération de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Castellotti & Moore, 2010; Coste, Moore, & Zarate, 2009; Coste, 1991, 2002; Moore, 2006). Définie par Coste, Moore & Zarate (2009) elle a ensuite été reprise par le Conseil de l'Europe, pour le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR), (2001) :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement [...] tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser (p. 129).

Coste, Moore & Zarate (2009, p. 11) ajoutent à ce sujet que tout individu qui construit sa compétence plurilingue verra l'émergence d'une forme de conscience linguistique et de stratégies métacognitives qui lui permettra de prendre connaissance et de garder contrôle sur de multiples tâches linguistiques. Cette prise de conscience du plurilinguisme est au cœur du projet Eulang — Éveil aux langues au primaire, sous la direction de Candelier (2003), mis en place en Europe entre 1997-2001. Michel Candelier avait au sein de son équipe des chercheurs qui ont formé des enseignants de l'école primaire sur le terrain ainsi que des enseignants-formateurs qui ont directement participé au développement des activités ainsi qu'à la recherche. La collaboration entre les chercheurs et les enseignants a constitué un aspect signifiant dans cette recherche; un élément novateur à l'époque dans le contexte européen. Cette démarche didactique permettait l'appropriation de connaissances par les élèves faites à partir d'une pédagogie de la découverte.

Malgré l'intérêt qu'il a suscité à l'échelle internationale chez les chercheurs et chez les enseignants, l'Éveil aux langues n'a pas été institutionnalisé au primaire en France, même s'il peut être ajouté à l'enseignement secondaire à la discrétion des écoles. Les conclusions du projet illustrent néanmoins à quel point les activités d'Éveil aux langues parviennent à favoriser l'ouverture à la diversité et la collaboration entre les participants (Candelier, 2003, 2009). Le bilan commun de tous les sites où le projet Evlang a été étudié indique que ce projet est « favorable au développement des aptitudes des élèves en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans des langues non familières ainsi qu'au développement de leur intérêt pour la diversité linguistique et culturelle » (Candelier, 2003, p. 314). Selon les enseignants, les activités Evlang favorisent le développement de plusieurs aptitudes, dont une évolution positive des représentations face à la diversité linguistique et une augmentation de la motivation pour apprendre des langues (Candelier, 2003).

En revanche, l'Éveil aux langues a été formellement institutionnalisé et intégré dans plusieurs cantons de la Suisse avec le projet EOLE — Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (Perregaux et al., 2000). De Pietro et Matthey (2001) ont même observé que les finalités des activités d'Éveil aux langues se rapprochaient de celles thérapeutiques de la logopédie. Ils en concluent que

ce type d'approche [...] pose surtout une autre manière d'aborder le langage, empreinte de curiosité, d'ouverture, mais aussi de vécu – puisqu'il prend le plus possible compte des représentations et attitudes des élèves. L'éveil aux langues appréhende le langage dans sa totalité, en partant de l'individu, son répertoire langagier (autrement dit l'ensemble de ses capacités, dans toute leur diversité), ses représentations affirmant [...] que notre richesse collective est faite de notre diversité et que, loin de constituer un obstacle, celle-ci est au fondement même du développement. [...] L'éveil aux langues n'a donc pas pour objectif l'apprentissage d'une langue particulière, mais la mise en place des conditions qui favorisent les apprentissages (capacités d'observation, d'analyse, de discrimination, etc.), l'ouverture à l'autre, à ce qui est étranger, non familier (pp. 40–41).

L'Éveil aux langues a également retenu l'intérêt des chercheurs canadiens. Le Canada possède un statut de pays bilingue, considérant le français et l'anglais comme ses langues officielles (Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1969). Il est à noter que les langues des Premières Nations ne font pas

partie de la législation canadienne quant aux langues officielles. Les toutes premières mentions de l'Éveil aux langues se retrouvent d'ailleurs dans les travaux de Yvonne Hébert (1984, 1990) sur le développement d'un curriculum national pour le français langue seconde au Canada. Elle proposait que les enseignants considèrent toutes les langues et les cultures des élèves. Hébert (1990) faisait appel à ce qu'elle nommait l'« éducation générale du langage » ; le lieu où l'élève manquant d'habiletés communicatives puise lorsqu'il tente de s'exprimer dans des situations complexes. Elle considérait que « l'éducation générale du langage » devait être intégrée au curriculum d'enseignement.

Hébert (1984, 1990) n'était pas la seule Canadienne à s'être penchée sur l'Éveil aux langues. Des chercheurs anglophones ont proposé plusieurs types de projets d'Éveil aux langues (Bélanger, 1996; Bilash & Tulasiewicz, 1995; Bilash, 1993; Labercane, Griffith, & Feurerverger, 1997; Rowney, 1994). Certains d'entre eux ont été développés pour l'apprentissage des langues dans les communautés autochtones du pays (Bilash, 1993; Hébert, 1984).

Plus tard, entre 2003 et 2008, des chercheuses en didactique du français langue seconde ont mené une série de recherches (Armand et al., 2008, 2004; Dagenais et al., 2007; Marillet & Armand, 2006) sur l'adaptation des activités d'Éveil aux langues pour des classes françaises et des classes d'accueil à Montréal et des classes d'immersion française à Vancouver dans le cadre du projet Élodil — Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique. C'est d'ailleurs en se basant sur la collaboration que Dagenais, Armand, Walsh et Marillet (2007) ont observé la co-construction des connaissances sur la diversité linguistique dans des classes de Montréal et de Vancouver. Elles ont tiré comme conclusions que le partage et la valorisation des connaissances d'une variété de langues, dans le cadre des discussions de classe, favorisent la co-construction discursive chez les élèves participants (Dagenais et al., 2007, p. 200). Le potentiel des activités d'Éveil aux langues a facilité la collaboration et a été examiné par ces chercheuses (Armand et al., 2008) et elles ont pu montrer qu' : « en collaborant à un projet commun des individus marginalisés, situés au départ en périphérie du groupe, ont l'occasion de contribuer à la construction collective des connaissances » (Armand et al., 2008, p. 53). Les élèves ayant pris part à ce projet ont réussi à travailler ensemble et à

découvrir les avantages d'un vivre ensemble et une reconnaissance pour leur milieu culturel et linguistique hétérogène. Depuis, l'équipe d'Armand a continué de travailler sur l'Éveil aux langues et a développé le site web elodi.umontreal.ca comprenant des ressources multiliteraciées pour soutenir les enseignants oeuvrant dans les milieux pluriculturels du Québec.

Plusieurs recherches canadiennes et internationales soulignent ainsi l'apport de la collaboration à l'ouverture à la diversité (Armand et al., 2008, 2004; Candelier, 2003; Dagenais et al., 2007; De Pietro & Matthey, 2001; Maraillet & Armand, 2006; Perregaux et al., 2000; Walsh, 2005). Les recherches sur les activités d'Éveil aux langues mettant en œuvre la collaboration (Armand et al., 2004; Candelier, 2009) tirent les mêmes conclusions : elles semblent favoriser l'ouverture à la diversité et au savoir vivre ensemble. Toutefois, il apparaît, d'après ma recension des écrits, que peu d'entre elles illustrent les impacts auprès d'élèves âgés de 8 à 10 ans dans un contexte d'immersion française. En s'inscrivant dans la continuation des travaux de Dagenais & al. (2007) sur la co-construction des connaissances, mon projet vise donc à explorer l'apport des activités d'Éveil aux langues pour développer le vivre ensemble des élèves d'immersion vivant en contexte de diversité.

Chapitre 3.

Méthodologie

Pour répondre à mes questions de recherche sur le développement de l'ouverture à la diversité et du savoir vivre ensemble en faisant appel à la collaboration enseignante-élèves, j'ai conduit une recherche-action. Guay et Prud'homme (2011) identifient comme finalité de la recherche-action l'apport d'un changement dans la pratique professionnelle pour contribuer au développement des connaissances sur une situation pédagogique. Dans le cadre de ma recherche, j'ai cherché à changer les dynamiques de classe par le biais de la participation et de l'évaluation des activités d'Éveil aux langues afin de favoriser l'ouverture à la diversité et le savoir vivre ensemble.

Selon Heron & Reason (1997), une recherche-action est une méthodologie qui mène à des recherches plus pertinentes pour le milieu professionnel « because the practical and theoretical outcomes of the research process are grounded in the perspective and interests of those immediately concerned, and not filtered through an outside researcher's preconceptions and interests » (p. 279). L'intérêt de ma recherche-action est qu'elle nous a permis, à mes élèves et à moi, d'explorer nous-mêmes des pistes de solutions aux problèmes auxquels nous étions confrontés dans notre contexte d'apprentissage et dans notre salle de classe.

3.1. La relation didactique au cœur de la recherche-action

Ce qui a été mis de l'avant dans cette recherche-action est le partage du pouvoir didactique. Les apprenants ont été au cœur des activités en y participant, en faisant la co-évaluation avec moi et en prenant les activités en charge. Ce partage a impliqué un changement par rapport aux rôles didactiques traditionnels (Bucheton & Soulé, 2009) comme déjà souligné dans le chapitre précédent. Toutefois, il convient de mentionner

que la relation didactique que j'entretenais avec mes élèves avant la recherche-action favorisait déjà une dynamique de changements de rôles traditionnels enseignant-élèves. En effet, depuis le début de l'année, je consultais fréquemment les élèves pour les prises de décisions sur le format des projets d'apprentissages. De plus, je construisais fréquemment avec eux les grilles d'évaluation que nous utilisons.

Par le biais de la présente recherche, je cherchais à développer la collaboration avec mes élèves et entre eux afin qu'ils deviennent plus ouverts aux idées des autres et au travail auprès de différents partenaires dans le but à la fois de favoriser les apprentissages grâce à la ZPD (Vygotsky, 1978) et de contribuer au vivre ensemble. Les enjeux étaient donc à la fois cognitifs et sociaux, en plus d'être linguistiques puisque mes élèves étaient en immersion française. Les travaux de Dagenais, Moore et Sabatier (2009) présentent un exemple de collaboration de recherche entre enseignants et chercheurs. Dagenais & al. (2009) quant à elles, avaient souligné le rôle de l'enfant comme un acteur social qui a sa propre façon de se représenter sa réalité. Toutefois, lors de ma recension des écrits, je n'ai pas trouvé d'exemples de recherche-action où les participants et co-chercheurs étaient un enseignant et ses jeunes élèves. C'est la raison pour laquelle j'ai adopté le principe collaboratif de considérer mes élèves comme partenaires de recherche

L'originalité de ma recherche tient autrement dit au fait que j'ai collaboré avec mes élèves dans l'évaluation et l'adaptation des activités d'Éveil aux langues. Dans ma recherche-action, mes élèves étaient des co-chercheurs dans l'ensemble du processus, ce qui est en totale adéquation avec l'un des principes de la recherche-action. Levin et Greenwood (2001) voient en effet la recherche-action comme un processus collaboratif : « action research is an enquiry where participants and researchers cogenerate knowledge through collaborative communicative processes in which all participants' contributions are taken seriously » (p. 105). Ces auteurs supposent que les chercheurs et les participants à la recherche-action soient tous des adultes. Précédemment, des chercheuses s'étaient associées avec les enseignants dans le développement et l'implantation des activités d'Éveil aux langues (Dagenais, Moore, & Sabatier, 2009). Ici, les enfants ont été directement associés comme co-chercheurs avec moi dans le cadre de la recherche-action.

La relation de confiance que j'avais déjà établie auprès de mes apprenants, préalable à cette recherche-action, a facilité mon rôle de chercheure. Toutefois, ayant adopté le double rôle d'enseignante et de chercheure, j'étais consciente de ma position d'influence auprès de mes élèves. J'ai donc tenté de présenter des activités pédagogiques qui seraient le plus naturel possible aux yeux de mes élèves, afin de pouvoir poser : « un regard écologique [...] sur la salle de classe, en cherchant à y observer et interpréter ce qui s'y passe naturellement » (Moore & Sabatier, 2010, p. 644).

Cette gestion particulière du pouvoir dans les relations didactiques (Cicurel, 2011b) m'a permis d'obtenir l'avis des enfants afin de construire et de planifier les activités les mieux adaptées et contextualisées possible (Blanchet & Chardenet, 2011; Blanchet, 2009; Blanchet-Cohen, 2012; Porquier & Py, 2004) à leurs besoins d'apprentissage. Les élèves ont été les acteurs impliqués dans le changement (Piaget, 1937) de leurs apprentissages de par leur participation dans les activités d'Éveil et dans la co-évaluation des outils mêmes d'apprentissage.

3.2. Protocole de recherche

Au début de toute année scolaire, notre commission scolaire exige que chaque famille fréquentant ses écoles signe un formulaire d'acceptation ou de refus de diffusion médiatique. Dans ma pratique professionnelle, j'avais déjà obtenu la permission des parents de recueillir des traces des productions de mes élèves en les photographiant, les filmant ou les observant *in situ* lors des activités pédagogiques. Ainsi, avant leur implication dans ma recherche, mes élèves étaient déjà habitués à ces pratiques de collecte de données en classe.

Cette recherche sur la collaboration favorisant le développement de l'ouverture à la diversité et le savoir vivre ensemble par le biais des activités d'Éveil aux langues s'est faite en trois volets : le premier a porté sur mon adaptation du matériel d'Éveil aux langues pour les élèves dans la mesure où il était important pour moi en tant qu'enseignante de contextualiser les activités didactiques (en premier lieu seule, en phase de préparation à la recherche, pour ensuite les réajuster grâce aux rétroactions

données par les élèves). Le deuxième volet a visé le travail entre pairs durant les activités d'Éveil aux langues. Le dernier s'est produit lors de la collaboration dans la période de rétroaction post-activités, en grand groupe, où les élèves ont été menés à interagir et à co-évaluer les activités d'Éveil aux langues entre eux et avec moi pour apporter de possibles adaptations.

Avant d'entamer la recherche-action, j'avais sélectionné et modifié cinq activités d'Éveil aux langues pour mes élèves, présumant qu'elles seraient en lien avec leurs intérêts. Ainsi, au cœur de toutes les activités d'Éveil aux langues disponibles j'ai opté pour des activités qui étaient liées aux habiletés de mes apprenants et au curriculum d'apprentissage mais qui avant tout, favoriseraient une ouverture vers l'acceptation de la diversité et le développement du vivre ensemble. Certaines activités se dérouleraient sur deux ou trois séances au rythme d'une ou deux activités par semaine. Mais le calendrier a été modifié en cours de route suite aux suggestions des élèves. Ils ont ainsi notamment demandé l'ajout de plusieurs séances ainsi que la mise en place d'une activité novatrice que nous avons appelé « Création d'activité d'Éveil aux langues ». Cette dernière activité a été créée par et pour les élèves. J'ai ainsi augmenté le nombre d'activités à l'horaire de la semaine passant à trois à ou quatre activités par semaine lors des trois dernières semaines de la recherche-action, soit du 10 au 27 juin 2013. J'ai également ajusté l'horaire des activités d'Éveil aux langues en fonction de ce qui se produisait à l'école et des besoins et demandes de mes élèves. Un tableau synoptique expliquant les activités d'Éveil aux langues, mes adaptations ainsi que les modifications apportées à la suite de la collaboration auprès des élèves est disponible en annexe.

En ce qui concerne le déroulement des activités, j'ai présenté chacune d'elles ainsi que les objectifs d'apprentissage à mes apprenants au début de chaque séance. La première activité était unique puisque les élèves n'avaient pas encore eu la possibilité de collaborer avec moi pour son adaptation. Pour toutes les autres, j'ai mentionné, avant de débiter l'activité, quelles étaient les modifications effectuées et comment elles étaient liées aux suggestions qu'ils avaient faites lors de la période d'évaluation précédente. La première activité appelée « 1-À vos langues, prêts...découvrez! », inspirée de l'activité « Des langues de la classe... aux langues du monde » (Kervran, 2006a, pp. 9–16) a eu lieu le 29 avril. Les élèves avaient en main un

questionnaire sur les langues et leurs fonctions. Ils devaient interroger neuf élèves de la classe et découvrir leurs pratiques linguistiques et culturelles. Par la suite, chaque élève devait se questionner sur ses propres pratiques et connaissances de langues diverses et remplir une fleur de langues sur papier. Enfin, tous ont rédigé une courte biographie langagière individuelle. Deux jours plus tard, ils ont participé à leur seconde activité d'Éveil aux langues appelée « 2-Comptines d'ici et d'ailleurs » adaptée de « Les voix du monde, comptines d'ici et d'ailleurs » (Kervran, 2006b, pp. 15–24). Pour faire un lien avec les connaissances antérieures des enfants, avant l'activité, nous avons parlé du programme Racines de l'empathie¹ durant lequel nous avons enregistré un disque de comptines pour bébé. Ainsi, les élèves avaient en tête quelques chansons et étaient prêts à faire l'écoute de dix comptines d'à travers le monde. En équipe de quatre ou six, ils devaient tenter d'identifier la langue de chaque comptine et si possible, le thème sur lequel elle est basée.

La semaine suivante, les élèves ont demandé de réécouter les comptines puisqu'ils disaient vouloir apprendre à mieux les chanter. Cette activité que j'ai appelée « 2B-Comptines d'ici et d'ailleurs » représente un ajout par rapport à la planification initiale.

Puis, une courte pause a été effectuée dans la collecte de données puisque je suis allée au Québec avec les élèves de la septième année de notre école. À mon retour, le 22 mai 2013, les élèves ont participé à l'activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge » inspirée de « Le Petit Chaperon rouge-Diversité et régularité d'un conte » (Kervran, 2006a, pp. 17–21). J'ai projeté les pages de couvertures du conte *le Petit Chaperon Rouge* en différentes langues sur le tableau digital. En équipes de quatre, les élèves étaient munis d'un choix de réponses et devaient formuler des hypothèses sur l'origine de chaque page de couverture et établir des liens entre les différentes langues.

¹ Un programme scolaire durant lequel un bébé vient mensuellement visiter une classe. Les recherches ont montré l'apport de ce programme pour le développement des compétences sociales et émotionnelles en augmentant l'empathie chez les participants (Racines de l'empathie/Roots of Empathy, n.d.).

Durant la quatrième semaine de cette recherche-action, les élèves ont participé à deux activités d'Éveil aux langues. L'activité « 3B-Le Petit Chaperon Rouge » adaptée de « Le Petit Chaperon rouge-Diversité et régularité d'un conte » (Kervran, 2006a, pp. 22–24) a eu lieu le 27 mai 2013 et a permis aux élèves de faire l'écoute de trois extraits du conte *le Petit Chaperon Rouge* en allemand, en finnois et en italien. À leur demande, ils ont formé des équipes de deux et ont tenté de classer en ordre chronologique les trois mêmes sections de l'histoire en trois langues différentes. Enfin, la dernière activité de ce thème, « 3C-Le Petit Chaperon Rouge » modifiée à partir de « Le Petit Chaperon rouge-Diversité et régularité d'un conte » (Kervran, 2006a, pp. 25–28), a eu lieu le 29 mai 2013. Elle a mené les élèves, toujours en équipes de deux, à écrire différents mots-clés du conte en allemand, en finnois et en italien.

L'activité d'Éveil aux langues « 4-Le cube des langues de ma classe » adaptée de « Le Yatzy des langues de ma classe » (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003, pp. 41–54) a été mise en place le 5 juin 2013, mais elle a nécessité plus de temps que j'avais prévu et elle s'est faite sur deux séances. La seconde partie « 4B-Le cube des langues de ma classe » toujours inspirée de « Le Yatzy des langues de ma classe » (Perregaux et al., 2003, pp. 41–54) s'est déroulée le 6 juin 2013. Durant cette activité les élèves écoutaient, de façon individuelle, les salutations faites dans différentes langues et identifiaient sur la feuille de travail remise, la langue entendue. Ensuite, ils choisissaient six langues de leur choix et créaient leur propre cube de salutations pour un jeu de dés où ils pouvaient s'entraîner à saluer dans différentes langues. Le jour suivant, le 7 juin 2013, les élèves ont participé à l'activité « 5-Le voleur de mots » adaptée de l'activité du même nom (Perregaux et al., 2003, pp. 63–74). Assis au tapis tous ensemble, nous avons lu l'histoire *Le voleur de mots*. Tous les élèves avaient une version papier du texte. Après nous être attardés à la compréhension du texte et de certains mots plus complexes pour des élèves d'immersion française, nous avons fait une deuxième écoute, celle-ci, provenant d'un enregistrement. Nous avons enfin eu une discussion sur la disparition des langues et sur les stratégies pour faire face à cette 'éventualité'.

La sixième semaine de la recherche-action a été très occupée puisque quatre périodes ont été allouées aux activités d'Éveil aux langues. Le 10 juin 2013, les élèves

ont participé à l'activité « 5B-Le voleur de mots » adaptée de Perregaux et al. (2003, pp. 63–74). À l'intérieur de cette activité, en équipes de deux formées au hasard, les élèves complétaient une gamme de tâches de compréhension écrite et d'extension en lien avec la lecture du texte *Le voleur de mots*. Deux jours plus tard, le 12 juin 2013, les élèves ont participé à la dernière activité sur ce sujet « 5C-Le voleur de mots » toujours inspirée de Perregaux et al. (2003, pp. 63–74). Cette activité les invitait à découvrir l'étymologie des mots et la création de nouveaux mots. Le vendredi de cette semaine-là, nous avons fait deux activités d'Éveil aux langues. La première était planifiée depuis le début de la recherche : « 6-Mon quartier et ma ville » inspirée de « À la découverte de notre quartier » (Lamarre & Maraillet, 2010) et de « Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche intégrée » (Dagenais, Moore, & Sabatier, 2011). Cette activité consistait à planifier une visite de quartier pour y répertorier les traces linguistiques et culturelles. Les élèves ont donné quelques exemples de ce que pourrait représenter une langue ou culture. Ensuite, munis d'une carte et d'accès Internet, les groupes de cinq et six élèves ont fait la planification de leur visite dans le quartier. Enfin, tous se sont lancés dans l'activité qu'ils espéraient depuis le début de la recherche et que nous avons nommée: « Création d'activités d'Éveil ». Cette dernière a eu lieu en fin de recherche afin que tous les élèves aient participé à suffisamment d'activités pour inspirer leur création. Les élèves ont formé leurs propres équipes de collaboration et se sont mis à la planification de leur activité.

