

Université de Montréal

**L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3<sup>e</sup> cycle  
du primaire lors de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues**

par Marie-Paule Lory

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de  
l'obtention du grade de philosophiæ doctor (Ph.D.) en sciences de l'éducation,  
option didactique

Mai 2015

© Marie-Paule Lory, 2015

Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

*L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3<sup>e</sup> cycle  
du primaire lors de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues*

présentée par :

Marie-Paule Lory

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Daniel Daigle, président

Françoise Armand, directrice de recherche

Ahlem Ammar, membre du jury

Mela Sarkar, examinatrice externe

## RÉSUMÉ

La présente recherche documente l'évolution des représentations sur les langues de cinq cas d'élèves plurilingues et immigrants ou issus de l'immigration, scolarisés en fin de cycle du primaire en milieu pluriethnique à Montréal, tout au long de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues, sur une période de deux ans.

La méthodologie adoptée permet de décrire en profondeur et de façon nuancée, l'évolution des représentations des élèves sur les langues de leur répertoire plurilingue d'une part, et plus largement, sur les langues et de la diversité linguistique d'autre part.

Les résultats de la recherche ont permis de mettre en évidence que l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur deux ans :

- 1) a des effets positifs sur les représentations sur la diversité linguistique de ces élèves;
- 2) permet de soutenir le développement de représentations positives sur les langues du répertoire linguistique des élèves qui passe par l'acceptation de compétences partielles dans l'une ou l'autre des langues de leur répertoire et par l'expression d'un sentiment de fierté à propos de leur répertoire plurilingue;
- 3) permet le développement, chez les élèves, de diverses stratégies pour légitimer l'intégration de langues dans lesquelles ils ont des compétences partielles au sein de leur répertoire linguistique : apporter un jugement de valeur sur leurs compétences, spécifier leur domaine de compétence (expression orale ou écrite, compréhension orale ou écrite), qualifier, étiqueter leurs langues (langue maternelle, langue d'origine, langue seconde), adapter les définitions formelles présentées dans le projet sur le plurilinguisme à leur situation;
- 4) les représentations sur les langues par les élèves peuvent être marquées par le poids des représentations sociales; toutefois, cette tendance se lénifie au fur et à mesure de l'implantation du projet et une majorité d'élèves partage des représentations plus individualisées et moins marquées par des stéréotypes en fin de projet;
- 5) permet, pour les élèves de niveau scolaire fort et moyen, le développement d'un vocabulaire de haut niveau ainsi que le développement d'une curiosité envers la langue de l'Autre;
- 6) permet, pour les élèves de niveau scolaire faible, et à partir de la seconde année d'implantation, le développement d'un engagement dans les activités qui passe par une participation accrue au projet et le développement de compétence langagière (meilleure qualité argumentative);
- 7) offre la possibilité aux élèves de se connaître les uns les autres, d'être à l'écoute de l'Autre et d'exprimer de la curiosité envers la langue de l'autre et de reconnaître l'expertise de l'Autre, ceci participant à la mise en place d'une dynamique relationnelle propice aux apprentissages.

Mots clés : Éveil aux langues, représentations sur les langues, diversité linguistique, répertoire plurilingue, compétences plurilingues, élèves issus de l'immigration, école primaire, étude de cas.

## ABSTRACT

This research documents plurilingual immigrant students' participation in a two year long Language Awareness Program through which their representations of languages are transformed. The current study is set in a multiethnic elementary school in Montreal.

The researcher adopts case study methodology to provide an in depth and detailed description of the evolution of the students' representations of languages on both an individual and a societal level. The students' representations of the languages in their plurilingual repertoire are examined as well as their representations of linguistic diversity and languages in general.