L'avant-dernière semaine de collecte de données a également été occupée puisque les élèves ont complété, en petits groupes, la création de leur activité d'Éveil et l'ont présentée à la classe. Ils avaient comme consigne de préparer une activité d'Éveil aux langues et de la faire vivre à leurs pairs. Ils ont ainsi puisé eux-mêmes dans les commentaires évaluatifs émis lors des périodes de rétroaction post-activités pour concevoir et présenter des activités qui sauraient répondre aux besoins et intérêts de leurs pairs. Il y a eu trois séances d'activités et de présentations d'activités cette semaine-là; le 17 juin 2013 « Création d'activités d'Éveil 2 », le 19 juin 2013 « Création d'activité d'Éveil 3 » et le 20 juin 2013 « Création d'activités d'Éveil 4 ».

La dernière semaine de recherche coïncidait également avec la dernière semaine de classe de l'année scolaire. Le 25 juin 2013, la dernière activité d'Éveil aux

langues « Création d'activités d'Éveil 5 » a été présentée. Le jour suivant, les élèves sont allés explorer leur quartier lors de l'activité « 6B-Mon quartier et ma ville » contextualisée à partir de « À la découverte de notre quartier » (Lamarre & Maraillet, 2010) et de « Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche intégrée » (Dagenais et al., 2011). À l'aide d'un cahier de notes et d'appareil photos, ils ont récolté les traces de diversité linguistique et culturelle de leur quartier. Le soir, je suis allée faire développer les photos des cinq équipes et le lendemain, le 27 juin 2013, les élèves ont pu faire l'assemblage d'une affiche représentant leurs découvertes. L'activité « 6C- Mon quartier et ma ville » s'est conclue par une présentation orale et visuelle de toutes les affiches.

3.3. La collecte des données

En premier lieu, j'ai consigné dans mes notes de terrain (Guay & Prud'homme, 2011, p. 202), ma planification initiale et les modifications didactiques des activités en fonction des besoins et des intérêts de mes élèves. Les notes de terrain présentent donc ma prise de décision quant à la modification des activités, les changements concrets apportés ainsi que les repères liés au curriculum d'enseignement.

Tout au long de l'implantation des activités d'Éveil aux langues, j'ai ajouté mes observations des réactions des élèves, mais aussi leurs commentaires à l'égard des activités d'Éveil aux langues utilisées. Les notes de terrain prises durant la participation des élèves aux activités et durant les discussions de groupe m'ont permis de soutenir mes observations de façon réfléchie. Cette démarche de collaboration évaluative entre les élèves et moi a créé un espace de discussion sur leurs savoirs, leurs opinions, l'expression de la façon dont ils avaient vécu les activités et les modifications qu'ils avaient à suggérer. J'ai adopté cette démarche afin d'impliquer les élèves dans la réflexion à la fois sur les activités d'Éveil aux langues en tant que telles, mais aussi, sur l'apport de ces dernières dans leur ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Ces discussions de groupe ou rencontres collectives (Guay & Prud'homme, 2011) ainsi que certaines discussions durant la participation aux activités d'Éveil aux langues entre les élèves ont été dûment enregistrées et analysées. Après avoir transcrit les enregistrements, j'ai codé les transcriptions et les notes de terrain en fonction de mes

questions de recherche et du cadre conceptuel et j'ai identifié les thèmes qui se sont dégagés de ma relecture des données. Les extraits présentés dans les chapitres suivants indiquent la source de donnée suivie de la date où elles ont été recueillies (par exemple : Notes de terrain, 13 mai 2013, p. 8).

J'ai inclus dans mes notes de terrain, mes réflexions sur les périodes de co-évaluation avec les élèves ainsi que les modifications suggérées à ces moments. Durant les activités, je notais parfois quelques mots pour me rappeler de ce que les enfants disaient. Après la période de rétroaction post-activité, je m'asseyais et rédigeais à l'ordinateur une version plus élaborée de mes notes de terrain.

Les entrevues en grand groupe ont eu lieu à la suite de chacune des activités d'Éveil aux langues. L'objectif des entrevues était de rendre compte des perceptions déclarées des élèves quant aux activités adaptées pour eux et à la diversité linguistique et culturelle en salle de classe. Tous les élèves s'asseyaient en cercle et un élève faisait circuler un bâton de parole et l'enregistreuse. Lors de la première période de rétroaction post-activité, j'ai posé les questions de recherche qui ont servi de guide pour entamer les premières discussions post-activités d'Éveil aux langues : « As-tu appris quelque chose durant l'activité d'Éveil aux langues?; As-tu aimé l'activité d'Éveil aux langues?; Est-ce que l'activité d'Éveil aux langues était liée avec ce que l'on fait ensemble en classe et avec nos routines quotidiennes?; Quelles modifications apporterais-tu aux activités d'Éveil aux langues afin qu'elles soient plus cohérentes avec nos routines et nos façons d'apprendre? ». Lors de la seconde évaluation, j'avais écrit les questions au tableau afin que les élèves puissent y réfléchir. À la suite de quelques discussions post-activités, ces questions n'ont plus été posées; les élèves menaient d'eux-mêmes les discussions.

J'effectuais la transcription de l'enregistrement de la co-évaluation post-activité habituellement le jour même ou encore le jour suivant afin que tout soit le plus frais possible dans ma mémoire. Enfin, je faisais un retour sur mes notes de terrain afin d'étoffer, au besoin, sur les modifications requises et sur ce que les enfants avaient à ajouter, mais que je n'avais pas précédemment noté. J'ai ainsi pu trianguler (Anderson,

Herr, & Nihlen, 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Krathwohl, 2009; Savoie-Zajc, 2011) mes notes de terrain avec les transcriptions faites des enregistrements des entrevues.

Le Tableau 1 présente la grille des conventions suivies dans la transcription des entrevues.

Tableau 1. Grille de conventions

Conventions	Explications
. . .	pauses courtes
...	pauses longues
MAJUSCULES	emphases
/	interruption ou chevauchement
<i>italique</i>	changement de langue ou parole émise dans une autre langue que le français
di-vi-ser	mise en relief avec segmentation
↑	ton montant
E	prise de parole de l'enseignante
El-Prénom	prise de parole d'un élève + prénom de recherche de l'élève
Numéro	tour de parole dans la transcription originale

3.4. Validité

Afin de vérifier la validité de mes interprétations et de mes analyses des données, j'ai présenté les extraits de mes interprétations, observations, notes de terrain et entrevues des participants, à mes amis critiques (Anderson et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009), ainsi qu'aux membres de mon comité de thèse pour susciter leurs réactions. J'ai consulté fréquemment mes amis critiques, qui sont des collègues engagés dans un processus académique ou professionnel auprès de qui j'ai pu partager les étapes de ma recherche, afin de recevoir rétroactions, perspectives et compréhension de mes données. J'ai aussi effectué des retours fréquents entre la théorie des domaines impliqués par ma recherche-action et mes données d'analyse afin de m'assurer de la congruence de mes propos.

3.5. Limites

Étant chercheuse et enseignante en salle de classe, j'ai assumé une posture de praticienne réflexive inspirée de Schön (1994) qui propose aux professionnels de réfléchir à l'expérientiel et donc, à ce qui n'est pas un apprentissage formel ni une méthode, mais bien un savoir d'expérience. Être une praticienne réflexive signifie réfléchir sur les choix effectués et sur la façon de résoudre un problème dans le feu de l'action. En effet, comme le disent Payet, Sanchez-Maas, Giuliani et Fernandez (2011), « s'interroger, c'est remettre en cause l'évidence, la naturalité de la catégorie de l'élève et supposer qu'elle est une production située, une construction sociohistorique, dont il s'agit de saisir la genèse, les évolutions et les déplacements de signification » (p. 25). Mes notes de terrain ont représenté un outil-clé m'ayant permis d'effectuer ces temps d'arrêt à l'intérieur de cette posture d'incertitude. Je suis également demeurée soucieuse de ma propre culture éducative sachant qu' « éduquer c'est influencer d'autres personnes en faisant concrètement la promotion de nos valeurs. Parce qu'on enseigne avec ce que l'on est, autant sinon plus qu'avec ce que l'on sait, on transmet, consciemment ou non, nos valeurs » (Jasmin, 1994, p. 18). Ainsi, les résultats de cette recherche-action me fournissent des informations détaillées sur la collaboration à l'intérieur de l'adaptation, la participation et l'évaluation des activités d'Éveil aux langues dans mon contexte particulier ayant comme but final l'ouverture à la diversité et au savoir vivre ensemble auprès d'élèves ayant reçu mon enseignement durant une année scolaire. Le choix de mener la présente recherche dans une seule classe ne permet pas de faire une comparaison ou de généraliser les résultats. Toutefois, il serait possible de réutiliser certaines activités d'Éveil aux langues adaptées dans un contexte similaire à celui de cette recherche.

Étant ainsi impliquée auprès de mes élèves et les connaissant bien, il m'est important de mentionner certains biais que j'ai tenté d'éviter. À titre d'exemple, l'attention donnée à un enfant plutôt qu'à un autre lors de l'écoute des transcriptions a été prévenue en demandant aux élèves de se choisir eux-mêmes un prénom de recherche. De plus, suite à la transcription de la trame sonore, les discussions ont été imprimées. Les adaptations retenues et effectuées aux activités d'Éveil aux langues ont été faites en tenant compte des commentaires de la majorité des élèves et ce, en mettant en relief

les éléments du contexte pouvant avoir guidé les élèves à émettre une réflexion particulière.

3.6. Éthique

Avant d'entreprendre ma collecte de données, j'ai déposé une demande éthique à la commission scolaire en question, de même qu'au Bureau de recherche éthique de l'Université Simon Fraser. Les participants étant des enfants âgés entre 8 et 10 ans, des consentements écrits ont été signés par la direction de l'école, les parents/gardiens légaux ainsi que les élèves participants. Dans ces lettres, j'ai informé les participants et instances administratives et scolaires concernées à propos de ma recherche-action, de ses différentes étapes et procédés ainsi que de l'utilisation de pseudonymes pour protéger l'identité des participants et de l'école. Aucune information pouvant porter atteinte à la sécurité ou l'identification des participants n'a été récoltée dans le cadre de cette recherche-action.

3.7. Portée de la recherche

Cette thèse contribue à l'acquisition de nouvelles connaissances dans le domaine du développement de l'ouverture à la diversité et au savoir vivre ensemble chez mes élèves, grâce à une collaboration autour de l'évaluation et de l'adaptation des activités d'Éveil aux langues. Toutes les modifications apportées aux activités ont été enregistrées dans mes notes de terrain. Il est donc possible que ces activités, implantées dans mon contexte particulier puissent éventuellement être reproduites dans un contexte semblable et qu'avec la multiplication des recherches, il devienne possible d'en tirer des conclusions d'ordre plus général. Somme toute, cette recherche informera la pratique pédagogique des enseignants d'immersion française en sol britannico-colombien. Tout enseignant désirant implanter des activités collaboratives pouvant favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle de ses élèves et au savoir vivre ensemble pourra s'intéresser, voire utiliser cette recherche comme balise.

Ma recherche est novatrice de par l'âge des participants impliqués puisque le projet a été mis de l'avant auprès d'un public canadien de cet âge soit, avec des élèves de français immersion de 4^e année donc âgés de 8 à 10 ans. De plus, dans son bilan du projet Eulang, Candelier (2009) souligne le fait que l'apport du projet « concerne les élèves plus faibles scolairement » alors que dans le cas présent, l'apport est visible chez tous les participants. Une autre particularité est liée à l'adaptation contextuelle des activités d'Éveil aux langues (Armand et al., 2004; Candelier, 2003; Perregaux et al., 2000), afin que ces dernières soient adéquates pour les élèves de la recherche. Avant même de contextualiser les activités pédagogiques, Candelier (2009) présentait les limites de la mise en œuvre du programme vécues par certains coordinateurs de projets d'Éveil aux langues :

faute d'inscription officielle dans des plages déterminées du curriculum [...], la question se pose sans cesse de la place à prendre dans les emplois du temps, et la solution déjà formulée dans le cadre d'Eulang reste semble-t-il la meilleure : en tant que démarche interdisciplinaire, l'Éveil aux langues doit s'inscrire simultanément dans plusieurs disciplines (Candelier, 2009, p. 13).

Dans le contexte de cette recherche, les activités ont été ajoutées à l'horaire de la semaine comme activités linguistiques et communicatives. Toutes ont été sélectionnées en fonction des élèves et leurs rétroactions ont informé les modifications effectuées au fur et à mesure que se déroulait la recherche. De plus, la co-évaluation des activités d'Éveil aux langues et la collaboration entre les élèves et l'enseignante font office de phénomène de recherche novateur. Dans une recherche précédente, Dagenais, Day et Toohey (2006) explicitaient à quel point le travail avec les pairs en interactions et le fait de puiser dans les ressources mises en commun de toutes les langues disponibles avaient une influence sur les dynamiques sociales de la classe. C'est donc en me basant sur ces principes que j'ai mis de l'avant des sessions de co-évaluation sur les activités adaptées d'Éveil aux langues entre les élèves et moi à la suite de la participation à chacune des activités. Les résultats de recherche apportent ainsi de nouvelles connaissances sur la perception des activités d'Éveil aux langues chez ces élèves, de même que sur les améliorations pouvant leur être apportées afin de mieux les contextualiser par et pour les élèves. Ce travail invitera les théoriciens et les praticiens à débattre sur l'incorporation d'activités collaboratives de type Éveil aux

langues à l'intérieur du curriculum afin de faciliter l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et au savoir vivre ensemble.

Chapitre 4.

Développement des habiletés à rétroagir à travers la collaboration

Cette recherche-action visait à observer comment la collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves dans un contexte de diversité peut favoriser l'apprentissage du vivre ensemble par le biais des activités d'Éveil aux langues. En premier lieu, j'ai adapté des activités d'Éveil aux langues que j'avais choisies en fonction des besoins et intérêts de mes élèves. Ensuite, ces derniers ont participé aux activités d'Éveil et les ont commenté durant la période collaborative de rétroaction post-activité. Enfin, j'ai repris les activités d'Éveil et les ai remodifiées en tenant compte des commentaires des élèves. Les discours recueillis à l'aide d'entrevues de groupe ainsi que mes notes de terrain constituent le corpus des données. Les principaux thèmes issus de l'analyse de données seront présentés dans les deux prochains chapitres. Le chapitre 4 traitera de l'évolution des habiletés à rétroagir des élèves durant les périodes de collaboration post-activité. Le chapitre 5 présente les représentations des élèves sur les modalités d'apprentissage collaboratif en indiquant comment ils ont pris en charge les activités.

4.1. Une centration sur soi dans la prise de voix

Durant les périodes de rétroaction variant de 15 à 50 minutes, les élèves, assis en grand cercle, faisaient circuler un bâton de parole et répondaient aux questions suivantes : « As-tu appris quelque chose durant l'activité d'Éveil aux langues? As-tu aimé l'activité d'Éveil aux langues? Est-ce que l'activité d'Éveil aux langues était liée avec ce que l'on fait ensemble en classe et avec nos routines quotidiennes? Quelles modifications apporterais-tu aux activités d'Éveil aux langues afin qu'elles soient plus cohérentes avec nos routines et nos façons d'apprendre? ».

Dans le cadre de la première activité d'Éveil aux langues intitulée « À vos langues, prêts...découvrez! » les élèves étaient invités à poser des questions aux autres élèves de la classe sur leurs langues. Voici à titre d'exemple, la Figure 1 montrant trois questions qui étaient sur de la feuille de travail remise aux enfants.

Sais-tu dire « bonjour » dans d'autres langues ?	Voudrais-tu apprendre d'autres langues ?	Connais-tu au moins deux copains qui parlent d'autres langues ?
--	--	--

Figure 1. Exemple issu de l'activité « À vos langues, prêts... découvrez! »

Par la suite, les élèves devaient effectuer un retour sur eux-mêmes en identifiant leurs propres connaissances des langues et comment ils les utilisaient. Enfin, ils écrivaient leur propre biographie langagière. Avant d'entamer la rétroaction post-activité, j'ai demandé aux élèves de respecter la personne qui tenait le bâton de parole et qu'elle seule avait le droit de parole à ce moment-là. J'ai également fait un rappel des règles de vie de la classe (écouter la personne qui parle sans lui couper la parole; respecter les autres et ne pas se moquer de leurs idées). Autre que cela, je n'ai pas offert d'instruction sur les habiletés à rétroagir.

L'extrait ci-dessous illustre les commentaires de certains élèves durant cette première phase de rétroaction post-activité. Tel que discuté dans le chapitre 3.3. incluant tous les détails de transcription, le *numéro* indique le tour de parole dans la transcription originale, *El-prénom* représente le prénom fictif du participant et *E* lorsque j'ai pris la parole.

Extrait 1

40-El-Woods : tu juste . . j'écris qu'est-ce que je veux demander j'ai une question paci paci pour . . spécifique . . pour quelqu'un okay

41-El-Lizzie: euhm peut-être que pour la prochaine fois euh. .. on pourrait peut-être on pourrait peut-être rester plus de temps pour faire parce que c'est un peu difficile des fois de penser quand du n'as pas beaucoup de temps

42-El-Lila : euhm j'ai une idée pour la deuxième activité c'est peut-être de faire une couleur² de celui . . que tu AIMES le plus

43-E : mmm donc d'ajouter une catégorie

44-El-Lila : oui

(transcription 1-À vos langues, prêts...découvrez, 29 avril 2013).

Lors de cette première période de co-évaluation de l'activité d'Éveil aux langues, chaque élève a émis son propre commentaire sans sembler considérer ce que le locuteur précédent avait exprimé. Ainsi, au tour de parole 40, Woods a suggéré la création de questions spécifiques à poser à une personne en particulier pour la première section de l'activité. Au tour de parole 41, Lizzie s'est référée à la durée de chacune des parties de l'activité et a recommandé qu'elles soient plus longues. Son commentaire, bien que pertinent par rapport aux tâches, ne faisait pas écho à ce que Woods venait de dire. Il en est de même pour le commentaire de Lila, au tour de parole 42, qui a suggéré une modification à la deuxième tâche de l'activité. Dans cet extrait, les trois élèves ont donc parlé, un à la suite de l'autre, sans se soucier que leur commentaire soit lié avec celui formulé précédemment. Les élèves avaient tous des suggestions intéressantes à offrir, mais on ne sait pas s'ils s'écoutaient les uns les autres. Dans cet échange, je n'ai pas cherché à guider la rétroaction; j'ai seulement participé en clarifiant la proposition de Lila, au tour de parole 43.

L'extrait 2 qui suit présente la continuité de cette même période de rétroaction post-activité « 1-À vos langues, prêts... découvrez », où les élèves offrent toujours des commentaires constructifs, mais qui sont dissociés les uns des autres. Cette activité d'Éveil aux langues était composée de trois parties : la première était un questionnaire

² Lorsqu'elle mentionne la couleur, ici, Lila se réfère au code de couleurs à appliquer sur sa fleur des langues.

destiné aux pairs, la seconde était la construction d'une fleur des langues en papier représentant les langues du répertoire de l'enfant et la troisième exigeait que les élèves remplissent une fiche sur leur propre biographie langagière. Dans l'extrait, deux élèves se sont exprimés un après l'autre en se référant à des moments différents de cette activité.

Extrait 2

45-EI-Morning : mmm . . . peut-être tu peux changer comme . . . fais .
.. comme . . . pour le question pour le première fait les
questions un petit peu différent comme est-ce que tu es allé
à une place qui comme qui parle l'espagnol à là quelque
chose

46-EI-Zinnia: euhm je changerais pour que il y ait plus d'espace pour
écrire . . . dans le troisième activité car on doit écrire très
petit alors

(transcription 1-À vos langues, prêts...découvrez, 29 avril 2013).

Au tour de parole 45, les commentaires de Morning ont porté sur le contenu des questions pouvant être posées dans la première tâche de l'activité alors que Zinnia, au tour de parole 46, a renchéri en proposant une façon d'améliorer la troisième partie de l'activité soit d'allouer davantage d'espace sur le document pour écrire. Les élèves ont donc continué à faire des commentaires évaluatifs sans s'adresser directement à ce que leurs pairs avaient dit. Ceci ne représentait toujours pas une posture collaborative. Les changements de sujet constants et les tours de parole non-reliés en témoignent. Gumperz (1982) affirme que « parler c'est interagir ». Toutefois, bien que les élèves ne soient pas nécessairement en interaction ensemble, elles étaient en interaction avec moi en offrant leurs suggestions. La relation était de style traditionnel enseignant-élève puisque les élèves ne semblaient pas interagir les uns avec les autres. C'était plutôt une juxtaposition d'interaction enseignante-élève.

L'extrait 3 montre comment les élèves se sont exprimés sur différentes tâches de l'activité et sert de dernier exemple pour illustrer leurs habiletés à rétroagir en début de recherche-action.

Extrait 3

48-EI-Brandon Fraser : euh j'ai pensé à changer pour le deuxième
activité je pense à le deuxième activité c'est bon mais le
troisième activité je pense on doit changer un petit peu de

les différentes questions parce que ça parle de exactement la même chose donc sur le papier mais pas sur l'art ou la fleur ou quelque chose

49-El-Junnie B. Jones : je pense que sur la première activité il peut y avoir des questions plus importantes *less obvious* parce que comme tu sais comme le monde qui parle les autres langues

50-E : tu savais déjà qui parlait quelles langues dans la classe

51-El-Junnie B. Jones: oui

52-E : ben c'est bien

53-El-Lizzie: euh peut-être que pour la deuxième activité euh pour colorier la fleur les personnes pourraient choisir les couleurs comment ils voulaient parce que peut-être qu'ils ne voulaient pas avoir le rouge ou du violet alors ils changent les couleurs

54-El-Lila : euhm pour le premier activité peut-être que tu devrais faire comme . . . as-tu déjà vu un chose ahem qui est pas en anglais OU en français

(transcription 1-À vos langues, prêts...découvrez, 29 avril 2013).

Cette fois-ci, les idées distinctes de quatre élèves sont présentées dans la discussion : Brandon Fraser, au tour de parole 48, a suggéré d'enlever la troisième partie de l'activité; Junie B. Jones, au tour de parole 49, a demandé de poser des questions plus stimulantes dans la première partie de l'activité; Lizzie, au tour de parole 53, aimerait choisir elle-même son code de couleurs lorsqu'elle colorie la fleur des langues et Lila, au tour de parole 54, a proposé une modification à la première partie de l'activité. Lila a recommandé la création d'une question linguistique spécifique. Ici, les quatre élèves, ont abordé des aspects complètement différents de l'activité. Ce dernier extrait permet de constater que ces locuteurs étaient à un stade individualiste lorsqu'ils faisaient des rétroactions. En effet, ils avaient tous une compétence communicative de base au sens de Hymes et repris par Coste, de Pietro et Moore (2012) puisqu'ils savaient « quand parler, quand se taire et quoi dire à qui, quand où et comment » (Hymes, 1972, p. 277). Il n'en demeure pas moins que j'étais en présence d'une interaction mais pas d'un dialogue. Les participants faisaient plutôt des mini-monologues. Ils étaient capables de formuler individuellement un commentaire constructif, mais ils ne semblaient pas encore habitués à élaborer ensemble un discours collectif et co-construit sur une activité qu'ils avaient effectuée. C'est possiblement la raison pour laquelle je suis intervenue pour clarifier les paroles des élèves aux tours de

parole 50 et 52. Il y a eu, dans cet extrait, un mini-dialogue, entre Junnie B. Jones et moi aux tours de paroles 49 à 52. Ainsi, elle me répondait à moi, l'enseignante et figure d'autorité, ce qui nous positionnaient toutes les deux dans des rôles traditionnels de la relation pédagogique enseignante-élèves.

Dans les extraits 2 et 3 ci-dessus, il est également possible de constater que les élèves faisaient preuve de confiance en soi et semblaient se sentir suffisamment en sécurité dans la classe pour parvenir à exprimer librement leurs pensées. En effet, ils exprimaient leurs opinions à la première personne : « je pense » (extrait 4, tour de parole 48- Brandon Fraser), « j'ai pensé » (extrait 4, tour de parole 49, Junie B. Jones) et une élève a fait une suggestion affirmative « je changerai » (extrait 3, tour de parole 46-Zinnia). On peut aussi observer l'absence de jugement que les élèves posent sur les commentaires des autres et je me demande si ça ne pourrait pas être attribué à la culture éducative de la classe (Cicurel, 2011a, p. 188) qui met de l'avant l'acceptation des autres et de leurs idées et qui favorise la prise en charge didactique (*empowerment*).

4.2. Vers la co-construction discursive

Un mois plus tard, les élèves ont participé à la discussion post-activité « 3B-Le Petit Chaperon Rouge ». Cette activité exigeait qu'ils écoutent un extrait de l'histoire *le Petit Chaperon Rouge* en allemand, en finnois et en italien. Ils devaient ensuite identifier sur papier la langue parlée. Enfin, ils avaient en main les parties écrites de l'histoire, en désordre et dans les trois langues différentes. Leur tâche finale consistait à remettre en ordre toutes les parties écrites de l'histoire en les séparant par langue d'usage. L'extrait suivant illustre leurs rétroactions sur cette activité.

Extrait 4

73-E : merci à ceux qui participent bien et qui écoutent bien . . .
dommage pour ceux qui n'écoutent pas et qui parlent à
leurs amis

74-EI-Morning : c'est juste très amusant je veux continuer et je ne
veux pas changer rien

75-EI-Taylor: **je suis d'accord avec Morning** cette activité était très
géniale et c'était juste parfait et j'ai beaucoup aimé les

groupes de deux parce que tu pouvais faire beaucoup de travail et toutes les deux idées étaient incluses et c'était comme j'ai dit avant c'était pas trop facile et pas trop difficile et je pense que tu peux bien faire les activités comme ça

76-El-Mason : **je agree avec Morning et Taylor** aussi je ne veux pas changer rien juste comment dit-on **c'était le *good level of difficulty***

(transcription 3B-Le Petit Chaperon Rouge, 27 mai 2013).

À nouveau, dans le cadre de la rétroaction, j'ai opté pour le rôle de la médiatrice, facilitant la co-évaluation au besoin, mais laissant davantage d'espace aux enfants. Ainsi, outre la demande pour le silence lors de la prise de parole d'autrui que j'aie faite au tour de parole 73, je n'ai pas élaboré sur la marche à suivre dans le cadre des rétroactions, ni sur la profondeur que ces dernières devaient avoir. Au tour de parole 75, Taylor a non seulement soutenu l'opinion de Morning émise au tour de parole 74 « je suis d'accord avec Morning », mais elle a ajouté à l'argument déjà fourni. Elle a élaboré à partir de l'idée de Morning en disant pourquoi exactement l'activité était géniale. L'interaction ici est devenue dialogale; elle n'était plus monologique. Taylor, au tour de parole 75, s'est, elle aussi exprimée à la première personne et a justifié la formation des équipes de deux. Ceci lui a permis d'élaborer sur l'apport pédagogique du format de l'activité. Ici, l'écoute et la compréhension étaient présentes au sein des élèves pour qu'il puisse y avoir une rétroaction. Mason, au tour de parole 76, a employé un discours d'enseignant pour affirmer son accord avec les deux locutrices précédentes et a ajouté son propre grain d'analyse en mentionnant le niveau de difficulté de l'activité. Ceci était une amélioration notable par rapport au premier extrait de transcription présenté plus tôt puisqu'il y avait déjà une émergence de réflexion didactique et d'esprit critique (Donato, 2004), et ce un mois après le début de la recherche. Les élèves étaient déjà engagés dans un changement de relation didactique.

L'extrait 5 fait également partie de la rétroaction post-activité « 3B-Le Petit Chaperon Rouge ». Il présente deux moments de digression à la discussion en cours.

Extrait 5

77-El-Blake: **est-ce qu'on va changer les équipes ou est-ce qu'on va garder les mêmes**

- 78-E : on va avoir les mêmes équipes pour l'activité que l'on va faire mercredi pour la suite de l'activité et pour les prochaines activités on va changer les équipes est-ce que tu peux rester calme on a presque terminé mais il y en a d'autres qui veulent parler
- 79-El-Victor: j'ai aimé parce que ce n'était pas comme beaucoup de personnes parlaient en même temps je pense que c'était cette oui ce n'était pas comme non non c'est moi ce n'était pas comme ça
- 80-El-Laurence : je suis d'accord avec Morning et Taylor et Mason
- 81-El-Snakeyes: je suis d'accord avec Morning Taylor Mason et Laurence
- 82-El-Morning: **c'est comment dit-on chain**
- 83-El-Gustave : je suis d'accord avec Snakeyes Morning Taylor Mason Laurence
- 84-E : donc vous avez bien aimé cette activité-là finalement c'était un bon équilibre
- 85-El-Morning: **c'est comme la chaîne de personnes qui aiment**
- 86-El-Junnie B. Jones: je suis d'accord aussi
- 87-El-Stormshadow : je suis d'accord avec tout le monde
- 88-El-Tommy: moi aussi
- 89-El-Zinnia: je suis d'accord avec Tommy et Stormshadow et toutes les autres personnes qui ont dit qu'elles avaient aimé cette activité beaucoup
- 90-El-Daisy: je suis d'accord avec Victor **comme en équipe de deux on est un peu moins mais vous travaillez mieux**
- 91-El-Woods: je suis d'accord avec moi-même et pas d'autre personne non mais je suis d'accord avec Snakeyes, Laurence . . . Taylor et toutes les autres personnes qui ont dit être d'accord

(transcription 3B-Le Petit Chaperon Rouge, 27 mai 2013).

Dans le cadre de cette rétroaction post-activité, au tour de parole 77, Blake m'a posé une question sur la formation des équipes à laquelle j'ai répondu au tour de parole 78. Mon intervention qui a recadré l'élève relève de la didactique traditionnelle puisque j'ai directement répondu à sa question au lieu de la lancer au groupe d'élèves collaborant. En ne s'adressant pas au groupe, mais bien à moi uniquement, ceci montre que Blake n'était pas au même niveau que ses camarades puisqu'il était dans une relation traditionnelle enseignant-élève. Il aurait pu poser la question au groupe, leur demander leur avis, mais en choisissant de me poser la question, il était plutôt dans une

posture de co-élaboration didactique avec moi, mais pas encore avec ses pairs. La digression du sujet discuté au tour de parole 77 s'est poursuivie avec une tangente en parallèle avec la discussion, au tour de parole 79, par Victor qui a émis un commentaire personnel. Toutefois, ces deux digressions n'ont pas été reprises par les autres élèves qui ont poursuivi la discussion. La rétroaction s'est d'ailleurs transformée en interaction lorsque Laurence, l'a refocalisée au tour de parole 80 en revenant, avant la digression, à la rétroaction qui avait débuté au tour de parole 74 de l'extrait 4 : « El-Morning : c'est juste très amusant je veux continuer et je ne veux pas changer rien ». Durant l'extrait 4, les élèves indiquaient qu'ils avaient aimé l'activité à cause de son niveau de difficulté et parce qu'ils devaient travailler en équipes de deux. Pour la première fois, les élèves verbalisent explicitement que la collaboration leur plaît. Dans leurs mots, ils expriment l'apport de travailler dans la ZPD (Vygotky, 1978) puisqu'ils mentionnent le défi cognitif et le plaisir (aspect affectif) de travailler en binôme. Le sujet du travail en pairs soulevé plus tôt est repris dans l'extrait 5, lorsqu'au tour de parole 90, Daisy a déclaré « en équipe de deux on est un peu moins mais vous travaillez mieux ». Elle a donc ajouté un commentaire sur les modalités collaboratives du travail. Ceci illustre une progression dans la complexité des réflexions des élèves sur l'apprentissage et montre que les élèves sont désormais de plus en plus capables de réfléchir aux commentaires émis par les autres précédemment et ne font plus uniquement des mini-monologues. D'ailleurs, au tour de parole 85, Morning a mentionné que plusieurs participants formulaient leur accord avec les locuteurs s'étant exprimés précédemment. Ainsi, elle a suggéré que les participants qui se sont exprimés avant elle s'écoutaient et étaient en accord les uns avec les autres. À nouveau, la collaboration est clairement verbalisée par une élève. Après ce constat, les élèves qui ont continué d'exprimer leur accord, donc comme dirait Morning-85 « la chaîne des personnes qui aiment ». Il semble que les élèves désiraient faire partie de cette cohésion sociale, plus précisément Stormshadow, un élève très timide et peu loquace en classe qui, au tour de parole 87, a déclaré : « je suis d'accord avec tout le monde ». Les activités et la période de rétroaction ont ouvert un espace de communication sécuritaire pour Stormshadow. La collaboration connue entre pairs durant les activités s'est poursuivie lors de la co-évaluation de ces dernières et a facilité l'expression devant le groupe pour cet élève.

De plus, à ce point de la recherche-action, les élèves étaient conscients du fait que les modifications que j'apportais aux activités se basaient sur leurs commentaires. Au début de chacune des séances, j'identifiais quelles étaient les modifications faites en réponse à leurs besoins. À titre d'exemple, grâce à la rétroaction post-activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge » j'avais modifié considérablement l'activité suivante « 3B-Le Petit Chaperon Rouge » pour qu'elle devienne un défi réalisable pour les élèves. J'ai créé un format élargi des titres des histoires dans les trois langues, lesquels nous avons observé et discuté avant que les élèves ne se lancent dans l'activité. De plus, à la suite de chacune des écoutes, nous avons pris un moment de consultation afin que toutes les équipes connaissent la langue pour faciliter le classement des histoires. Enfin, la dernière modification était de former des équipes de deux. Ces ajustements suggérés par les enfants et que j'ai pris en compte ont permis à toutes les équipes de connaître du succès. Les élèves ont beaucoup aimé cette activité et l'ont même qualifiée de parfaite lors de la rétroaction. Tel que présenté dans l'extrait de transcription 4, au tour de parole 75, Taylor a déclaré que « cette activité était très géniale et c'était juste **parfait** et j'ai beaucoup aimé les groupes de **deux** parce que tu pouvais faire beaucoup de travail et toutes les deux idées étaient incluses et c'était comme j'ai dit avant c'était pas trop facile et pas trop difficile et je pense que tu peux bien faire les activités comme ça ». Cette collaboration enseignante-élèves a pu influencer l'assurance des participants dans les échanges. Le pouvoir didactique n'était plus vertical partant de l'enseignante et se dirigeant vers les élèves, il était désormais horizontal entre les élèves et moi. Ainsi, il semblerait qu'ils aient acquis un sens de pouvoir, d'*empowerment*, leur permettant de s'affirmer et de prendre une part active dans les interactions puisqu'ils ont constaté que les modifications étaient les leurs et que leurs apports durant la discussion étaient signifiants. L'extrait 6 donne un exemple de l'aspect horizontal du pouvoir, alors qu'à la suite de l'activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge » les élèves et moi avons discuté de leurs besoins et des ajustements à effectuer sur cette activité.

Extrait 6

36-El-Bobby : je crois qu'il devrait y avoir plus de **temps** pour répondre aux questions

37-El-Woods : j'ai aimé que tu as appris beaucoup de différents langues comme chinois et oui et **je pense qu'il y a qu'il y aurait moins de personnes** qui parlaient et qui fait des bêtises alors mais au moins de ça c'était très bien

- 38-E : c'est toujours **mon défi** si je vous donne **plus de temps là y a des amis qui perdent le contrôle** c'est ça la difficulté avec mon groupe ici quand je donne plus de temps il y a des gens qui travaillent très bien avec sérieux mais il y a des amis qui ont terminé en trente secondes et ils perdent le contrôle c'est tout
- 39-EI-Snakeyes : je pense que c'était bon je pense qu'on devrait avoir un petit comment dit-on **hint**
- 40-E : **plus que ce que je vous ai donné ↑**
- 41-EI-en chœur : oui
- 42-E : **mais c'est jamais assez ↑ d'accord mais qu'est-ce que tu penses as-tu une idée d'un autre indice que je pourrais vous donner**
- 43-EI-Stormshadow : oh j'ai une idée . . . tu peux mets le langue non tu peux mettre comment dit-on non tu peux mettre le langue dans cette . . . est-ce qu'il y a
- 44-E : **qu'est-ce que tu veux dire**
- 45-EI-Stormshadow : est-ce que je peux le dire en anglais
- 46-E : oui
- 47-EI-Stormshadow: *you could put that that well if it's hungarian you could put hungarian so you could put the language hungarian on there*
- 48-E : **oh so I could write the word hungarian somewhere**
- 49-EI-Snakeyes : ou comme euhm si c'est *hungarian* comme juste dis . . . juste dis c'est français et on était espagnol dans cette école pas le français et le mot c'est français juste dit il y a la Eiffel Tower dans ce pays
- 50-E : **donc de donner des points de repères géographiques ou culturels d'accord**
- 51-EI-Mr Moustache : je pense que peut-être pour comme le chose pour aider peut-être qu'on pourrait faire quelque chose comme le *hangman* pour essayer de deviner
- 52-E : le nom du pays
(transcription 3-Le Petit Chaperon Rouge, 22 mai 2013).

Dans cet extrait, j'ai collaboré avec les élèves et leur ai confirmé que des modifications avaient déjà été effectuées. De plus, au tour de parole 42, je leur ai demandé leurs recommandations afin que l'activité soit davantage contextualisée pour eux. J'ai aussi pris soin de les écouter et de préciser ce qu'ils voulaient dire, tels aux tours de parole 44, 48, 50 et 52, leur montrant à quel point leurs commentaires étaient

pris au sérieux. Ce partage de pouvoir signifiant a d'ailleurs favorisé un changement (Freire, 1970) dans les habiletés à interagir chez les élèves. Ils ont semblé ressentir leur pouvoir décisionnel puisque leurs commentaires guidaient les activités futures. Leurs commentaires sont devenus de plus en plus précis, montrant que les élèves apprenaient non seulement à identifier leurs besoins mais encore à vouloir voir un changement pédagogique s'opérer. Ils se sentaient écoutés par les autres élèves ainsi que par moi durant les périodes de rétroaction et savaient que j'adapterais à nouveau les activités en me basant sur leurs commentaires.

Avec la participation aux activités de co-évaluation sur une période d'un mois, on peut observer dans le discours des élèves, une tendance à écouter les commentaires de leurs pairs dans la discussion de groupe et d'y ajouter, de façon à co-construire des arguments et des suggestions pour la modification des activités ultérieures d'Éveil aux langues. Si on compare entre les extraits 1, 2 et 3 issus de la première rétroaction post-activité du 29 avril où les élèves émettaient leurs commentaires tels des mini-monologues et les extraits 4, 5 et 6 des 22 et 27 mai où les élèves sont engagés dans une co-évaluation et ont constaté le pouvoir de toutes leurs voix, on peut voir l'évolution de leur capacité à enchaîner sur ce que les autres disent. Ils sont allés plus loin tel qu'illustré par les tours de parole 75 et 76 de l'extrait 4, en soulignant la cohésion de leurs rétroactions. Selon Traverso (2007), tout message est co-construit, car le récepteur utilise ses connaissances antérieures, ses univers de références, ses inférences sur ce qu'il s'attend de l'interaction et ses représentations pour décoder, pour se forger sa propre compréhension. Ainsi, les interactions font en sorte que différents individus entrent en communication sur leurs valeurs. Les élèves ont donc développé une compétence de communication et d'interaction. Avant cette recherche-action (participation, co-évaluation et adaptation d'activités d'Éveil aux langues), lors des discussions de classe les élèves s'écoutaient moins, ils ne répondaient pas aux questions des autres et ils interrompaient le locuteur. Selon mes observations, durant la recherche la force normative des dynamiques de groupe a stimulé le savoir vivre ensemble dans la différence. En effet, les élèves sont même allés au delà de la cohésion laquelle est une variable dans la dynamique de groupe mais n'en est pas l'essentiel. Kurt Lewin (dans Faucheux, 1957, p. 426) qui a travaillé sur la théorie de la dynamique de groupe et faisait la pratique de la psychologie sociale, considérait le

groupe comme un ensemble dynamique et le définissait non pas sur la base de la similitude des membres, mais sur la base de leur interdépendance dynamique. Ainsi, la dynamique entretenue par les membres du groupe favorise la collaboration tel qu'expliqué par Candelier (2003) :

Si le contexte crée une dynamique positive chez l'élève, celui-ci percevra la valeur du travail à accomplir, s'estimera capable de réussir et aura le sentiment de contrôler la situation. Ces perceptions sont à même de susciter chez lui une forte motivation : il choisira alors de s'engager sur le plan cognitif dans l'accomplissement de cette activité en utilisant des techniques et des connaissances appropriées et persévèrera jusqu'à ce qu'il ait atteint l'objectif qu'il s'est fixé (p. 142).

Les périodes de rétroaction ont occupé une place centrale dans cette recherche; elles sont devenues une pratique sociale pour les élèves. C'est à l'intérieur de la participation aux activités d'Éveil aux langues et plus particulièrement durant les périodes de co-évaluation que les élèves ont fait preuve, selon moi, de compétence socioculturelle telle qu'elle est décrite par Savignon (2002) :

Sociocultural competence includes a willingness to engage in the active negotiation of meaning along with a willingness to suspend judgment and take into consideration the possibility of cultural differences in conventions of use. Together, these features might be subsumed under the term "cultural flexibility" or "cultural awareness" (p. 10).

La compétence socioculturelle s'apparente au vivre ensemble et à l'ouverture à l'autre dans cette recherche puisque les élèves et moi négocions constamment les activités et leur format. De plus, nous avons appris qu'en collaborant ensemble, nous avons la possibilité de créer un climat de classe qui nous semblait plus agréable qu'il ne l'était auparavant et par conséquent un vivre ensemble plus riche et accueillant.

Il est possible que la collaboration avec moi et entre partenaires faisait appel aux axes affectifs, sociaux et cognitifs (Candelier, 2003). En dressant un parallèle avec le thème (*Le Petit Chaperon Rouge*) de l'activité, celui-ci leur était familier et touchait l'axe affectif, car l'histoire leur avait été racontée par leurs parents lorsqu'ils étaient plus jeunes. Les élèves travaillaient en équipes de deux, ce qui leur a plu tel que le mentionnait Daisy, au tour de parole 90 de l'extrait de transcription 5: « je suis d'accord avec Victor comme en équipe de **deux on est un peu moins mais vous travaillez**

mieux ». Ce commentaire de Daisy est lié à la fois à l'axe social puisqu'il mentionne le travail en équipe, mais encore l'axe cognitif puisque durant l'activité, les élèves affrontaient un défi cognitivement réalisable. Ainsi, une équipe de deux permettrait aux élèves de mieux répartir les tâches à accomplir tout en maintenant l'accord au sein des membres.

À travers l'activité d'Éveil aux langues suivante « 3C-Le Petit Chaperon Rouge », les élèves ont continué à développer leurs habiletés à rétroagir en passant de l'individualisme à une prise de conscience de la perspective du groupe. Cette activité demandait aux élèves d'identifier les noms, les adjectifs et les verbes dans les extraits de l'histoire *Le Petit Chaperon rouge* en allemand, en finnois et en italien. L'extrait 7 qui suit est issu de mes notes de terrain présentant mon interprétation de la complexification du discours des élèves.

Extrait 7

De plus, les élèves commencent à s'exprimer en parlant du "**on**" (comme Mason et Brandon Fraser) alors qu'au départ, ils utilisaient le "**je**". Ils changent désormais de pronom. Ils expriment aussi le fait que tous les élèves semblent apprendre beaucoup et ils tentent de s'exprimer au nom du groupe

(Notes de terrain, 29 mai 2013, p. 27).

Voici un exemple concret de la décentration des élèves vers un focus collectif ayant généré ma réflexion. Dans l'extrait suivant provenant de la co-évaluation de l'activité « 3C-Le Petit Chaperon rouge », dès le tour de parole 4, Mason a annoncé qu'il s'exprimait au nom de tous les élèves ayant participé à l'activité d'Éveil.

Extrait 8

4-El-Mason : euh j'ai appris **je pense que tout le monde a appris comme quelques nouveaux mots dans les différentes langues** et je pense que c'était un peu difficile parce que .
.. peut-être que la prochaine fois **tu peux** mettre comme le mot mais avec les lettres *mixed up* et ça va faire un petit peu plus facile

(transcription 3C-Le Petit Chaperon Rouge, 27 mai 2013).

Cet extrait présente un exemple de l'esprit de collaboration entre Mason et moi, l'enseignante, dans la mesure où cet élève a proposé des modifications intéressantes à l'activité pour faciliter la tâche. Il y a ici un renversement de la posture traditionnelle d'élève et d'enseignant puisqu'au nom de tous les élèves, Mason me fait directement des suggestions. Dans l'extrait 9 suivant cette même période de rétroaction, il est possible d'observer l'usage du pronom collectif « on » ainsi que la première discussion sur la possibilité de collaborer dans la création d'une activité d'Éveil aux langues originale.

Extrait 9

41-El-Snakeyes : euh je pense la prochaine fois **on** devrait comme choisir **nos propres** livres et après faire un théâtre avec et après les personnes doivent comment dit-on *guess* quel livre c'était

42-E : et comment est-ce que **vous** feriez pour trouver des livres de différentes langues

43-El-Snakeyes : je ne sais pas une recherche ou quelque chose

44-El-Mason : euhm peut-être que **on** peut pour trouver des livres **on** peut aller sur l'ordi et regarder pour comme *search* les livres en les langues que tu veux et que c'est dedans

45-El-Lila : euhm **je pense la même chose que Snakeyes** mais . . . peut-être **qu'on** peut tout faire dans les différentes langues s'il y a vingt-huit langues

46-El-Stormshadow : il y a

47-El-Woods: **j'aime l'idée de Snakeyes mais** euh comment est-ce **qu'on** va chercher les livres sur l'ordinateur

(transcription 3C-Le Petit Chaperon Rouge, 27 mai 2013).

Dans cet extrait, les élèves ont à nouveau montré leur accord et soutien pour leur compagnon de classe, ici Snakeyes, en imaginant ensemble ce projet. Au tour de parole 45, Lila a contribué à la discussion en disant : « je pense la même chose que Snakeyes mais . . . peut-être qu'on peut [...] » et au tour de parole 47, Woods a affirmé : « j'aime l'idée de Snakeyes mais euh comment est-ce qu'on va [...] ». Cet extrait illustre non seulement une évolution dans les habiletés à rétroagir des élèves, mais également, dans leurs habiletés à s'impliquer dans une co-construction discursive réflexive sur les idées qui émergent dans la conversation. Les élèves sont allés jusqu'à se questionner sur les aspects techniques menant à la réalisation de leur idée. Ils sont devenus, durant

cette discussion, des didacticiens qui ont réfléchi même à la question pratique des ressources nécessaires pour réaliser cette activité. Un autre aspect mentionné ici est une réflexion sur le vivre ensemble et la diversité. Lila, au tour de parole 45, a suggéré d'écrire les livres en 28 langues et elle s'est demandée s'il y avait autant de langues. Son commentaire a été repris brièvement par Stormshadow, au tour de parole suivant, qui a affirmé qu'en effet, il y a 28 langues. Ce questionnement permet de noter que les élèves ont conscience de l'existence de langues autres que celles qu'ils utilisent. Ainsi, les périodes de co-évaluation des activités Éveil aux langues ont semblé devenir des plateformes collaboratives de communication sociale où les élèves co-construisent des connaissances en poursuivant plus loin une discussion de la diversité linguistique.

4.3. Collaboration et prise en charge didactique

Les habiletés des élèves à rétroagir ont continué encore à se développer dans les rétroactions du mois de juin. L'extrait suivant est issu de la dernière rétroaction suite à la participation à l'activité d'Éveil « 6C-Mon quartier et ma ville ». Elle se base sur la création et la présentation d'affiches représentant les langues et cultures observées par les équipes d'élèves après avoir fait une exploration de leur quartier. L'extrait 10 illustre qu'à la fin de la recherche, chaque contribution faite par les élèves était plus élaborée qu'au début de la recherche. Les élèves sont désormais capables de soutenir leurs opinions et réflexions en s'attardant aux autres et à leurs émotions. De plus, ils prennent en compte les contributions des autres dans leurs propres interventions.

Extrait 10

5-El-Zinnia: j'ai appris que travailler en équipe **ce n'est pas toujours facile** et seulement pour faire un poster tu dois demander tout le monde comme ah est-ce que tu crois qu'on devrait faire que est-ce que tu crois je devrais faire ça peut-être et si une personne dit non tu ne peux pas vraiment le faire parce que là le groupe ne comment dit-on *agree* pas de le faire et si **une personne** accidentellement découpe quelque chose et les personnes ne ... et les personnes ne savaient et les autres personnes croyaient que c'était ça va être utilisé tout et la personne coupe sans demander à les personnes est-ce que tu crois que je devrais découper ça euh c'est un peu problématique

[...]

7-El-Lila: euhm il y avait une **fil**le dans mon groupe qui euhm . . . c'était comme tout le monde la demandait si ils avaient le droit de faire une chose mais il ne demandait pas les autres parce que euhm je pense que c'est parce que oh cette personne veut que ce soit comme ça donc je vais la demander parce que euhm elle veut probablement . . . peut-être et si je ne la demande pas ça va elle va être fâchée contre moi et ça ne va pas être joli donc il y avait une personne **qui n'était pas très coopérative oui**

8-El-Brandon Fraser : comme 18 dit il y avait des problèmes dans notre groupe mais ce n'était pas les graves graves graves problèmes euhm **mais** je dois dire que il y avait aussi des problèmes

(transcription 6C-Mon quartier et ma ville, 27 juin 2013).

Dans cette période de rétroaction, les élèves ont réfléchi à leurs apprentissages d'ordre général, utilisant les activités d'Éveil aux langues comme point de départ pour aller plus loin et situer leurs apprentissages et les modalités de travail collaboratif qui fonctionnent pour eux. Leurs propos sont donc une fenêtre sur leurs manières d'apprendre. À titre d'exemple, au tour de parole 5, Zinnia a commenté sur les difficultés que posait le travail en équipe, ce qui a entraîné une discussion sur le sujet. Au tour de parole 5, Zinnia a présenté son problème clairement et elle a été soutenue par Lila, au tour de parole 7, qui a ajouté des détails d'ordre affectif, cognitif et social : « [...] si je ne la demande pas ça va elle va être fâché contre moi [...] ». Au tour de parole 8, Brandon Fraser qui faisait partie de la même équipe que Zinnia a réfuté la gravité de la situation tout en acceptant que ce fût quand même une situation problématique. J'avais déjà noté que durant cette activité, ces trois élèves (Zinnia, Lila et Brandon Fraser) avaient eu du mal à collaborer. Voici ce que j'ai consigné à ce sujet dans mes notes de terrain :

Extrait 11

L'équipe de Lizzie a eu des difficultés parce que Morning ne voulait pas faire ce que les autres voulaient, ce fût la même chose pour l'équipe de Zinnia, car, Laurence semblait avoir des idées fixes (nous avons donc discuté de la discussion de groupe, de la prise de décision, de la concession et aussi, du pouvoir de la majorité).

(Notes de terrain, 27 juin 2013, p. 49).

Dans ces notes, j'ai identifié les élèves impliqués dans les conflits. Par contre, lorsqu'ils ont discuté des mêmes difficultés dans l'extrait 10, les élèves ont évité de nommer les personnes impliquées. Il est possible d'observer l'empathie dont font preuve les participants alors qu'ils emploient des noms communs pour identifier les individus tels aux tours de parole 5-Zinnia « une personne » et 7-Lila « une fille ». Ils ont fait de même dans l'extrait 12 qui suit : 12-Lizzie « un personne » 13-Laurence « elle ne faisait », 16-Laurence « deux personnes » et « la personne ». Ainsi, ils semblent avoir développé un respect mutuel en évitant de nommer ceux qui étaient impliqués dans le conflit. L'extrait suivant, provenant de la suite de la discussion post-activité « 6C-Mon quartier et ma ville » donne un autre exemple de ce désir de se protéger mutuellement.

Extrait 12

12-El-Lizzie : euhm je pense comme la même que 8³ parce qu'on était dans le même groupe mais c'était très difficile parce que tout le monde avait leurs idées qu'ils voulaient et quand on votait il y avait juste comme **un personne** qui avait leur il y avait comme juste **un personne** qui voulait leur et l'autre les autres personnes qui voulaient un autre comme une personne qui voulait leur idée et les autres personnes du groupe qui voulaient [...]

13-El-Laurence : à propos de le problème que Lila a parlé de peut-être que les personnes que tout le monde a demandé à je pense que euhm . . . **elle ne faisait** pas euhm **exprès de faire ça** parce que peut-être que **la personne** il ou elle ne savait même pas ça oui [...]

14-El-Ellie : euhm je comment dit-on *agree*

15-E : je suis d'accord

16-El-Laurence : je suis d'accord avec qu'est-ce que Lila a dit j'ai pensé mais j'ai juste pensé ça et peut-être que c'est pas vrai et aussi dans mon équipe comme presque TOUT le temps **les personnes** juste deux personnes juste quelque autre mais spécialement **deux personnes** a chicané beaucoup pour cette photo [...] puis on a dit non tu ne peux pas prendre parce que on va le mettre sur le projet c'est une très bonne photo et euhm puis comme . . . puis **la personne** a dit [...] je veux celui-là et c'était pas très bon

(transcription 6C-Mon quartier et ma ville, 27 juin 2013).

³ Les élèves ne participant pas à la recherche-action ont reçu un numéro et leurs commentaires ont été exclus des transcriptions officielles.

Les élèves ont tenté de comprendre les intentions derrière les actions de leur compagnon, par exemple Laurence, au tour de parole 13, a dit que la personne « ne faisait pas exprès » et peut-être moins adroitement, lorsqu'elle a expliqué un autre élément de la situation au tour de parole 16 « puis on a dit non tu ne peux pas prendre parce que on va le mettre sur le projet c'est une très bonne photo ». Les élèves ont essayé de résoudre leurs problèmes tel au tour de parole 12, où Lizzie a expliqué que son équipe avait fait un vote et que tous les membres du groupe ne respectaient pas la décision prise : « mais c'était très difficile parce que tout le monde avait leurs idées qu'ils voulaient et quand on votait il y avait juste comme **un personne** qui avait leur ». Dans cet extrait, les élèves ont tenté de s'assurer que le problème était connu, tout en maintenant l'anonymat des personnes impliquées. Ils font ainsi preuve d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995), puisqu'ils ont accès à leurs propres émotions ainsi qu'à celles des autres. En plus de tenir compte des émotions des autres, ils utilisent également les principes de la pratique de *Mindfulness* puisqu'ils évitent de porter des jugements (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006). Selon Kabat-Zinn (1994), la pratique de *Mindfulness* se décrit comme « paying attention in a particular way: on purpose, in the present moment, and non-judgmentally » (p. 4). Selon Freinet (1964) et Jasmin (1994), de si riches discussions sont observables, généralement, dans les classes ayant eu une pratique hebdomadaire de conseil de coopération. Il semble donc que la participation à des activités d'Éveil aux langues et la co-évaluation de celles-ci aient favorisé une plus grande sensibilité et un désir de protéger leurs pairs comme l'a illustré l'extrait 12.

Une certaine sensibilité et ouverture à l'autre et à la diversité a aussi été observée en fin de recherche, lors de la discussion post-activité « 6C-Mon quartier et ma ville », la toute dernière activité de la recherche. L'extrait 13 présente des commentaires formulés après la présentation des affiches sur les observations culturelles et linguistiques de leur quartier.

Extrait 13

2-EI-Ellie : je pense que euhm on a trouvé beaucoup de euhm différents places avec beaucoup de langues et peut-être quand tu juste marches dans le quartier tu ne comment dit-on *notice* pas que il y a tous ces places des différents comme places dans le monde et tu juste penses que c'est juste tu sais des places

3-El-Laurence: je pense la même chose que Ellie et . . . c'est c'est parce que je n'ai jamais vu ces places comme ça et je savais pas qu'il y avait BEAUCOUP de mamans qui travaillent là

4-El-Tamia : je pense que c'était vraiment amusant de découvrir les nouveaux cultures parce que ce n'est pas mon quartier parce que je vis dans ton coin comment dit-on dans le quartier olympique

(transcription 6C-Mon quartier et ma ville, 27 juin 2013).

Ce retour récapitulatif sur l'activité d'exploration du quartier illustre l'ouverture sur le monde verbalisé aux tours de paroles 2, 3 et 4 qui permettent d'observer que les élèves ont continué de développer leurs habiletés à rétroagir jusqu'à la toute dernière activité d'Éveil aux langues

À la suite de sa recension des écrits sur la pédagogie collaborative, Donato (2004) conclut que « cooperative learning emphasizes the importance of group processing, positive interdependence, and individual accountability as critical elements to productive collaborations in classrooms » (p. 301). Ainsi, la coopération représente un tremplin signifiant afin de parvenir à collaborer où tous les individus impliqués dans l'interaction apportent quelque chose à la tâche collective. Dans les périodes de co-évaluation des activités, on voit comment les activités d'Éveil aux langues ont servi de tremplin vers le vivre ensemble. Les principaux sujets de discussion ayant émergés illustrent comment les élèves ont débuté leurs rétroactions par des commentaires individualistes, pour apprendre à écouter les commentaires des autres, pour enfin, les soutenir, les réfuter ou même aborder des discussions sur des points délicats dans la classe. Selon moi, la position des participants en fin de cette recherche-action représente une position « d'interdépendance, de prise de responsabilité et de réflexion critique » (Donato, 2004, p. 301) .

Chapitre 5.

Modalités de collaboration : vers le vivre ensemble

Les périodes de rétroaction post-activités m'ont permis d'observer et de mieux comprendre quelles étaient les représentations de mes élèves quant aux modalités d'apprentissage collaboratives. Les rétroactions émises par les élèves semblent être un prétexte pour parler de la vie et de l'environnement de classe. Dans ce chapitre, je dresserai le portrait des modalités d'apprentissage collaboratives identifiées par les élèves : le respect de l'autre, le respect du silence, la formation des équipes de travail et l'espace de travail privilégié pour aller jusqu'à la prise en charge didactique. Dès la mise en œuvre de ce projet, les élèves ont pris les périodes de rétroaction en main pour discuter non seulement des activités d'Éveil aux langues vécues, mais du vivre ensemble et de l'acceptation des autres. Ils ont rapidement focalisé leurs rétroactions sur les modalités d'apprentissage durant des activités collaboratives.

5.1. Le respect de l'autre

L'extrait suivant présente la rétroaction à l'activité « 4B-le cube des langues ». Durant l'activité, les élèves ont construit des cubes faits en papier sur lesquels sont écrits des salutations dans différentes langues. Ils s'en sont servis pour jouer aux dés et s'exercer à saluer leurs pairs en différentes langues. Certains élèves ont cabotiné et ont intentionnellement brisé le cube des autres. L'extrait 14 présente le début de la session de rétroaction suite à cette activité que j'ai orientée sur les interactions de classe.

Extrait 14

1-E : alors j'aimerais savoir comment est-ce que ça s'est passé le reste de l'activité du cube

2-EI-Stormshadow : euh je pense que c'était très je pense que c'était très amusant . . . mais **beaucoup de personne a comme brisé les dés des autres comment dit-on on purpose**

3-E : oui exprès

4-EI-Stormshadow: oui je pense que c'était très amusant

5-EI-Laurence: tout était génial et je ne veux rien changer sauf que euhm je pense que j'ai une idée peut-être que **si quelqu'un brise ça compte pour un crochet⁴ comme les moniteurs**

6-E : donc peut-être qu'on pourrait **mettre un crochet d'accord comme une pénalité** bonne idée

7-EI-Zinnia: peut-être peut-être on pourrait faire que euhm . . . comme tu fais si **quelqu'un brise le cube de quelqu'un d'autre il doit faire euhm il doit faire un autre mais exact presque exactement pareil en faire un nouveau un presque exactement comme l'autre**

8-EI-Ellie: je pense que c'était très amusant et j'ai appris beaucoup de différentes langues et c'était très amusant et une chose **si tu brises un autre personne cube je pense que tu comme que tu devrais si tu brises par accident tu devrais dire je m'excuse et réparer leur cube**

9-EI-Lizzie: euhm peut-être comme Ellie peut-être que TU devrais réparer pas avoir un crochet parce que les crochets c'est à propos de parler français et ça c'est de briser un cube de papier

(transcription 4B-Le cube des langues, 6 juin 2013).

Dans cet extrait de transcription, on voit comment les élèves ont clairement exprimé l'opinion que briser les productions des autres était inacceptable. Ils ont aussi suggéré quelques façons pour prévenir ou réparer la situation : au tour de parole 5, Laurence a proposé « on donne un crochet »; au tour de parole 7, Zinnia a recommandé de « refaire un autre cube identique » et au tour de parole 8, Ellie a ajouté qu'« il faut s'excuser et le réparer ». Ces trois élèves étaient du même avis quant aux conséquences appropriées pour une telle situation (destruction d'un objet). Par contre, Lizzie, au tour de parole 9, a réfuté la conséquence suggérée par Laurence au tour de parole 5 et a justifié sa raison : « les crochets sont pour le français oral alors que briser un cube n'est pas relié au français oral ». Elle a fait preuve d'un esprit d'analyse poussé,

⁴ Les crochets sont liés à un système de gestion de classe en place pour informer du nombre d'interventions en anglais faites par les élèves.

illustrant sa compréhension du problème mais encore l'importance de la cohérence entre l'acte et sa conséquence. Dans cet extrait, les élèves sont allés au-delà de l'activité d'Éveil aux langues pour discuter des règles du vivre ensemble. Ainsi, les activités didactiques sélectionnées spécifiquement pour ce groupe sont parvenues à créer un tremplin vers une collaboration des élèves sur les règles à suivre pour respecter et être respecté. C'était d'ailleurs ma motivation première pour cette recherche-action; parvenir à favoriser le développement d'un contexte de classe plus respectueux par le biais d'activités collaboratives sélectionnées et adaptées en fonction des besoins de mes élèves.

Grâce à la culture éducative de la classe où je laissais aux élèves l'espace pour faire valoir leurs voix, ils ont obtenu la possibilité d'utiliser l'espace de rétroaction comme espace de résolution de problèmes, ce qui est venu modifier le rôle des discussions. L'extrait 14 se termine avec la contribution de Lizzie au tour de parole 9 qui a mis l'emphase sur le type d'interaction (briser l'objet d'autrui) ce qui a guidé la discussion vers des conséquences logiques selon les élèves : une excuse et une réparation. Dans l'extrait 15, issu de la rétroaction à « 4B-le cube des langues », il est possible de voir que j'ai laissé les élèves élaborer eux-mêmes des conséquences pour les élèves ayant adopté des comportements non-désirés dans les interactions de classe. Cette stratégie *d'empowerment* collaborative a permis aux élèves de connaître la latitude pour exprimer leur façon de développer une justice sociale et un respect de l'autre menant à un meilleur vivre ensemble.

Extrait 15

12-EI-Woods: je ne veux pas dire qui mais quelques personnes ne
faisaient pas la tâche et ils jouaient avec les cubes comme
des jeux comme le soccer

13-E : donc au jeu de soccer au lieu d'apprendre

14-EI-Gustave : je pensais que quand les personnes brisent pour . . .
amuser brise les dés des autres je pense que **il doit
donner lui son** parce que c'est plus juste parce qu'il a fait
parce qu'il voulait briser son et il a pas juste il a tourner et
par accident mis son pied dessus parce que ça c'est un
accident . . . mais des personnes font ah c'est ton cube et
puis viens et puis comme frappe et puis comme juste où
quelqu'un marche et quelqu'un marche dessus et c'est très
ennuyant

15-El-Lila : ahm je pense comme Ellie et Lizzie mais sauf . . . même si tu fais . . . ahem . . . euhm pour l'accident **tu devrais . . . ahem peut-être aider la personne à réparer** et aussi . . . je pense que tu devrais euhm ben quand tu brises tu devrais ellie a dit que tu devrais si c'était un accident **tu devrais dire je m'excuse** mais je pense que tous les fois que tu brises tu devrais dire je m'excuse

(transcription 4B-Le cube des langues, 6 juin 2013).

Woods, au tour de parole 12, a reprécisé que c'est l'utilisation des cubes des langues comme ballon de soccer qui faisait partie d'une interaction inappropriée. Au tour de parole 15, Lila a ajouté un détail à la suggestion avancée par Ellie, au tour de parole 8 (de l'extrait 14) soit que lorsqu'un élève brise quelque chose, accidentellement ou non, il devrait s'excuser. Ainsi, les élèves sont devenus des agents de changement prenant en charge leur climat d'apprentissage; ils collaborent dans sa construction, car ensemble, ils élaborent les balises de ce climat. Les extraits 14 et 15 de rétroactions présentent donc une discussion complète sur les interactions négatives et sur ce que les élèves suggèrent de faire dans ces cas. L'agir des élèves dans les deux extraits ci-dessus s'apparente au *sub-teaching* qui sont ces moments où les élèves utilisent des discours similaires à ceux des enseignants tels que « instructing, evaluating, and disciplining their peers » (Tholander & Aronsson, 2003, p. 208). Les élèves ont utilisé des discours qu'ils m'ont déjà entendu élaborer ainsi, il y a une cohésion dans le discours des enfants et dans mon discours relatif au respect. C'est un effet miroir qui reflète la transformation de la relation didactique entre les élèves et moi. Grâce à la collaboration qui s'est effectuée entre les élèves et moi, j'ai dénoté un renversement des rôles didactiques (Cicurel, 2011a). En effet, les élèves n'ont plus besoin de mes interventions pour mener à bien une discussion. Ils se sont repositionnés par rapport à moi, mais aussi par rapport à leurs rôles les uns envers les autres. Dans les différents extraits, il est possible de constater que je ne fais que poser des questions, donner un mot en français et repréciser une idée au besoin. Les élèves n'attendent plus mes interventions pour émettre leurs commentaires et suggestions; ils prennent également en charge toutes situations qu'ils jugent inadéquates. Ils ont effectué un apprentissage de la gestion de classe, de la gestion des interactions mais encore, de l'apprentissage en soi. Ils se sont accordés plus qu'un rôle d'apprenants dans ces interactions collaboratives.

Ainsi, ces élèves ont mis de l'avant des suggestions et recommandations pédagogiques, lesquelles ont été écoutées et appliquées, ce qui a continué à alimenter la qualité des discussions et des rétroactions. Vygostky (1978) théorisait que le langage était un outil de médiation. La théorie vygostkienne ainsi que le dialogue collaboratif dont font preuve les élèves et l'enseignant semblent favoriser l'entrée dans la ZPD (Vygotsky, 1978) entre les élèves. À l'intérieur de cette zone, j'ai surtout joué le rôle de l'accompagnatrice; la collaboration entre les élèves et moi était le cœur de la rétroaction, je n'ai donc pas mené les discussions, j'y ai été présente et j'y ai collaboré au besoin. J'ai adopté le rôle d'enseignante faisant la médiation (Dixon-Krauss, 1996) comme dans l'extrait 15 où j'ai précisé l'idée d'un élève pour faciliter la discussion : « 13-E : donc au jeu de soccer au lieu d'apprendre ».

Dans l'activité « 6B-Mon quartier et ma ville », les élèves ont exploré le quartier afin de récolter des traces des langues et cultures. La rétroaction post-activité présentée en extrait 16, permet d'apercevoir les liens entre la collaboration et la réflexivité. En effet, dans l'extrait 16, les élèves se sont exprimés à propos de la protection des émotions des autres; de la portée que peuvent avoir les mots.

Extrait 16

13-El-Lila : oh ok mais euhm ça allait bien mais après que nous avons vu le chien et puis les deux et chats quelqu'un dans mon groupe a commencé à dire que **les chiens sont horribles** et tout ça euhm **et je n'aimais pas** ça parce que j'ai une chienne et **j'adore les chiens et les chevaux** comme et les animaux et . . . puis une autre personne a dit que euhm . . . **ils n'aimaient pas beaucoup les chiens non plus** et euh **moi je n'aimais pas ça** [...]

15-El-Laurence : je pensais que si tu n'aimes pas les chiens c'est okay mais **tu ne devrais pas dire juste devant les personnes** c'est un peu comme mon frère il n'aime pas exactement les chiens **mais il ne dit pas ça**

16-El-Morning : euhm . . . je pense que la personne dans le groupe de Lila qui a dit comme que les chiens sont horribles **c'est très mauvais qu'ils ont dit ça** comment dit-on *out loud* parce que **beaucoup de personnes aiment les chiens**

17-El-Laurence: **mais pas tous** les personnes

18-El-Morning : **oui mais beaucoup** de personne et c'est juste que **ça peut être très hurtful** à les personnes qui a un chien ou qui va avoir ou quelque chose c'est très **c'est juste très mauvais**

19-El-Lizze: euhm moi je pense la même chose que les chiens avec les autres animaux [...]

26-El-Daisy : euh je pense que **c'est okay de dire que tu n'aimes pas les chiens mais pas de dire comme qu'ils sont horribles** parce que c'est okay de n'aimer pas les animaux **mais peut-être pas de dire comme ça** [...]

28-El-Snakeyes : **je pense que ce n'était pas une bonne idée de dire je n'aime pas les chiens si tu n'as pas quelque chose bon à dire ne dis pas**

29-El-Tommy : **je dis la même chose**

30-El-Tamia : je pense le même de Daisy mais je ne veux pas dire euhm **tu peux dire je n'aime pas vraiment les chiens parce qu'ils me fait sentir peur mais tu ne peux pas juste dire je n'aime pas les chiens les chiens sont horribles** [...]

37-El-Laurence: euhm je pense la même chose que Daisy Tamia et euhm Nancy parce que même si tu le ET tu le détestes cette chose et que tu ne l'aimes pas du tout **tu peux dire la raison pourquoi et la personne va comprendre** . . . et euhm comme je n'aime pas les chiens **parce qu'ils** me font peur ou je n'aime pas les chats **parce que ils** ont toujours des griffes longues et je suis toujours peur qu'ils vont comment dit-on *scratch*

(transcription 6B-Mon quartier et ma ville, 26 juin 2013).

Durant cette avant-dernière rétroaction post-activité d'Éveil aux langues, les élèves ont disséqué les paroles échangées par certains élèves en bâtissant ensemble, une plus grande compréhension. À chaque tour de parole dans cet extrait, les élèves ont discuté de la façon de dire les choses, de formuler un commentaire et faire part de son opinion tout en respectant autrui. Tamia, au tour de parole 30 et Laurence, au tour de parole 37, en ont donné des exemples concrets : « tu peux dire je n'aime pas vraiment les chiens parce qu'ils me fait sentir peur mais tu ne peux pas juste dire je n'aime pas les chiens les chiens sont horribles » et « tu peux dire la raison pourquoi et la personne va comprendre ». Elles ont fait preuve d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995) alors qu'elles tiennent compte des deux participants à la discussion. Ainsi, ces élèves ont des visions bien précises de la communication. Le développement de leurs compétences interactionnelles leur permet d'atteindre ce que j'espérais voir se produire en eux : le développement d'un plus grand respect de l'autre pouvant mener au vivre ensemble. Dans ce dernier extrait, leur discours décrit clairement l'importance de porter attention

aux sentiments des autres quand on parle afin de ne pas les blesser, témoignant de l'axe affectif que permet de développer les activités d'Éveil aux langues.

5.2. Le respect du silence ou la tranquillité

Au cours des périodes de rétroaction les élèves ont suggéré que le bruit posait problème durant les activités d'Éveil aux langues. Dans l'extrait 17 sur la discussion de l'activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge », on peut voir que certains élèves croient que la classe devrait être silencieuse lors des périodes de travail.

Extrait 17

16-El-Woods : je pense que ça s'est passé bon euhm mais **quelques personnes parlaient** alors ça peut comment dit-on *definitely*

17-E : absolument

18-El-Woods : absolument *improve*

19-El-Zinnia: j'ai je crois que ça s'est passé très bien même si quelques fois les **personnes parlaient et disaient les réponses avant les autres** [...]

23-El-Mason : j'ai appris j'aimais comment mme eve a donné nous des indices oui les choix de réponses et euhm je pense que ça a se passé bien mais il y avait beaucoup de **personnes qui parlaient** [...]

25-El-Morning : c'était très bon mais des personnes **étaient euh quelle langue c'est ça** [...]

27-El-Junnie B. Jones : euhm j'ai pensé que ça s'est passé bon mais **c'était un peu fort**

28-El-Nancy : j'ai aimé . . . c'était amusant mais **beaucoup de personnes parlaient** et . . . c'était amusant de voir les différents langues comme dessins les dessins de petit chaperon rouge

(transcription 3-Le Petit Chaperon Rouge, 22 mai 2013).

Les élèves s'exprimant dans l'extrait précédent ont tous des représentations quant à un climat propice à l'apprentissage et ils ont fait des commentaires sur les élèves qui parlaient durant l'activité. Ce qui est intéressant c'est que durant cette activité, plusieurs élèves tentaient de lire à haute voix ce qu'ils voyaient dans une langue autre que la leur, ce qui est mentionné par Morning au tour de parole 25. Il est donc

possible que ces élèves aient tenté de prononcer les mots nouveaux ou aient posé des questions à leurs coéquipiers. Les réactions au bruit et le désir pour le silence formulés aux tours de parole 16-Woods, 19-Zinnia, 23-Mason, 27-Junnie B. Jones et 28-Nancy illustre la culture éducative de ces élèves qui diffère de celle mise de l'avant en classe durant les activités d'Éveil aux langues. Celles-ci favorisent les discussions et les échanges et elles n'exigent pas le silence. Ainsi, il est possible que certains élèves aient des besoins différents de ce que l'activité du *Petit Chaperon Rouge* préconisait et qu'ils aient des préconceptions de l'atmosphère qu'il faut privilégier en classe. Il semble donc y avoir une contradiction entre leur représentation du déroulement 'normal' du travail en classe et du volume lors des échanges suscités par les activités d'Éveil aux langues.

Cette réaction au bruit était un peu surprenante surtout puisque les bureaux des élèves sont généralement placés en groupes de quatre ou six dans la classe et les élèves sont encouragés à consulter leurs voisins quand ils travaillent à leur bureau. La classe est donc silencieuse uniquement lorsque nous faisons la pratique de *Mindfulness*. Dans l'extrait 18, suivant la même discussion post-activité que présentée ci-haut dans l'extrait 17, Mr Moustache et Snakeyes ont plutôt abordé l'apprentissage des langues.

Extrait 18

21-El-Mr Moustache : euh j'ai pensé que c'était bon parce que **j'ai appris beaucoup de langues** et un peu de le chinois et un peu de le russe et oui

22-El-Snakeyes : je pense que c'était bon parce que tout le monde a appris quelque chose comme beaucoup ont dit j'ai appris le chinois

(transcription 3-Le Petit Chaperon Rouge, 22 mai 2013).

Pendant que leurs pairs se sont plaints que plusieurs parlaient fort, ces deux élèves se sont concentrés sur ce qu'ils ont aimé et appris. Ils ne semblent pas avoir été attirés par la discussion sur les gens qui parlaient ou sur le volume des échanges. Dans mes notes de terrain, je n'avais d'ailleurs rien écrit concernant le bruit; j'avais plutôt consigné mes réflexions à propos du travail de consultation effectué par les élèves. Il apparaît donc que mes représentations du travail collaboratif soient différentes de celles de certains de mes élèves puisqu'à mon avis, la discussion et la consultation animée par

les élèves qui s'effectuent au cœur d'une activité collaborative sont plus qu'acceptables ; elles sont essentielles.

Extrait 19

Ils ont discuté de leurs choix et ont tenté, en second lieu, d'identifier les mots équivalents.

(Notes de terrain, 22 mai 2013, p. 23).

Ainsi, on peut se questionner sur les raisons des élèves d'évoquer leur besoin de silence et on peut se demander si c'est par besoin personnel, en raison de leur conception de l'école, des consignes de certains parents, ou des attentes exprimées par les enseignant(e)s en général.

5.3. La formation des équipes

Certains élèves se sont concentrés sur la formation des équipes durant les activités. Dans sa contribution à la rétroaction à l'activité « 3C-Le Petit Chaperon Rouge » Taylor a présenté son opinion sur la taille des équipes.

Extrait 20

31-EI-Taylor : je pense je que qu'est-ce que je ne changerais pas c'est qu'il y **ait juste deux personnes dans un groupe parce que tu dois faire beaucoup de travail mais pas trop** parce que tu as une autre personne

(transcription 3C-Le Petit Chaperon Rouge, 29 mai, 2013).

Selon Taylor l'équipe idéale serait constituée de deux personnes puisque ceci équilibre la distribution des tâches. Dans sa recension des écrits sur la collaboration, Donato (2004) mentionne que l'implication des participants dans une tâche collaborative est liée non seulement au type de tâche, mais également à la taille de l'équipe. Taylor n'est pas la seule à avoir une représentation claire de la taille que doit avoir un groupe dans les activités d'Éveil aux langues. Le nombre de participants idéal dans une équipe est à nouveau mentionné dans la rétroaction post-activité « 4B-Le cube des langues », où les élèves ont créé un cube de langues qui leur permettait de pratiquer les salutations dans différentes langues. Dans l'extrait 21 qui suit, Gustave s'est présentée comme une

experte en la matière des groupes. Étant absente au début de l'activité (lors de l'activité 4), elle n'avait pas de groupe attiré, ce qui lui a permis de graviter d'un groupe à l'autre. Elle stipule que les petits groupes (groupes de deux) sont préférables aux grands groupes.

Extrait 21

17-El-Gustave: euhm je pense que tu peux changer comme avoir dans les **petits groupes so et mais ils doit être très calmes**

(transcription 4B-Le cube des langues, 6 juin 2013).

D'après les participants, des équipes de deux élèves semblent idéales pour obtenir une collaboration optimale. Il est vrai que pour ce groupe d'élèves en particulier, plus le groupe est grand, plus il y a des conflits et des désaccords dans les interactions. La représentation construite par les élèves favorables aux petits groupes de travail se consolide durant la rétroaction post-activité « 5B- Le voleur de mots ». Durant cette activité, les élèves ont travaillé en équipes de deux pour répondre à des questions de compréhension suite à la lecture et à la discussion du texte *Le voleur de mots* effectuée durant l'activité 5.

Extrait 22

12-El-Laurence : je pense que c'était génial aussi et euh euhm c'était bon de travailler **en deux parce que ce n'était pas trop bruyant et ce n'était pas trop difficile et pas trop facile non c'était intéressant c'était très bien** [...]

19-El-Snakeyes: j'ai appris des nouveaux mots . .. et je pense que l'activité était bon parce qu'on travaillait **dans les groupes de deux et ce n'était pas très noisy** et . .. oui [...]

29-El-Taylor : j'ai aimé l'opposé de cette question comme les partenaires **c'était parfait comme des groupes de deux** c'était très bon parce que ça te donnait **juste autant de chance de travailler** et avec des groupes de trois tu ne travaillerais pas autant et je pense que c'était très bon

(transcription 5B-Le voleur de mots, 7 juin 2013).

Cet extrait reflète non seulement les représentations des participants par rapport à la taille des équipes mais il indique comment ils reviennent sur le thème du bruit et lient la réduction du bruit au nombre de personnes dans les groupes. On voit aussi à quel point ils se font écho dans cette discussion et ce, dans différentes parties de la rétroaction. Ils sont revenus sur la taille des équipes à différents moments et ont mis

l'emphase sur ce qui facilite la collaboration pour apprendre. Laurence, au tour de parole 12 et Taylor, au tour de parole 29, ont toutes deux fait preuve d'esprit critique dans la formulation de leurs commentaires. Elles se sont exprimées en expliquant clairement ce qu'elles voulaient dire en justifiant leur opinion explicitant qu'une équipe de deux permet « juste assez de travail » (Taylor, 29) et « que ce n'est pas trop bruyant ni trop difficile » (Laurence, 12). Ainsi, si l'on suit la représentation des participants, plus le groupe est petit, plus le travail entre les membres est réparti équitablement. Il y a donc un lien avec la somme de travail à effectuer qui justifie la taille de l'équipe et vice et versa.

Au delà de la taille des équipes, les élèves ont aussi mentionné la composition de celles-ci. Dans l'extrait suivant issu de la période de rétroaction post-activité « 4B-le cube des langues » une élève a stipulé que les interactions négatives sont celles des garçons. C'était la première fois où une élève, Laurence, au tour de parole 30, exprimait sa représentation stéréotypée quant au genre : les garçons ont un mauvais comportement.

Extrait 23

30-EI-Laurence : [...] c'est juste une suggestion si les **garçons** continuent de faire ça⁵ ou les **filles mais je ne pense pas qu'il y a beaucoup de filles qui font ça** . . . qu'ils s'ils continuent de faire ça peut-être qu'on devrait faire les **moniteurs** de cube

[...]

32-EI-Woods : j'ai une *complain* de qu'est-ce que Laurence a dit parce que je trouve que **c'est pas toujours toujours les garçons** qui faisaient les mauvais choses

33-EI-Gustave : oui je **agree** avec Woods

(transcription 4B-Le cube des langues, 6 juin 2013).

Laurence a partagé sa représentation selon laquelle les filles seraient calmes et non les garçons. À la fin de cet extrait, il s'est produit une interaction intéressante où, Woods, un garçon, a réfuté cet énoncé au tour de parole 32 et est soutenu au tour de parole 33 par Gustave. Gustave est une fille plutôt active qui s'identifie possiblement à ce type de comportements. C'est la seule instance où les élèves ont mentionné le genre

⁵ Laurence se réfère à la destruction de cubes d'autrui et aux élèves qui ont joué au soccer avec les cubes au lieu de les lancer doucement.

comme étant un facteur influençant la collaboration dans les tâches. Ici, Laurence a donc fait allusion au fait que les comportements des garçons entraveraient à la collaboration et par conséquent, à l'apprentissage. Selon cette élève, les garçons nuisent à la collaboration en détruisant du matériel, ce qui empêcherait les autres élèves d'apprendre. Elle a mentionné cela devant tout le monde et sa parole n'est soutenue par aucun autre élève. Ainsi, Woods et Gustave ont affirmé que c'est plutôt un stéréotype que de poser le blâme du mauvais comportement ou de la mauvaise collaboration sur les garçons. Les élèves discutent donc que la formation d'une petite équipe facilite la collaboration alors qu'ils ne sont pas tous d'accord sur l'association d'un comportement à un genre et donc, sur l'association d'un genre à un type de collaboration.

Ce qui se répète d'une rétroaction à une autre est toutefois bel et bien lié aux interactions de classe. Dans toutes les périodes de rétroaction post-activité, les élèves ont mentionné des types d'interactions qui nuisaient à la collaboration. Sans forcément les connaître, les élèves ont suivi les grandes lignes du conseil de coopération⁶ (Jasmin, 1994). Woods, au tour de parole 32 n'a pas accusé mais a dit avoir une plainte; qu'il n'était pas d'accord avec ce qui avait été affirmé et a justifié sa pensée. Cette façon de communiquer à l'intérieur du conseil favorise la résolution de problèmes. Dans l'extrait suivant tiré de mes notes de terrain rédigées durant la soirée suivant l'activité « 4B-le cube des langues de ma classe » j'ai présenté mes observations à cet égard.

Extrait 24

Les élèves ont aimé l'activité. Ce qui revient dans les discussions est de **l'ordre comportemental** des élèves dont le **comportement** n'est **pas nécessairement prisé** par les autres. Les élèves soulignent à chaque fois que les autres **n'écoutent pas**. Cette fois, un élément important pour eux a été la destruction non accidentelle de quelques dés. Les élèves ont eu une grande **discussion**, lors de la rétroaction, sur les **conséquences** que devraient subir ces individus.

Ils ont ici beaucoup discuté des conséquences qui devraient être retenues pour les élèves qui ont brisé les cubes des autres. Ainsi, les rétroactions à la suite des activités d'Éveil aux langues **créent une sorte de plateforme où ils discutent les comportements non-**

⁶ Le conseil de coopération est un lieu de gestion où chaque enfant a sa place, où l'individu et le groupe ont autant d'importance et où les dimensions affectives et cognitives sont traitées en équilibre (Jasmin, 1994, p. 10).

désirés, lesquels sont clairement montrés du doigt. Les élèves demandent un changement

(Notes de terrain, 6 juin 2013, p.21).

Ainsi, me basant sur les dires des élèves, les modalités de l'apprentissage en collaboration sont liées au respect d'autrui, au respect du silence, à la formation des équipes de travail ainsi qu'à l'espace de travail. Cicurel (2011a) dirait que « cet ensemble de façons de faire héritées d'une tradition éducative laisse une trace dans le mode d'enseignement ou d'apprentissage » (p. 199). Il est possible que ces préconceptions véhiculées par les élèves fassent partie de leur héritage éducatif ancien puisque certaines sont en contradiction avec les rituels et routines de notre classe.

5.4. L'espace de travail privilégié

Donc, d'une activité à l'autre, différents problèmes sont vécus et temporairement résolus par les élèves grâce à la mise en place d'un espace de dialogue rendu possible grâce à la collaboration. En passant du niveau de bruit, à la formation des équipes, à la composition des équipes, les élèves sont allés jusqu'à discuter de l'espace idéal pour travailler. Ces commentaires sont venus lorsque les élèves ont entamé la création de leurs propres activités d'Éveil aux langues. Dans le cadre de l'activité « 2-Création d'une activité d'Éveil aux langues originale », les participants étaient dans leur groupe de deux à quatre et faisaient la création d'une activité originale d'Éveil aux langues. Ils ont mentionné le fait que la curiosité des autres génère un problème. À leur avis, être observés par leurs pairs lorsqu'ils travaillent est inacceptable.

Extrait 25

18-EI-Stormshadow : je pense que ça ne allait pas bien parce qu'on a comme un travail où on va comme dire quelque euhm on veut pas que **les autres personnes voient** parce que ça va donner la réponse et comment dit-on vient et les autres personnes peut-être **voir le**

19-E : **les réponses**

20-EI-Stormshadow: oui

21-EI-Woods : euh oui **ça faisait pas bon quand les autres personnes regardaient les réponses** mais la bonne

nouvelle est qu'on a fini tout notre travail mais on doit peut-être faire un peu d'imprimer le chose comme ...

22-El-Lila : euhm la seule difficulté c'était que les personnes venaient et disaient oh qu'est-ce que **c'est ça et on voulait que ce serait une surprise** mais euh quand on travaillait et les personnes ne venaient pas c'était très bien

23-El-Lizzie : euhm un peu comme la même que Lila . . . mais euh parce que **on ne voulait pas vraiment que tout le monde regardait** mais peut-être la prochaine fois on pourrait avoir une autre journée de plus

24-El-Brandon Fraser : aussi comme je disais ça allait bien mais j'ai aussi trouvé un petit peu difficile parce que les personnes aussi s'assoit sur le sofa et **regarde nous faire notre théâtre**⁷ [...]

25-El-Nancy : **les personnes prend nos euh affiches qu'on a fait** pour euh notre activité d'éveil et les réponses sont sur le dos et c'était difficile mais je ne veux pas dire et une personne prend ça sur le dos et je ne veux pas dire quoi mais si je dis à la personne la personne tournait et regardait alors je devais comment dit-on *grab* il alors je m'excuse si j'ai mais **je ne veux pas que tu vois la réponse**

(transcription-2 création d'une activité d'Éveil aux langues, 17 juin 2013).

Les commentaires présentés ci-hauts sont émis par des élèves de différents groupes et montrent une représentation commune de l'aspect 'privé' du travail encouru et potentiellement les limites de l'apprentissage collaboratif. Dans le contexte de l'activité, les élèves travaillaient tous dans leurs petites équipes. Ils désiraient surprendre les autres élèves par leur création d'activité. Lila a d'ailleurs dit dans l'extrait 25 au tour de parole 22: « euhm la seule difficulté c'était que les personnes venaient et disaient oh qu'est-ce que **c'est ça et on voulait que ce serait une surprise** mais euh quand on travaillait et les personnes ne venaient pas c'était très bien ». Ceci peut signifier que les élèves voulaient faire plaisir aux autres avec leur activité ou encore, avoir la meilleure activité. Il est donc possible de croire qu'un esprit de compétition se soit inséré dans la création d'activités puisque les élèves comme Stormshadow au tour de parole 18 et Woods au tour de parole 21 ont mentionné : « on veut pas que **les autres personnes voient** parce que ça va donner la réponse et comment dit-on vient et les autres

⁷ Cette équipe a créé une pièce de théâtre présentant des notions d'espagnol.

personnes peut-être **voir le** » et «**ça faisait pas bon quand les autres personnes regardaient les réponses** ». Bien que les élèves semblent inconfortables devant les autres qui viennent voir leur planification d'activité, les élèves ont aimé produire du matériel didactique - ils ont apprécié être des « mini-profs » et didacticiens. Ainsi, ils ont voulu une activité de qualité qui se déroulerait comme ils se l'imaginaient. Il est également possible que selon leurs représentations de l'apprentissage, une seule réponse soit valable et par conséquent, ils ne se donnent pas le droit à l'erreur. Ils sont évidemment moins aptes à l'adaptation aux imprévus et aux différents comportements. Ils préparent des activités avec une image d'un groupe-classe idéal. Il est aussi possible qu'ils veuillent prouver que la collaboration faite au sein de leur équipe permet de créer un produit fini éblouissant. Ainsi, les élèves ont vécu les grands avantages de la collaboration, soit d'appartenir à un groupe à l'intérieur duquel on partage des idées et crée, ce qui favorise une cohésion stimulante et aussi un produit fini plus développé grâce à l'étayage par les pairs. Par contre, ils ont aussi vécu un genre de stress par rapport à ce produit fini et à la fixation des acquis qui est faite tant pour eux que pour les autres et qui aura lieu lorsqu'ils présenteront leur activité, donc une facette plus individualiste de l'apprentissage.

5.5. La prise en charge didactique

Le dernier aspect proéminent, issu de l'analyse des données de recherche, est la prise en charge didactique des élèves mise de l'avant grâce à cette recherche-action sur la collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves. Durant les périodes de rétroactions post-activités, les élèves ont effectué des réflexions didactiques quant aux tâches qui leur étaient présentées. Ils ont identifié ce qui leur était favorable au point de vue de la difficulté et facilité des tâches, ils ont exprimé leurs opinions sachant que ces dernières seraient prises en compte et me permettraient d'adapter les futures activités d'Éveil aux langues à leurs besoins. Ils ont également complètement inversé les rôles didactiques traditionnels alors qu'ils ont créé et présenté leur propre activité d'Éveil aux langues. C'est ainsi que j'ai pu concrètement observer comment la collaboration établie entre les élèves et avec moi avait transformé toute relation didactique traditionnelle. La collaboration a permis aux élèves d'échanger entre eux et avec moi jusqu'à ce qu'ils

s'orientent vers une prise en charge didactique. Une équipe a décidé de préparer pour la classe des mets de différents pays, car selon eux, le goût est une vraie façon de comprendre une culture. Ainsi, ils ont planifié d'aller encore plus loin qu'un petit festin international. Les élèves participant à l'activité devaient déguster le mets, se questionner sur son appellation et tenter d'identifier sa provenance en prenant en compte les ingrédients qui le composaient. L'objectif de l'équipe était de créer une appréciation complète pour la culture du pays en analysant les ingrédients, ce qui pour eux, allaient jusqu'aux notions réflexives de faune et de flore locales. Une autre équipe a créé un jeu de société comprenant des questions pour faciliter l'apprentissage de mots de vocabulaire dans différentes langues. Ce jeu a été des plus populaires par son aspect ludique mais encore, par son niveau de difficulté adapté aux besoins des élèves. Une photographie du jeu en question est présentée en Figure 2.



Figure 2. Jeu de société issu de l'activité « Création d'activité d'Éveil aux langues »

Enfin, un troisième exemple est tiré directement de la culture de notre classe. En classe, tout au long de l'année j'ai présenté aux élèves des expressions francophones ainsi que

leur sens. Les élèves les ont graduellement intégrées à leurs discours. Cette équipe a décidé de faire une recherche pour trouver des expressions originales dans neuf langues différentes (latin, coréen, espagnol, allemand, croate, suédois, néerlandais, irlandais, anglais) dont plusieurs langues n'ayant pas été introduites par les activités d'Éveil aux langues. Dans ce dernier exemple, l'équipe a été inspirée par la représentation traditionnelle de la relation didactique qui implique un transfert de connaissances et d'habiletés de l'enseignant vers les élèves. Ils ont poussé la didactique plus loin en la modifiant pour leurs propres intérêts. Ainsi, ils ont joué le rôle de l'enseignant initiant et contrôlant les interactions, les orientant vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Cummins, 2000).

Buzzelli et Johnston (2002) élaborent sur l'importance du message moral véhiculé par la considération ou la non-considération de la voix de chacun. Dans le cadre de cette recherche-action, la validation de la voix des élèves à travers le processus de collaboration leur a permis de prendre en charge leurs apprentissages, progressivement, tout en travaillant les uns avec les autres. La prise en charge a ainsi réellement débuté lorsque les élèves ont émis leurs réflexions didactiques en faisant un constat de la facilité et de la difficulté des tâches. Ceci est mentionné lors de chacune des rétroactions post-activités d'Éveil aux langues et apparaît être grandement lié au plaisir et à l'engouement des élèves dans leur participation aux activités. Dans la rétroaction post-activité « 2-Comptines d'ici et d'ailleurs », les élèves ont tout d'abord mentionné l'apprentissage d'une langue et ce qui faisait en sorte qu'une langue soit facile ou difficile à apprendre. À l'intérieur de cette activité d'Éveil, ils avaient tenté de deviner dans quelle langue était chacune des dix comptines entendues.

Extrait 26

14-El-Ellie : j'aimais beaucoup deviner les langues c'était très **amusant** et tu peux aussi apprendre comme les nouveaux mots mais **c'était aussi un petit peu difficile comme quelquefois je ne savais pas** qu'est-ce que c'est ce langue alors ça c'est ce que j'ai appris

15-El-Lila : euhm j'ai appris que ce n'est pas toujours les mêmes langues comme c'est pas toujours les mêmes comptines dans juste des différentes langues il y a d'autres comptines ahem que et c'est pas traduit en anglais

16-El-Zinnia: j'ai vraiment aimé car on devait essayer ensemble et pour quelques langues on essayait pour quelques langues

on essayait comme plusieurs choses pour les langues pas seulement un et **quelquefois on était correct et quelquefois tous les deux étaient corrects**

17-El-Ellie : et aussi pour les chansons c'était intéressant d'écouter comment dit-on *tune* parce que c'était des fois **comme la même**

18-El-Taylor: j'ai appris qu'on peut avoir la même comptine dans les différents langues **peut sonner la même** comme le *Old Macdonald* qui est en italien j'ai reconnu que c'était parce que les personnes ont commencé à chanter

(transcription 2-Comptines d'ici et d'ailleurs, 1^{er} mai 2013).

Cette rétroaction a créé une ouverture sur les possibilités d'expression sur les critères d'une activité collaborative positive pour les participants (soit le plaisir, le défi surmontable et le partage des tâches). Alors que Lila, au tour de parole 15, a avancé qu'il existe des différences entre les comptines originaires de langues étrangères, Taylor, au tour de parole 18, a mentionné la similarité des langues. Les élèves ont donc entamé une discussion sur l'activité d'apprentissage en soi en tentant d'identifier ses points-clés. Zinnia, au tour de parole 16, a aussi fait allusion à l'obtention de la bonne réponse. Bien que les élèves ne soient pas allés plus loin dans leur réflexion durant cette rétroaction, ils n'ont pas cessé d'y réfléchir. Durant le temps de classe, ils avaient exprimé le désir de chanter à nouveau les comptines ; aussi, avant de passer à l'activité 3, j'ai ajouté une session appelée « 2B-Comptines d'ici et d'ailleurs » où les élèves ont fait une deuxième écoute des chansons provenant de différents pays. C'est durant cette rétroaction qu'ils ont continué d'élaborer sur les difficultés encourues durant l'activité de découverte des comptines.

Extrait 27

4-El-Woods : euhm dans les chansons c'était très **difficile** parce que quand tu entends tu as entendu les personnes qui disaient comme le vrai chanson en vraie langue ça regarde comme c'est si facile euhm et quand tu ne parles pas cette langue et **tu essaies de lis c'est très très difficile** et oui

5-El-Mason: j'ai trouvé que la comptine en allemand est comme seulement ... douze mots alors c'est comme **un peu difficile** de ... comme comprendre parce que c'était **tellement court** [...]

7-El-Lizzie : j'ai trouvé que la comptine en luxembourgeois était **très difficile avec les points sur les a**

(transcription 2B-Comptines d'ici et d'ailleurs, 6 mai 2013).

Ainsi, tel que présenté dans l'extrait 27, les élèves ont émis des hypothèses sur ce qui fait en sorte qu'une langue soit facile ou difficile à apprendre et qui, par conséquent, rend une activité d'apprentissage accessible ou complexe. Lizzie, au tour de parole 7, a même identifié la différente graphie comme étant un facteur de difficulté. Ainsi, ces élèves jouent le rôle de didacticiens pour entamer une analyse de la tâche pédagogique qui leur était présentée et par conséquent, de l'apprentissage. L'extrait 28 qui suit présente une autre partie de la rétroaction post-activité « 2B-Comptines d'ici et ailleurs ». Dans cet extrait, les élèves ont continué d'expliquer quelles étaient les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue et les stratégies à adopter pour pallier à ces dernières.

Extrait 28

10-El-Taylor : j'ai trouvé que il y avait comme même s'ils sont dans les différentes langues comme **ils se ressemblent comme l'espagnol et le français** se ressemblent beaucoup et ils sont aussi **différents mais ils se ressemblent quand même**

[...]

26-El-Zinnia: j'ai trouvé que dans la comptine de la Martinique c'est comme si un petit peu c'est un peu comme **les mots qui regardent comme les mots** ont comme **un lettre de différence** pour que ce sonne le même comment dit-on *sound* le même que euhm comme si **ti lapan en vini donc si le petit lapin vient lapan et lapin sont presque les mêmes**

(transcription 2B-Comptines d'ici et d'ailleurs, 6 mai 2013).

Au tour de parole 10, Taylor a mentionné les ressemblances sonores entre l'espagnol et le français alors que Zinnia, au tour de parole 26, a présenté sa stratégie pour comprendre une chanson en créole en la comparant au français. Dans cet extrait, ces deux élèves ont fait preuve d'un esprit critique et d'une ouverture aux autres langues. Les langues qui leur étaient inconnues avant la participation aux activités leur semblent maintenant familières. C'est comme si ces deux élèves peuvent maintenant ajouter ces deux nouvelles langues à leur répertoire linguistique. Les articles de Sabatier (2009) et Sabatier et Trimaille (2003) montrent d'ailleurs que les activités d'Éveil aux langues modifient les représentations sonores que l'on se fait des langues étrangères qui deviennent, par conséquent, moins étrangères. Ceci permet à nouveau de constater l'apport des activités d'Éveil aux langues et de leurs objectifs au point de vue de

l'ouverture à la diversité mais encore, de l'intérêt et de la décision prise quant à l'apprentissage d'autres langues et cultures (Candelier, 2003).

Les élèves essayaient donc d'explicitier ce qui fait qu'une activité soit une « bonne » activité, en répondant aux questions posées en début de rétroaction : 1) As-tu appris quelque chose durant cette activité d'Éveil aux langues?; 2) Trouves-tu que cette activité d'Éveil aux langues s'est bien déroulée?; 3) As-tu aimé l'activité d'Éveil aux langues?; 4) Dois-je changer quelque chose à cette activité d'Éveil aux langues pour qu'elle fasse plus de sens?; 5) Est-ce que l'activité d'Éveil aux langues est reliée à ce que nous faisons en classe?. Selon leurs commentaires, une « bonne » activité serait une tâche comprenant des défis surmontables donc un défi cognitif. Ainsi, dans l'extrait 29 issu de la rétroaction post-activité « 2-Comptines d'ici et d'ailleurs », les élèves mentionnent l'accessibilité aux indices permettant la résolution de la situation comme variable stimulante pour que les élèves complètent la tâche.

Extrait 29

35-El-Mason : hum parce que les langues beaucoup de ces langues on ne savait pas même qu'est-ce que les mots **c'était donc pas même un de les mots. .. alors je pensais que c'était un petit peu très difficile**

36-E: parce que **ça rendait ça trop difficile** d'accord

37-El-Nancy : si tu nous donnais **quelques mots** comme au commencement si tu disais comme canard ou quelque chose tu nous donnerais un peu de **indice**

38-E : donc de savoir ce que c'est en mandarin

39-El-Nancy: **oui de l'aide**

40-E: **donc des indices** [...]

42-El-Elly: c'est un petit peu comme disait Mason mais disons de faire des **chansons un peu plus faciles** comme oui les chansons où comme on sait on connaît les langues oui comme . . . **un peu plus comme oui commun**

43-El-Lizzie : comme **c'est de donner des indices** comme ce langue a quelque chose ou oui c'est la capitale de et ils parlent

(transcription 2-Comptines d'ici et d'ailleurs, 1^{er} mai 2013).

Aux tours de parole 36 et 38, j'ai reformulé les paroles des participants afin de m'assurer de leurs besoins. Grâce aux commentaires des élèves sur les « indices » qui doivent être présents afin qu'une activité ne soit pas trop difficile, j'ai modifié l'activité

« 3-Le Petit Chaperon rouge ». Pour l'activité suivante « 3-Le Petit Chaperon Rouge », les élèves devaient associer la page couverture du conte à la langue. J'ai inscrit au tableau une liste de choix de réponses des langues présentes dans l'activité (les noms des langues étaient au tableau en français et en anglais ainsi que leurs pays d'origine). La réflexion didactique collaborative s'est d'ailleurs poursuivie dans la rétroaction post-activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge » présenté en extrait 30.

Extrait 30

8-El-Gustave: euhm j'ai appris que ... chaperon rouge peut être **beaucoup de différentes choses** des fois ça peut être **deux mots ou juste un séparé mot** ou **juste un long mot qui veut dire trois choses** [...]

10-El-Taylor: j'ai appris que même si c'est dans de **différentes langues** le mot chaperon peut **ressemble** beaucoup comme le petit et le rouge beaucoup de fois sont très **différent** mais *kap* comme *kaprial* et quelque chose comme ça [...]

11-El-Nancy: j'ai remarqué que beaucoup de euhm de mots chaperon étaient dans **k ou c** et j'ai appris **beaucoup de comme langues** et les mots **chaperon** et **petit** et **rouge se ressemblent**

(transcription 3-Le Petit Chaperon Rouge, 22 mai 2013).

Les participants ont continué d'exprimer leurs perceptions quant à la facilité, la difficulté, les ressemblances et les différences face aux langues présentées. À partir de ces réflexions, les élèves ont tranquillement pris en charge leurs apprentissages en identifiant leurs observations et les méthodes de classification; Gustave, au tour de parole 8, a regroupé la langue par le nombre de mots, Taylor, au tour de parole 10, a fait des liens entre les différentes langues et la ressemblance des mots et enfin Nancy, au tour de parole 11, est parvenue à dresser des ressemblances concrètes entre toutes les langues présentées. Les élèves ont poursuivi cette collaboration en allant jusqu'à formuler des pistes lorsque les langues s'avèrent difficiles à distinguer. Plus loin dans la rétroaction « 3-Le Petit Chaperon Rouge » présentée ci-dessous dans l'extrait 31, Zinnia a présenté sa stratégie pour remédier à une situation d'apprentissage qui pourrait être ardue.

Extrait 31

34-El-Zinnia : **j'ai vraiment aimé pouvoir identifier un PEU** les choses chinois **car on les a juste vues** humm ça c'est petit alors oh ça ça doit être petit et oh ça c'était rouge alors ça doit être rouge

(transcription 3-Le Petit Chaperon Rouge, 22 mai 2013).

Ici, Zinnia a décrit son transfert de connaissances fait à partir de la langue chinoise découverte grâce à l'activité précédente d'Éveil aux langues « 2-Comptines d'ici et d'ailleurs ». Au lieu de s'arrêter face à une langue nouvelle, elle va au-delà en établissant des liens (Gear, 2006); une stratégie de lecture enseignée durant l'année. En partageant sa stratégie, elle illustre le changement de posture entre apprenants et enseignant et par conséquent, de prise en charge didactique. Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani & Fernandez (2011) ajouteraient que de « mettre l'enfant au centre, l'amener à découvrir le savoir par lui-même ou multiplier les références pour intégrer le point de vue minoritaire au savoir sont des postures questionnant la fonction de transmission de l'école et la notion d'antériorité des connaissances » (p. 35). En m'éloignant d'une pédagogie traditionnelle et en allant plutôt vers une pédagogie progressive (Cummins, 2000), j'ai favorisé l'adoption de telles postures didactiques chez les participants.

Les élèves ont donc fait des liens entre leurs connaissances antérieures et l'activité, ils ont partagé avec les autres et avec toute cette information, ils ont fait des recommandations quant aux activités. J'ai par la suite pris ces recommandations en considération pour remanier les activités à venir. Durant la rétroaction présentée en extrait 32 qui suit sur l'activité « 3C-Le Petit Chaperon Rouge », les élèves ont poursuivi leur analyse de la tâche et ont formulé des commentaires constructifs quant à la façon de modifier l'activité afin qu'elle soit mieux adaptée à leurs besoins.

Extrait 32

2-El-Nancy: j'ai aimé parce que il y avait comme **une répététi c'était répété** euhm comme le mot en allemand ou euhm je ne sais pas comment dire *was* ou quelque chose ça se **répétait** souvent et c'était le même mot et le même comment dit-on *sentence* et puis il y avait un mot comme oreille yeux pour toutes les langues [...]

4-El-Mason : [...] et je pense que **c'était un peu difficile** parce que .
.. peut-être que la prochaine fois **tu peux mettre comme**

le mot mais avec les lettres *mixed up* et ça va faire un petit peu plus facile

- 5-El-Ellie : j'ai aimé cette activité c'était très **amusant sauf que c'était un petit peu difficile de identifier le mot** dans une différente langue parce que tu ne sais pas vraiment **sauf comme quelquefois ça ressemble à le mot un petit peu** [...]
- 16-El-Woods : je pense que cette activité était très bonne c'était plus bon que les autres uns euhm parce que tu avais **comme un petit jeu dedans** alors oui et l'autre chose est c'était je pense que **c'était plus amusant que l'autre fois on a fait**
- 17-El-Daisy: j'ai aimé c'était amusant c'était un peu comme un comment dit-on **wordsearch mais je pensais que c'était un peu répétitif**
- 18-El-Lizzie : j'ai appris que beaucoup que dans beaucoup de langues comme grand **et les mots comme ça se ressemble** beaucoup je pense
- 19-El-Lila : moi . . . euhm je pense que **ce sera bon de faire comme le mot mélangé mais mettre comme souligner** le premier lettre de le mot et dire où c'est dans comme où c'est dans le chose

(transcription 3C-Le Petit Chaperon Rouge, 29 mai 2013).

En observant les commentaires de plus près, il est possible d'identifier que Nancy, au tour de parole 2, Ellie, au tour de parole 5 et Lizzie, au tour de parole 18, ont toute les trois signalé la répétition à l'intérieur des ressemblances entre les mots et entre les langues. À leur avis, bien que ce soit une activité difficile, les ressemblances leur ont permis de connaître du succès dans la réalisation de l'activité. Alors que Nancy, au tour de parole 2, a considéré la répétition comme un avantage dans une activité d'Éveil aux langues, Daisy, au tour de parole 17, en a pensé le contraire. Somme toute, les élèves ont exprimé que bien que l'activité ait été difficile, ils ont réussi à apprendre en activant leurs connaissances antérieures et en faisant des liens (Gear, 2006) entre elles. Mason, au tour de parole 4 et Lila au tour de parole 19, ont également suggéré de faire un charivari avec les lettres pour donner des indices et ainsi, rendre cette activité plus accessible. Les élèves semblaient être en accord sur le maintien de son format ludique, car aux tours de parole 5-Woods, 16-Ellie, 17-Daisy et 19-Lila, ils ont mentionné l'aspect « amusant » de l'activité. Étant maintenant à la troisième activité d'Éveil aux langues, les élèves étaient désormais conscients de l'influence de leurs commentaires sur les

activités à venir. En effet, outre durant les discussions de rétroaction, la collaboration enseignante-élèves se produisait également dans l'ajustement de la planification des activités. Ainsi, le pouvoir didactique était déplacé davantage vers les élèves puisque ces derniers verbalisaient leurs besoins et ce qu'ils désiraient voir modifié.

Dans le cadre de l'activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge » où les élèves devaient identifier la langue à la page couverture de l'histoire, les élèves étaient en groupe de quatre. Selon leurs critères, c'était une équipe trop nombreuse pour mener à bien cette tâche collaborative. Ainsi, pour la tâche suivante « 3B-Le Petit Chaperon rouge », où les élèves classaient des extraits de l'histoire du Petit Chaperon par langue d'usage, j'ai ajusté les équipes en formant des dyades. L'extrait 33 présente un extrait de cette rétroaction post-activité.

Extrait 33

6-El-Zinnia : j'ai vraiment **aimé** ce chose car on a fait comme le . . .
j'ai on a fait comme il y avait un papier et on a fait comme
okay un loup okay en ce langue c'est *wolf* c'est écrit comme
wolf qui est comme loup en anglais et en ce langue c'est
lupo et il y avait grand-mère *nona* et j'ai vraiment **aimé** oui

7-El-Bobby: je pense que **c'est allé très bien** parce que **c'était pas trop difficile et pas trop facile**

8-E : c'était **un bon équilibre**

9-El-Bobby: oui c'était très **bon** [...]

17-El-Taylor: j'ai trouvé que c'était **une très bonne balance comme Bobby** que c'était pas comme c'était pas comme très facile mais c'était pas difficile et j'ai beaucoup **aimé** comme il y avait les mots comme **très similaires** comme *wolf* en allemagne c'est loup euhm pour nous *wolf*

18-El-Morning : c'était très **amusant** . . . et j'ai **aimé** que c'était j'ai **aimé** parce que un de les langues c'était italien et beaucoup des mots **se ressemblaient** comme *wolf* c'est écrit de la même façon que *wolf* [...]

21-El-Nancy : j'ai **aimé** parce que il y avait les mots comme *lupo* qui **ressemblait** à loup en français et *wolf* qui ressemblait à *wolf* en anglais et **c'était amusant et facile et mais même temps difficile**

(transcription 3B-Le Petit Chaperon Rouge, 27 mai 2013).

Les élèves ont mentionné avoir « aimé » l'activité (tours de parole 6-Zinnia, 17-Taylor, 18-Morning et 21-Nancy) ou l'avoir trouvé « amusante » (tours de parole 18-

Morning et 21-Nancy). Au tour de parole 7, Bobby a indiqué que la répartition des tâches pour une équipe de deux était justement bien équilibrée. Taylor, au tour de parole 17, a soutenu l'opinion de Bobby quant à la collaboration créée par une dyade. L'aspect positif du travail collaboratif en petites équipes est également mentionné. En suivant l'évolution des rétroactions, il est possible de déceler un dépassement de la critique sur l'aspect uniquement ludique des activités d'Éveil aux langues. Malgré le côté ludique de l'activité, cette dernière comprenait du travail favorisant l'apprentissage du vivre ensemble et la prise en charge du véhicule des apprentissages par les élèves. Puisque je prenais en considération leurs rétroactions et que j'adaptais les activités d'Éveil aux langues en conséquence, les activités sont ainsi devenues de plus en plus stimulantes pour les enfants. Voici les notes consignées à cet effet dans mes notes de terrain en préparation à l'activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge ».

Extrait 34

Les élèves ont semblé heureux de voir inscrit à l'horaire du jour activité d'Éveil aux langues. Ils ont dit être **curieux** de savoir ce **qu'ils étaient pour apprendre et découvrir**.

J'ai rapidement formé 7 équipes de quatre, puisque tous mes élèves étaient présents. Ainsi, je me suis assurée que les équipes de travail soient composées au maximum **de quatre pour répondre au besoin de petites équipes** mentionné par les élèves, mais aussi, de m'assurer que les élèves connaissant le mandarin pouvaient être dans différentes équipes.

Les équipes se sont affairées et ont tenté le plus vite possible de choisir la bonne langue. J'avais **présenté les langues comme choix de réponses** et elles étaient aussi **écrites sur le même tableau** que celui servant de projection. Ainsi, c'était dans le champ de vision de tous les élèves. De plus, lorsque j'ai présenté les langues, je les ai aussi **identifiées en anglais ainsi que leur pays d'origine**.

(Notes de terrain, 22 mai 2013, p. 23).

Le fait de voir leurs propres opinions sollicitées et de se sentir écouté, ce sentiment d'*empowerment* discuté par Cummins (2001), Cummins et Early (2011), Freire (1970) ainsi que Sabatier (2011), favorise l'implication et l'engagement des élèves non seulement lors de la rétroaction mais aussi dans la participation aux activités. Ces notions m'ont permis d'aller plus loin et de dépasser la rigidité de certains types

d'enseignement. Les élèves ont par ailleurs répondu positivement à ce rôle actif dans leurs apprentissages allant même jusqu'à demander que les mots de langues nouvelles fassent partie de l'apprentissage formel en classe. L'extrait 35, issu de la rétroaction post-activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge », illustre ces demandes exprimées par les élèves.

Extrait 35

79-EI-Mr Moustache : euhm je pense que c'est ça c'est mais est-ce que je peux dire quelque chose à propos de l'autre chose je pense que **ça va être très amusant** si on euh à la fin tu comme **tu donnerais comme cinq mots et on doit comme prononce bon**

80-E : mmmhmmm alors on pourrait pratiquer la **prononciation** de ces langues

81-**EI-en chœur : oh oui**

82-EI-Mr Moustache: comme sur le dictée on peut faire comme un demi comme cinq mots dans d'autres langues

83-EI-Snakeyes : comme un bonus mot

84-EI-Stormshadow: comme le *challenge*

(transcription 3-Le Petit Chaperon Rouge, 22 mai 2013).

Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est que la demande d'inclusion des mots nouveaux à prononcer et à écrire dans le cadre de la dictée est faite au tour de parole 79 et 82 par Mr Moustache, un élève connaissant peu de succès en orthographe et en écriture. J'ai tenté de remettre l'emphase sur la prononciation au tour de parole 80, toutefois, les élèves ont semblés être unanimes; ils désiraient inclure l'apprentissage de mots de langues étrangères à leur dictée de la semaine. Le changement de posture (Bucheton, 2009; Cicurel, 2011a) de l'enseignante et des élèves leur donne la possibilité de décider de ce qu'ils désirent apprendre et de comment ils privilégient de le faire. Ils ressentent leur pouvoir et leur potentiel et les utilisent de façon constructive pour promouvoir leurs apprentissages. À nouveau, il y a une cohésion sociale qui est observée au tour de parole 81, alors que tous les élèves sont enthousiasmés à l'idée d'apprendre formellement des langues étrangères. Cummins (2000) dirait que la relation pouvoir à l'intérieur de ce climat de collaboration

is not a fixed quantity but is generated through interaction with others.
The more empowered one individual or group becomes, the more is

generated for others to share. Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed and extended in their interactions with educators. They also know that their voices will be heard and respected in the classroom. Schooling amplifies rather than silences their power of self-expression (p. 74).

La possibilité d'une plus grande prise en charge didactique était présente dans l'esprit des élèves dès la première période de rétroaction. Les élèves y ont suggéré des altérations pédagogiques aux activités suggérées. Ils ont même proposé la création de leurs propres activités d'Éveil aux langues, ce qui ne faisait pas partie initialement de ma recherche-action. Dès la première activité d'Éveil aux langues « 1-À vos marques, prêts... découvrez! » où les élèves questionnaient les autres et prenaient un temps d'arrêt pour compléter leur biographie linguistique personnelle, les élèves ont proposé de poser des questions préparées spécifiquement pour les autres.

Extrait 36

36-EI-Daisy : euh comme **tout le monde aurait une différente question [...]**

54-EI-Lila : euhm pour le premier activité peut-être que tu devrais faire comme . . . **as-tu déjà vu un chose ahem qui est pas en anglais OU en français**

56-EI-Snakeyes : je pense qu'on devrait faire **les questions comment dit-on fun** comme **as-tu joué à un jeu vidéo en français** quelque chose et le plus de travail qu'on doit faire le plus de temps on devrait avoir [...]

57-E : donc ce pourrait être intéressant de les inventer les questions ça revient beaucoup de de trouver des questions

58-EI-Mason : je pense qu'on devrait euhm avoir comme les . . . pour chaque question **on doit demander quelqu'un spécifique**

59-E : donc tu veux dire qu'il y ait une personne par question

60-EI-Mason : non comme si j'ai un papier je regarde et ça dit est-ce que tu as joué à un jeu vidéo en français et puis il y a un nom à côté et c'est comme c'est Stormshadow alors je vais voir Stormshadow et je lui demande

(transcription 1-À vos langues, prêts...découvrez, 29 avril 2013).

Non seulement les élèves avaient envie d'améliorer l'activité présentée mais ils ont suggéré de la rendre complètement contextualisée et ce, pour chaque participant. Ainsi, ils ont poursuivi cette tempête d'idées, prenant au sérieux ma question : « Qu'est-

ce que tu changerais si l'activité était à refaire? ». Ils ont eux-mêmes fait des suggestions de contextualisation (Blanchet & Chardenet, 2011; Blanchet, 2009) pour leurs apprentissages et ont exprimé ce qui, à leur avis, serait encore plus approprié. Ils ont d'ailleurs pris en compte les commentaires et les représentations émises par les autres durant les nombreuses périodes de rétroactions post-activités afin de créer des activités qui seraient encore plus adaptées que celles que je leur avais présentées. Buzzelli & Johnston (2002) stipulent que « truly empowered students must not only have the opportunity to speak, they must be able to control when they speak; in other words, *voice* is intimately connected with *choice* » (p. 72). En effet, ils étaient concrètement impliqués et se sont pris en charge puisque la création d'activités d'Éveil aux langues n'était, à prime abord, pas planifiée dans ma recherche-action. Elle témoigne de la richesse de l'apprentissage lorsque les apprenants sont actifs et illustre le niveau complet de prise en charge didactique ayant eu lieu dans le cadre de cette recherche-action.

Extrait 37

Les élèves étaient très enthousiastes lorsqu'ils ont vu à l'horaire du jour que la création d'activité d'Éveil aux langues était au menu. Ils ont écouté les consignes et se sont **rapidement affairés**. Ils étaient **concentrés** sur leur tâche et outre pour me demander ce qu'était un mot dans une langue ou l'autre, **les élèves n'ont pas sollicité mon aide**. Ce fut une des meilleures périodes de travail prolongé de l'année. **Les élèves ont illustré leurs compétences à travailler en équipe: voix basses, collaboration, échange d'idées et partage des tâches**. [...] Les élèves ont dit avoir **beaucoup aimé avoir le contrôle et la possibilité de créer**.

(Notes de terrain, 14 juin 2013, p. 37).

Cette situation correspond à la théorie de Freire (1970) selon laquelle le pouvoir ressenti lorsque les individus prennent contrôle d'eux-mêmes leur permet la prise en charge plus complète de l'individu en soi. Cummins (1996) ajouterait que « the power relationship is additive rather than subtractive. Power is created with others rather than being imposed on or exercised over others » (p. 21). Ainsi, lorsque les élèves ont perçu ce pouvoir « circulant » comme le dirait Foucault (1980), ils l'ont constructivement utilisé pour créer et ce, d'une façon bien contextuelle. Dans l'extrait 37, les élèves sont observés comme étant affairés, concentrés et prenant leur tâche de didacticiens au

sérieux. Les élèves ont aussi fait des constats quant à leur posture de didacticiens dans l'extrait de transcription suivant, récolté à la suite de la rétroaction post-activité « Création d'activité d'Éveil aux langues 3 ».

Extrait 38

63-El-Victor : euh pour le chose de Woods et 15 et Stormshadow c'est c'était comme le point de cette activité était de apprendre les langues et si tu regardes tu juste regardes et après ça tu vas juste oublier mais **si tu prends le temps de penser tu vas te souvenir de cette langue plus longtemps [...]**

73-El-Mr Moustache : **ça c'est la bonne chose à propos de comme présenter les choses** parce que tu dois apprendre tu dois apprendre beaucoup et **tu dois apprendre** les choses pour présenter et après tu vas apprendre les choses de les autres personnes

74-E : **donc c'est l'avantage de préparer les activités et de les vivre**

(transcription -Création d'activité d'Éveil aux langues-3, 19 juin 2013).

Cette rétroaction m'a permis de constater à quel point les élèves avaient développé une compréhension profonde de l'apprentissage. À leur avis, un apprenant actif apprend et en enseignant aux autres, il peut développer une plus grande maîtrise d'une langue, par exemple. La réflexion de ces participants de quatrième année suit donc la même ligne de pensée de Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, Fernandez (2011) présentée plus haut, selon laquelle placer l'apprenant au centre de ses apprentissages lui donne un plus grand contrôle. Les élèves ont ainsi dépassé les rétroactions pour co-construire ce qui les a menés à une ouverture vers la créativité contextualisée. Au tour de parole 74, j'ai d'ailleurs confirmé l'idée mise de l'avant par les élèves en soutenant mon rôle similaire aux leurs en tant que didacticienne. Norton (2000) conclut de ses observations dans la classe de langue seconde que

whether or not the identities of a learner are recognized as part of the formal language curriculum, the pedagogy that a teacher adopts in the classroom will nevertheless engage the identities of a learners in diverse and sometimes contradictory ways. It is only by understanding the histories and lived experience of language learners that the language teacher can create conditions that will facilitate social interaction both in the classroom and in the wider community, and help learners claim the right to speak (p. 142).

Les choix pédagogiques que j'ai initiés dans mon enseignement et plus particulièrement dans cette recherche-action sur la collaboration ont favorisé la prise en charge didactique des élèves et par conséquent, le partage du pouvoir, lequel n'a jamais été mien puisqu'il nous appartenait à tous et à chacun (Buzzelli & Johnston, 2002, p. 50). Les élèves ont ressenti un certain contrôle du pouvoir social, et par conséquent, sur ce qu'ils vivaient. Les activités et changements qu'ils ont initiés sont non seulement engageants mais aussi, fortement liés au curriculum d'enseignement. Le tout me permet de conclure que lorsqu'on donne la chance aux enfants de se prendre en charge, ils tiennent compte des besoins des uns des autres mais encore, du curriculum d'apprentissage.

Chapitre 6.

Conclusion

Cette recherche-action visait à observer comment la collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves à l'occasion de discussions didactiques sur des activités d'Éveil aux langues peut favoriser l'apprentissage du vivre ensemble et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Cet objectif de recherche a été élaboré à la suite d'un incident raciste à mon école et de nombreuses marques d'intolérance perçues auprès des élèves de ma classe de quatrième année en immersion française. Je me suis interrogée afin de trouver comment éviter cela et de trouver quel était le rôle du vivre ensemble dans les savoirs. Ainsi, j'ai songé à ancrer la collaboration dans la relation didactique en salle de classe et de contextualiser des activités d'Éveil aux langues qui me permettraient de savoir si la participation et la collaboration à l'évaluation et à l'adaptation des activités d'Éveil aux langues favorisent le savoir vivre ensemble chez de jeunes élèves, comment les élèves se représentent leur participation et leur collaboration aux activités d'Éveil aux langues et comment ils décrivent la diversité pendant leur participation et collaboration aux activités d'Éveil aux langues.

6.1. Sommaire des résultats

Les données ont été récoltées sous forme de planification d'activités, de notes de terrain, de traces de travaux effectués par les enfants mais surtout, de la transcription des 19 périodes de rétroaction post-activités d'Éveil aux langues ayant eu lieu. L'analyse de ces données m'a permis d'observer que la collaboration impliquant les élèves et l'enseignante dans une relation didactique horizontale (non-traditionnelle), au cœur des activités d'Éveil aux langues adaptées, représente un réel tremplin vers le vivre ensemble. Ces élèves ont bénéficié des périodes de discussion pour améliorer leurs habiletés à rétroagir en apprenant à formuler clairement des commentaires qui au départ

étaient individualistes pour ensuite devenir collectifs. Ils ont également développé un plus grand confort lors de la discussion de problèmes vécus en classe. De plus, cette recherche-action a permis aux élèves d'identifier quelles étaient les modalités d'apprentissage leur permettant de vivre avec succès la collaboration. Pour eux, une petite équipe, peu importe comment elle est formée, un environnement de classe assez calme mais surtout, un environnement où l'on se respecte les uns les autres, favorisent le travail collaboratif.

Dans cette recherche-action, la collaboration s'est développée entre les élèves et entre eux et moi ce qui a grandement favorisé l'essor d'habiletés communicatives, l'expression des représentations sur le climat idéal pour l'apprentissage collaboratif et a également constitué un tremplin vers la prise en charge didactique (*l'empowerment*) par les élèves de leurs apprentissages. Les habiletés communicatives des élèves en début de recherche leur permettaient d'être cordiaux les uns envers les autres, sans plus. À l'intérieur du processus collaboratif d'évaluation des activités d'Éveil aux langues, ils sont parvenus à s'écouter, à soutenir les idées présentées, à dialoguer et à argumenter de façon respectueuse et constructive. Ils ont commencé à développer une compétence d'interaction essentielle au vivre ensemble.

En ce qui a trait au climat collaboratif idéal selon les élèves, leurs commentaires m'ont permis d'avoir une idée de ce dont certains ont besoin pour parvenir à travailler de façon efficace. Ceci est un rappel important pour moi puisque très souvent, l'enseignant pense savoir ce qui sera le plus approprié pour un groupe d'élèves. Néanmoins, il demeure essentiel pour l'enseignant de s'arrêter pour interroger ledit groupe afin d'en savoir plus sur ce qu'il considère efficace plutôt que d'agir basé uniquement sur ses propres suppositions.

Enfin, le contexte collaboratif de cette recherche-action a amené ces élèves à clairement exprimer le désir d'aller au-delà des approches progressives qui mettent de l'avant « the role of collaborative inquiry and the construction of meaning as central to students' academic growth. The classroom is seen as a community of learning where knowledge is generated by teachers and students together » (Cummins, 2000, p. 258). En effet, ces élèves auraient bénéficié d'un curriculum axé sur une pédagogie

transformative « grounded in the lives of our students; critical; multicultural, anti-biais, pro-justice; participatory, experiential; hopeful, joyful, kind, visionary; academically rigorous; culturally sensitive » (Bigelow, Harvey, Karp, & Miller, 2001, pp. 2–4). En développant des activités plus centrées dans la communauté et dans la résolution de problèmes vécus dans leur environnement plus large, j'aurais pu offrir à mes élèves la possibilité de s'ouvrir à la diversité et d'apprendre à vivre ensemble non seulement en classe, mais encore, dans la société plus large. Lors de la recherche-action, nous n'étions pas très loin de cette description. Nous aurions pu nous concentrer davantage sur la justice sociale. Toutefois, l'appel à l'esprit critique et l'ouverture à l'autre à travers la collaboration ont été stimulés par ce projet et une centration sur des questions de justice sociale dans la communauté pourrait être une suite logique aux activités mises en place dans cette recherche.

La collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves a permis à tous les élèves de trouver leur voix et de participer activement dans la vie de la classe. Alors que certaines voix ont été entendues davantage de par l'aisance naturelle ou encore la personnalité de ces élèves, tous ont participé à la rétroaction en écoutant avec attention. Certains élèves, de nature plus timide, ont toutefois été inspirés et ont ajouté leur voix à celles des autres. Stormshadow qui est un élève timide n'aimant pas, avant la recherche, prendre la parole devant le groupe est demeuré silencieux durant les rétroactions post-activités 1, 2 et 2B et par la suite, a donné son opinion au moins une fois pour toutes les rétroactions suivantes. La majorité des élèves, incluant Stormshadow semblaient concrètement se sentir interpellés par la discussion, ayant conscience que leurs commentaires et recommandations étaient pris en compte. Cette participation a favorisé l'ouverture aux autres puisqu'en étant en contact, en discutant de ce qu'ils venaient de vivre durant une activité, ils pouvaient mieux la comprendre, en apprendre sur les autres et leurs comportements tout en se découvrant comme apprenant. Les participants ont émis leurs recommandations quant aux améliorations à apporter aux activités et à l'environnement de classe; ils étaient capables de discuter des besoins de leurs camarades et d'identifier les modalités favorables à l'apprentissage en collaboration.

Un autre aspect observé durant cette recherche-action est que lorsque ces élèves collaborent, certains comportements augmentent ou diminuent. Par exemple, leur ouverture à l'autre peut les avoir aidé à discuter des problèmes de collaboration puisqu'ils ont ainsi, pu mieux travailler en se basant sur leur comportement. Bien qu'il semble ardu de mesurer l'ouverture à la diversité et d'en identifier les traces concrètes à long terme, il m'a tout de même été possible d'observer une modification dans le climat de classe et dans les interactions entre les enfants. À titre d'exemple Mr Moustache était un élève plutôt turbulent qui n'était pas ponctuellement écouté par les autres. Dans le cadre de la recherche, il a fait des suggestions, lesquelles ont été appréciées par les autres. Au quotidien, dans la classe, il a été découvert sous un autre jour que celui présenté par son comportement. Ainsi, il est également possible d'envisager que cette ouverture aux autres demeure une porte ouverte vers l'acceptation des autres à l'extérieur de l'école. Les commentaires des élèves sur la diversité linguistique et culturelle lors de la visite dans le quartier durant la dernière activité sont d'ailleurs des exemples de prise de conscience; de changements pouvant être présents à long terme.

Enfin, de par sa nature, cette recherche a fait la promotion de la prise en charge didactique des apprentissages faits par les élèves. Ils ont ainsi pu jouer des rôles leur permettant de devenir des didacticiens réfléchis et d'aller même jusqu'à faire la création d'activités originales. En effet, dans le cadre de cette recherche-action, ce qui a été mis de l'avant a été le partage du pouvoir didactique où les apprenants étaient au cœur des activités et en faisaient la co-évaluation avec moi. Ces changements de rôles traditionnels entre l'enseignante et les apprenants sont non dissociables des gestes et postures (Bucheton & Soulé, 2009) qui les actualisent. Ma posture d'accompagnement et de lâcher-prise (Bucheton, Brunet, Dupuy, & Soulé, 2008) a offert davantage d'espace aux élèves pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages. Cette gestion particulière du pouvoir dans les relations didactiques (Cicurel, 2011a) m'a permis de collaborer pour obtenir l'avis des enfants afin de construire et de planifier des activités les mieux adaptées et contextualisées à leurs besoins.

6.2. Limites de la recherche

Le contexte de cette recherche fait en sorte que les résultats obtenus ne soient pas transférables à d'autres contextes ; ils sont liés spécifiquement à ce qu'était la situation de ma classe lors de la recherche. Il est possible que mon intérêt pour l'Éveil aux langues m'ait mené à n'entrevoir que les aspects positifs pouvant en découler. Il y a toujours des risques de faire une recherche dans sa propre classe puisqu'il est possible que malgré toutes les précautions prises, j'aie influencé mes élèves et qu'ils aient voulu me faire plaisir en répondant et en se comportant comme ils l'ont fait lors des activités du projet.

Ma recherche a aussi été menée de façon intensive et sur une courte période de temps. Il se peut que l'intensité ait modifié les résultats de données. En effet, les élèves ont été complètement plongés dans les activités d'Éveil aux langues en passant de deux activités par semaine pour aller jusqu'à quatre en fin de recherche et à la fin de l'année scolaire. Cette immersion dans la collaboration à cette période peut avoir forcé l'ouverture à l'autre et le développement du vivre ensemble. S'il y avait eu plus de temps, il aurait été possible d'observer si une activité avait été présentée par semaine, aurait changé les résultats obtenus.

6.3. Implications pédagogiques

Malgré le fait que de nombreux enseignants d'aujourd'hui promeuvent et pratiquent un enseignement différent d'il y a 20 ans, il semble qu'une prise de conscience par les enseignants de leur propre bagage culturel éducatif est à effectuer, ceci afin de rendre compte où se situe l'enseignant. Il faut réaliser que calquer l'enseignement reçu n'est pas nécessairement la meilleure pratique à adopter pour enseigner à nos élèves. Certains apprentissages issus de notre culture éducative sont toujours actuels alors que d'autres ne collent plus à la réalité. Cette recherche a eu un impact sur mon identité professionnelle et m'a permis de revisiter mes pratiques didactiques. Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier (2001) stipulent que « l'identité professionnelle résulte de déséquilibres successifs et non d'une stabilité inaltérable. Elle ne consiste pas en la réitération du même, d'un modèle figé, mais dans

la trajectoire d'un individu à travers les différents visages qu'elle peut prendre » (p. 29). Cicurel (1990) appelle « habitus didactique » (p. 31) ces gestes et habitudes que les enseignants adoptent sans nécessairement s'en rendre compte. Adopter une posture de praticien réflexif (Schön, 1994) permettrait à tout enseignant de prendre un temps d'arrêt pour élaborer son identité professionnelle.

Ainsi, laisser la parole aux enfants, les impliquer dans l'évaluation et par conséquent l'amélioration d'activités pédagogiques, peut être motivant et favoriser l'implication des enfants pour développer un meilleur vivre ensemble. Les enfants savent gérer le pouvoir et en tirer profit pour leurs propres apprentissages. Ainsi, il faut accepter et voir comme positif l'adoption par l'enseignant d'une posture pédagogique horizontale.

Pour l'enseignant qui est prêt à faire ce pas, les activités d'Éveil aux langues conçues nationalement et internationalement peuvent être adaptées et contextualisées à leur réalité. Débuter ce type d'activités collaboratives le plus tôt possible dans la scolarité serait encore plus intéressant, car plus de temps serait alloué au développement du vivre ensemble, de meilleures attitudes de travail collaboratif et enfin, de connaissance de l'autre.

Enfin, il est essentiel d'utiliser fréquemment en classe des périodes de rétroaction post-activités peu importe s'il s'agit d'activités d'Éveil aux langues ou non, car des élèves apprennent que leurs voix sont importantes et écoutées. Ainsi, les enfants pourraient s'habituer, non seulement à faire valoir leur point de vue dans la discussion de groupe, mais encore, à améliorer leurs compétences communicatives. Dans le contexte de l'immersion française, cette démarche devient une situation authentique et motivante d'expression orale en français.

6.4. Des pistes pour aller encore plus loin

D'autres pistes de recherches à explorer seraient de conduire une étude longitudinale, car elle permettrait de voir si l'ouverture à l'autre et l'amélioration du vivre ensemble observés chez les participants perdurent après la participation aux activités d'Éveil aux langues. De plus, une étude comparative auprès d'élèves du même niveau

permettrait d'observer si d'autres élèves ont des recommandations similaires à avancer sur les activités d'Éveil aux langues et si leurs habiletés communicatives se développent de la même façon quand ils participent à des rétroactions sur les activités. Une recherche-action comparative auprès de différentes classes de même niveau de la même école ou encore de différentes écoles de la même commission scolaire serait instructive pour découvrir comment l'influence du climat de classe peut favoriser la collaboration et le développement de l'ouverture à la diversité et au vivre ensemble.

Collaborer avec les élèves et les observer collaborer entre eux, développer leurs habiletés communicatives, prendre en charge leurs apprentissages mais surtout s'ouvrir les uns aux autres me donne envie de mettre en place un contexte d'apprentissage similaire à celui mis de l'avant dans cette recherche auprès de mes futurs élèves. J'aimerais ainsi, insuffler un changement dans les pratiques de mon école, en débutant par ma classe. Je suis du même avis que Fullan (2007) qui affirme que « successful change agents learn to become humble. Success is not just about being right; it is about engaging diverse individuals and groups who likely have many different versions about what is right and wrong » (p. 40). La collaboration entre enseignante et élèves m'a fait constater la richesse de l'utilisation de discussions dans la salle de classe afin de développer une plus grande ouverture sur la diversité et un meilleur vivre ensemble. Par conséquent, tous ensemble, nous pourrions avoir au cœur de l'apprentissage scolaire une plus grande influence sur l'ouverture à la diversité et au vivre ensemble.

Bibliographie

- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et Francophonie*, 36(1).
- Armand, F., Maraillet, E., & Beck, I. A. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique: le projet ELODiL. *Revue Québec Français*, 132, 54–57.
- Bélanger, J. (1996). Language awareness in the high school classroom. Presented at the Shifting Strands Conference (NCTE), Vancouver, BC.
- Bigelow, B., Harvey, B., Karp, S., & Miller, L. (2001). *Rethinking our classrooms, volume 2: teaching for equity and justice* (Vol. Volume 2). Williston, VT: Rethinking Schools Ltd.
- Bilash, O. (1993). Teaching Native Languages in High School: A Teacher Resource Manual. Retrieved November 2, 2013, from <http://eric.ed.gov/?id=ED365159>

- Bilash, O., & Tulasiewicz, W. (1995). Language awareness and its place in the Canadian curriculum. In K. McLeod & Z. DeKoninck (Eds.), *Multicultural education: The state of the art. A national study* (pp. 49–54). Ottawa, ON: Canadian Association of Second Language Teachers.
- Billiez, J. (2002). «De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues: vingt ans d'un parcours sociodidactique». *Ville-Ecole-Intégration, Enjeux*, (130), 87–101.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on? *Le Français À L'université, 14ème année*(2), 2–3.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Paris: AUF/Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet-Cohen, N. (2012). Appropriate methods to empower children as curriculum co-designers. Presented at the American Educational Research Association, Vancouver, BC.
- Bolton, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Editions.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29–48.

Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: language, power, and culture in classroom interaction*. New York: RoutledgeFalmer.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (Ed.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Candelier, M. (2009). *L'éveil aux langues—une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire* (Rapport mondial de l'UNESCO). Paris: UNESCO.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lórinicz, I., Meissner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2013). *CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles, compétences et ressources*. Graz: Council of Europe/Centre européen pour l'enseignement des langues.

Castellotti, V., & Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. *Conseil de l'Europe*. Retrieved December 2, 2011, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage

- Cicurel, F. (1990). Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In F. Cicurel (Ed.), *Variations et rituels en classe de langue* (Collection LAL., pp. 23–54). Paris: Crédif-Hatier.
- Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cicurel, F. (2011b). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage: observer, transcrire, analyser. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées* (pp. 323–335). Paris: AUF/Éditions des archives contemporaines.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Eds.). (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. Columbia: Teachers College Press.
- Colletta, J.-M. (2004). Kinésie et variation: Comment les enfants bougent au fil des discours. In *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 311–333). Lyon: Presses Universitaires.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D. (1991). Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique. *Français Dans Le Monde*, (Recherches et applications).
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions En Questions*, 6, 115–123.

- Coste, D., de Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, n° 139(1), 103–123.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (2nd ed.). Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Retrieved from www.coe.int/lang/fr
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. London, UK: Trenthams Books.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 39–46.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.

- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N., & Maraillet, E. (2007). L'Éveil aux langues et la coconstruction de connaissances sur la diversité linguistique. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée (RCLA)*, 10(2), 197–219.
- Dagenais, D., Day, E., & Toohey, K. (2006). A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 205–218.
- Dagenais, D., Moore, D., & Sabatier, C. (2009). Negotiating Teacher-Researcher Collaboration in Immersion Education. In J. Miller, M. Gearon, & A. Kostogriz (Eds.), *Literacy and culturally diverse classrooms: New dilemmas for teachers* (pp. 1–23). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dagenais, D., Moore, D., & Sabatier, C. (2011). Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée. In *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi/plurilingue* (Éditions du Conseil de l'Europe., Vol. Langues d'ici, langues d'ailleurs). Graz: Centre européen pour les langues vivantes, CELV.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, S., & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253–269). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Smart but scattered: The revolutionary executive skills approach to helping kids reach their potential*. New York, New York: Guilford Publication.
- De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage & Pratiques*, 28, 31–44.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. White Plains, New York: Longman Publishers.
- Donato, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284–302.
- Duff, P. A. (2002). The Discursive Co-Construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289–322.
- EDiLiC. (n.d.). Education et Diversité Linguistique et Culturelle. Retrieved March 7, 2012, from http://www.edilic.org/fr/fr_index.php
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman London.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Faucheux, C. (1957). La dynamique de groupe. *L'année Psychologique*, 57(2), 425–440.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.

- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris: A. Colin.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris: Librairie Maspero.
- Freinet, C. (1993). *Education Through Work: A Model for Child-centered Learning*.
Lampeter: Edwin Mellen Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (Fourth Edition.). New York,
New York: Teachers College Press.
- Gear, A. (2006). *Reading Power: Teaching students to think while they read*. Markham:
Pembroke Publishers Limited.
- Gérin-Lajoie, D., & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en
contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *ACELF*, XXXVI(1), 25–43.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La
construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus
dynamique et interactif. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(1), 3.
- Goldenberg, C. (1991). *Instructional conversations and their classroom applications*.
Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC
Berkeley.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ*. New
York: Bantam.

Government of British Columbia. (2008). Making space: teaching for diversity and social justice throughout the K to 12 curriculum. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/making_space/mkg_spc_intr.pdf

Government of British Columbia Ministry of Education. (2000). Normes de performance de la Colombie-Britannique. Responsabilité sociale: document-cadre. Ministry of Education, Student Assessment and Program Evaluation Branch. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm

Government of British Columbia Ministry of Education. (2004). Policy Document: Diversity in B.C. Schools - A Framework (Safe Caring and Orderly Schools: A Guide). Retrieved from <http://www.bced.gov.bc.ca/diversity>

Government of British Columbia Ministry of Multiculturalism. (2008). Home - EmbraceBC. Retrieved February 3, 2013, from <http://www.embracebc.ca/>

Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 183–212). Sherbrooke: Pearson-ERPI.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.

Haas, G. (1995). Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne. In D. Moore (Ed.), *L'éveil au langage (Notions: rencontres en didactiques des langues)* (Vol. 1, pp. 153–162). Paris: CRÉDIF-LIDILEM.

- Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (2000). The Development of Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 1–20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press Cambridge.
- Hébert, Y. (1984). The sociopolitical context of Native Indian language education in British Columbia. *The Canadian Journal of Native Studies*, 4(1), 121–137.
- Hébert, Y. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base: Le syllabus formation langagière générale (National Core French Study: General Language Education)*. Winnipeg: Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274–294.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. . Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). New York: Penguin.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

- Kervran, M. (2006a). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues* (Vol. Cycle 3). Bretagne: SCÉRÉN/CRDP.
- Kervran, M. (2006b). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues* (Vol. Cycle 2). Bretagne: SCÉRÉN/CRDP.
- Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of Education and Social Science Research: the logic of methods* (3rd ed.). Long Grove: Waveland Press inc.
- Labercane, G., Griffith, B., & Feurerverger, G. (1997). *Critical Language Awareness: Implications for Classrooms in a Canadian Context*. University of Calgary.
- Lamarre, P., & Maraillet, E. (2010). À la découverte de notre quartier. Élodil.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 12(1), 9–29.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2001). Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities. *Handbook of Action Research*, 103–113.
- Maraillet, É., & Armand, F. (2006). L'éveil aux langues: des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers Du Gres*, 6(2).
- Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2(5), 26–31.

- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, United Kingdom: Longman.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, n° 27(1), 23–37.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2000). *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE) (Vol. II)*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (SG/CIIP).
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Oxford: Delachaux & Niestlé.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Racines de l'empathie/Roots of Empathy. (n.d.). Mission, objectifs et valeurs. *Racines de l'empathie/Roots of Empathy*. Retrieved March 4, 2014, from <http://www.rootsofempathy.org/fr/qui-sommes-nous/mission-objectifs-et-valeurs.html>

Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme.

(1969). *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (No. Livre II L'Éducation). Ottawa: Imprimeur de la Reine.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*.

New York: Oxford University Press.

Rowney, S. (1994). Language awareness through the use of literature in the classroom.

Language Awareness Newsletter, 1, 2–3.

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.

Lile: ANRT.

Sabatier, C. (2009). "La puce à l'oreille". Représentations d'apprenants sur des sonorités

langagières plus ou moins familières. *Revue de l'AQEFLS, numéro spécial*

"Enseignement et acquisition de la phonétique en classe de langue seconde et étrangère," 112–133.

Sabatier, C. (2011). La formation des enseignants de Français de base en Colombie-

Britannique: représentations, identités et empowerment. In C. Hélot (Ed.),

Linguistic Diversity, Bilingual Teacher Education and Empowerment: A Cross

Cultural Perspective (pp. 179–206). Berne: Peter Lang.

Sabatier, C., & Trimaille, C. (2003). Evlang et la préparation à la perception de langues diverses: éduquer l'oreille, ouvrir à l'Autre. In D. Houpert-Merly (Ed.), *Pour une éducation interculturelle: recherches et pratiques* (pp. 115–126). Paris: L'Harmattan.

Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. New Haven: Yale University Press.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 123–148). Sherbrooke: Pearson-ERPI.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logique.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. (M. Coulthard, Ed.). London: Oxford University Press.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1–34). London: Routledge.

- Statistics Canada. (2011). *Recensement du Canada*. Ottawa: Gouvernement du Canada. Retrieved from <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm>
- Tholander, M., & Aronsson, K. (2003). Doing subteaching in school group work: Positionings, resistance and participation frameworks. *Language and Education*, 17(3), 208–234.
- Traverso, V. (2007). L'étude des interactions. In V. Traverso (Ed.), *L'analyse des conversations* (pp. 5–21). Paris: A. Colin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Walsh, N. (2005). *Collaborer pour s'ouvrir aux autres: L'éveil aux langues dans une classe d'immersion française* (Mémoire de maîtrise inédit). Simon Fraser University.
- Wilén, W. (1990). *Teaching and learning through discussion: the theory, research, and practice of the discussion method*. Springfield, Ill., U.S.A: C.C. Thomas.
- XXX. (2012). Ecole xxx. Permanent post. Retrieved from <http://xxx.posterous.com>
- XXX District XXX. (2012). Our District: Welcome to the XXX. Retrieved from <http://www.xxx.bc.ca/about-xxx>

Annexe.

Tableau synoptique des activités d'Éveil aux langues

Activité	Explications	Premières adaptations	Adaptations additionnelles
<p>1-À vos langues, prêts...découvrez! Source : « Des langues de la classe... aux langues du monde » (Kervran, 2006a, pp. 9–16) Evlang Date : 29 avril 2013</p>	<p>Activité en trois parties requérant la rencontre et l'interrogation des élèves de la classe sur leurs langues (parlées, écrites, comprises, connues). Par la suite, les élèves identifient leur propre utilisation et connaissance des langues et enfin, font une courte biographie langagière.</p>	<p>Très peu de modifications, cette activité était une activité test afin d'obtenir une meilleure idée de la rétroaction des élèves. J'ai offert des modèles de fleurs à colorier pour la bio langagière au lieu d'en exiger la création par les élèves.</p>	<p>Utiliser un questionnaire créé spécifiquement pour les Britanno-Colombiens Demander aux élèves d'inventer eux-mêmes les questions à poser.</p>
<p>2-Comptines d'ici et d'ailleurs Source : « Les voix du monde, comptines d'ici et d'ailleurs » (Kervran, 2006b, pp. 15–24) Evlang Date : Partie 1 1er mai 2013 et Partie 2 6 mai 2013</p>	<p>Les élèves font l'écoute de comptines dans différentes langues qu'ils tenteront d'identifier. Puis ils doivent exposer les stratégies qu'ils ont mis en place pour ces identifications</p>	<p>Les élèves identifient les comptines qu'ils connaissent et les chantent en introduction. Ensuite, ils sont en groupe de table (quatre ou six) pour tenter de faire des hypothèses sur les langues entendues, sur le thème et les liens entre leurs langues et celles entendues.</p>	<p>Donner des indices (les capitales des pays à deviner, des choix des réponses plausibles, l'accès à une carte du monde) pour faciliter l'identification. Être en plus petites équipes pour que tous puissent participer. Dernière écoute demandée par les élèves pour choisir quelles chansons ils aimeraient entendre. et tenter de les apprendre et chanter</p>
<p>3-Le Petit Chaperon Rouge Source : « Le Petit Chaperon rouge- Diversité et régularité d'un conte » (Kervran, 2006a, pp. 17–21) Evlang Date : 22 mai 2013</p>	<p>Les élèves regardent les pages couvertures du Petit Chaperon Rouge dans différentes langues et doivent les relier à la langue dans laquelle le conte est raconté.</p>	<p>Les pages sont présentées sur le projecteur et les noms des pays écrits en français et en anglais seront fournis. Les élèves travailleront en petites équipes pour associer la page au pays.</p>	<p>Donner encore plus d'indices à titre de points de repères géographiques donc association langues et pays.</p>

Activité	Explications	Premières adaptations	Adaptations additionnelles
<p>3B-Le Petit Chaperon Rouge</p> <p>Source : « Le Petit Chaperon rouge- Diversité et régularité d'un conte » (Kervran, 2006a, pp. 22–24) Evlang</p> <p>Date : 27 mai 2013</p>	<p>Les élèves font l'écoute de trois extraits identiques du Petit Chaperon Rouge dans trois langues différentes.</p>	<p>Les élèves sont à nouveau en petites équipes pour favoriser la collaboration et tentent de trouver la langue dans laquelle le passage est raconté, de mettre l'histoire en ordre et de faire des inférences.</p>	
<p>3C-Le Petit Chaperon Rouge</p> <p>Source : « Le Petit Chaperon rouge- Diversité et régularité d'un conte » (Kervran, 2006a, pp. 25–28) Evlang</p> <p>Date : 29 mai 2013</p>	<p>Les élèves doivent tenter de trouver le sens de certains termes dans les trois différentes versions du Petit Chaperon Rouge.</p>	<p>Les élèves sont en petites équipes au lieu de travailler individuellement et puisent dans leurs connaissances antérieures.</p> <p>J'interromps les élèves ici et là afin d'ajouter des notions, de donner des pistes pour faciliter le travail.</p>	
<p>4-Le cube des langues de ma classe</p> <p>Source : « Le Yatzy des langues de ma classe » (Perregaux et al., 2003, pp. 41–54) EOLE</p> <p>Date : 5 juin 2013</p>	<p>Les élèves font l'écoute de différentes salutations et doivent associer l'oral à l'écrit sur leur document.</p>	<p>Très peu de modifications puisque le matériel existant est facile et clair d'utilisation. Toutefois, j'ai permis aux élèves de s'entraider au lieu d'insister sur un travail individuel.</p>	<p>Préparer la feuille de réponses de façon plus séquentielle pour que les premières salutations entendues soient toutes sur le même côté de la page.</p>
<p>4B-Le cube des langues de ma classe</p> <p>Source : « Le Yatzy des langues de ma classe » (Perregaux et al., 2003, pp. 41–54) EOLE</p> <p>Date : 6 juin 2013</p>	<p>Les élèves doivent créer leur propre cube des langues en choisissant six langues.</p>	<p>J'ai offert à mes élèves un format géant de cube en papier à compléter. Les élèves pouvaient décider de la formule de salutation ainsi que de la langue.</p>	<p>Discuter des règles de vie à priori afin d'éviter que certains élèves ne détruisent les cubes des autres.</p>
<p>5-Le voleur de mots</p> <p>Source : « Le voleur de mots » (Perregaux et al., 2003, pp. 63–74), EOLE</p> <p>Date : 7 juin 2013</p>	<p>Les élèves ont en main un texte sur l'histoire d'un voleur de mots mettant en scène une conversation sur la disparition des langues.</p>	<p>Nous avons lu ensemble le texte en sollicitant la lecture de différents élèves.</p> <p>Quand les élèves ont eu compris le texte, je leur ai fait écouter une</p>	<p>Le texte peut être difficile s'il est à lire seul. Il est important qu'il soit lu en groupe et discuté.</p>

Activité	Explications	Premières adaptations	Adaptations additionnelles
		version audio. Ensuite, j'ai encouragé la discussion quant à la disparition d'une langue et aux stratégies à employer pour parvenir à communiquer.	
5B-Le voleur de mots Source : « Le voleur de mots » (Perregaux et al., 2003, pp. 63–74) EOLE Date : 10 juin 2013	Les élèves doivent compléter un document en rapport avec l'histoire de l'activité précédente	J'ai formé des équipes au hasard, car je voulais que les élèves puissent collaborer. Ce type d'activité sur papier était un peu plus difficile, c'est la raison pour laquelle le travail en équipe s'avérait adéquat. De plus, avant la fin de la période, nous avons partagé les réponses trouvées.	Utilisation de mots plus simples ou concrètement utilisés dans le texte afin qu'ils soient encore plus contextualisés.
5C-Le voleur de mots Source : « Le voleur de mots » (Perregaux et al., 2003, pp. 63–74), EOLE Date : 12 juin 2013	Les élèves complètent le travail entamé lors de la séance précédente.	Je me suis mise à la disposition des élèves pour trouver l'étymologie des mots; j'ai été leur consultante technologique.	Le travail en collaboration avec l'enseignante est à conserver; cela leur a beaucoup plu.
1-À vos langues, prêts...découvrez! Source : « Des langues de la classe... aux langues du monde » (Kervran, 2006a, pp. 9–16) Evlang Date : 29 avril 2013	Activité en trois parties requérant la rencontre et l'interrogation des élèves de la classe sur leurs langues (parlées, écrites, comprises, connues). Par la suite, les élèves identifient leur propre utilisation et connaissance des langues et enfin, font une courte biographie langagière.	Très peu de modifications, cette activité était une activité test afin d'obtenir une meilleure idée de la rétroaction des élèves. J'ai offert des modèles de fleurs à colorier pour la bio langagière au lieu d'en exiger la création par les élèves.	Utiliser un questionnaire créé spécifiquement pour les Britanno-Colombiens Demander aux élèves d'inventer eux-mêmes les questions à poser.
Création d'activités d'Éveil 1 Source : inexistante, issue de la créativité et du travail en collaboration des enfants	Les élèves forment leurs petites équipes eux-mêmes et conçoivent leurs propres activités d'Éveil aux langues.	Aucune, outre de demander aux élèves d'établir un plan de l'activité ainsi qu'une liste du matériel requis.	Réaffirmer le rôle de chacun des participants et encourager les élèves à clairement définir ces rôles pour que chaque élève soit

Activité	Explications	Premières adaptations	Adaptations additionnelles
Date : 14 juin 2013			pertinemment impliqué.
Création d'activités d'Éveil 2 Source : inexistante, issue de la créativité et du travail en collaboration des enfants Date : 17 juin 2013	Les élèves continuent la création de leurs activités originales.	M'assurer que tous les élèves soient impliqués et sachent quoi faire.	
Création d'activités d'Éveil 3 Source : inexistante, issue de la créativité et du travail en collaboration des enfants Date : 19 juin 2013	Les élèves présentent leurs activités et les autres élèves y participent.	Faciliter la présentation des activités et la gestion par les élèves.	Écouter les élèves qui présentent au même titre que s'ils étaient des enseignants.
Création d'activités d'Éveil 4 Source : inexistante, issue de la créativité et du travail en collaboration des enfants Date : 20 juin 2013	Les élèves présentent leurs activités et les autres élèves y participent.	Faciliter la présentation des activités et la gestion par les élèves.	
Création d'activités d'Éveil 5 Source : inexistante, issue de la créativité et du travail en collaboration des enfants Date : 25 juin 2013	Je présente la dernière activité pour l'élève qui travaillait seul.	Faciliter la présentation des activités et la gestion par les élèves.	
6-Mon quartier et ma ville Source : « À la découverte de notre quartier » (Lamarre & Maraillet, 2010) ÉLODiI et de « Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche intégrée » (Dagenais et al., 2011). Date : 15 juin 2013	Les élèves font leur carte d'exploration du quartier avec objectif de récolter les traces des langues et cultures dans leur environnement immédiat.	J'ai fait appel aux connaissances antérieures des élèves à l'oral sur ce que pourraient être des exemples de langues et cultures. En équipes, ils ont reçu une carte et ont eu accès Internet.	Expliquer les rôles de chacun, même s'il n'est pas en charge de la souris de l'ordinateur; dans une équipe, chacun joue un rôle
6B-Mon quartier et ma ville Source : « À la	En équipe, munis de caméra, les élèves vont dans le quartier	J'ai demandé à des parents volontaires, ce qui a déterminé la taille	À penser : le coût des caméras peut faire en sorte que cette activité

Activité	Explications	Premières adaptations	Adaptations additionnelles
<p>découverte de notre quartier » (Lamarre & Maraillet, 2010) ÉLODiI et de « Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche intégrée » (Dagenais et al., 2011). Date : 26 juin 2013</p>	<p>pour prendre des photos et des notes sur les traces de langues et cultures qu'ils voient.</p>	<p>des équipes. Les élèves ont eu la chance de découvrir le quartier à leur gré.</p>	<p>ne puisse pas être reproduite.</p>
<p>6C-Mon quartier et ma ville Source « À la découverte de notre quartier » (Lamarre & Maraillet, 2010) ÉLODiI et de « Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche intégrée » (Dagenais et al., 2011) Date : 27 juin 2013</p>	<p>Les élèves créent une affiche illustrant les traces des langues et cultures dans leur quartier. Chaque équipe fait ensuite une présentation.</p>	<p>J'ai fourni des éléments décoratifs pour les élèves. J'ai circulé d'une équipe à l'autre pour m'assurer que les élèves soient capables de compléter leur tâche.</p>	<p>Avoir plus de parents permettrait de former de plus petites équipes et par conséquent, favoriser l'implication de tous.</p>