The results of the implementation of a Language Awareness Program over the course of two years:

- 1) show positive effects on the students' representations of linguistic diversity;
- 2) provide support for the students' developing positive representations of the languages in their plurilingual repertoire by their greater acceptance of partial competencies in one or more of their languages and their increasing ability to express pride surrounding their plurilingualism;
- 3) illustrate the development of a variety of strategies adopted by the students to legitimize the integration of languages in their repertoire, specifically those in which they possess only partial competencies, including: the ability to evaluate these competencies, to specify their domain (oral or written expression, oral or written comprehension), to qualify and label them using the recognized terminology (mother tongue, second language, language of origin) and to adapt the formal definitions presented in the Language Awareness Program to describe their plurilingual repertoire;
- 4) show how the majority of the students' representations of languages shifted throughout the course of the Language Awareness program from an initial tendency to share widely held social representations, including language stereotypes, to the development of increasingly personal and nuanced perspectives by the end of the project;
- 5) illustrate the development of higher order vocabulary skills as well as an enhanced interest in other students' languages for participants with strong or average academic skills;
- 6) show increased investment in Language Awareness activities and greater participation as of the second year of the project, along with the development of stronger oral language skills (expression of opinions and arguments) for participants with a weaker academic skills;
- 7) reveal the establishment of a classroom climate that fosters learning and reflection about self and others, including the opportunity to gain deeper knowledge of classmates, to develop listening skills, to express an interest in other students' languages and to recognize their unique abilities.

Key words: Language awareness, representations of languages, linguistic diversity, plurilingualism, plurilingual competencies, immigrant students, elementary school, case studies.

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES FIGURES .....	xii
LISTE DES SIGLES.....	xiii
REMERCIEMENTS.....	xiv
AVANT-PROPOS .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Le contexte pratique : l'école québécoise et l'immigration.....	6
1.1.1 L'histoire sociolinguistique du Québec et sa portée sur le système scolaire .....	6
1.1.1.1 L'histoire sociolinguistique du Québec et ses impacts sur les politiques et les usages linguistiques de la province .....	7
1.1.1.2 L'histoire sociolinguistique du Québec et ses impacts sur le système scolaire montréalais .....	10
1.1.2 La pluralité linguistique et culturelle dans le système scolaire au Québec et plus particulièrement à Montréal .....	13
1.1.2.1 Le rôle de l'école .....	13
1.1.2.2 La prise en compte de la pluralité dans le système scolaire québécois : des réponses officielles .....	14
1.1.2.3 Discussion autour des « réponses officielles » quant aux enjeux de l'immigration dans le système scolaire québécois.....	19
1.1.2.4 Observations sur le terrain : un constat mitigé .....	23
1.1.3 Éléments de conclusion quant aux politiques et constats sur le terrain .....	30
1.2 Le contexte scientifique : Prendre en compte la diversité linguistique en contexte scolaire .....	31
1.2.1 Prendre en compte la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire .....	32

1.2.1.1	Pourquoi prendre en compte la diversité linguistique et culturelle ? Les principes et les fondements théoriques .....	32
1.2.1.2	Comment prendre en compte la diversité linguistique et culturelle ? L'Éveil aux langues, une piste pédagogique à investir.....	35
1.2.2	Étudier les représentations sur les langues : la définition et la pertinence du concept	38
1.2.2.1	La définition.....	38
1.2.2.2	La pertinence.....	38
1.2.2.3	Les résultats de quelques études clés sur les représentations sur les langues .....	39
1.3	Vers l'émergence d'une question et des objectifs de recherche .....	40
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET RECHERCHES EMPIRIQUES .....		43
2.1	Le cadre conceptuel : L'école et la diversité linguistique, l'Éveil aux langues, les représentations sociales et les représentations sur les langues .....	43
2.1.1	L'école et la diversité linguistique : les principes et les fondements théoriques ...	44
2.1.1.1	L'éducation bilingue : une brève rétrospective.....	44
2.1.1.2	L'importance du contexte dans le développement du bilinguisme : les situations de bilinguisme additif et soustractif (Lambert, 1974) .....	46
2.1.1.3	Le modèle sociocognitif de Hamers et Blanc (2000) .....	48
2.1.1.4	L'hypothèse d'interdépendance des langues, la compétence commune sous-jacente et le niveau seuil minimal de développement linguistique .	48
2.1.1.5	De la compétence langagière aux compétences plurilingues.....	51
2.1.2	L'école, la diversité linguistique et l'Éveil aux langues : pour une éducation au plurilinguisme .....	57
2.1.2.1	L'éducation au plurilinguisme et les approches pédagogiques « collaboratives » .....	58
2.1.2.2	Les approches plurielles.....	60
2.1.2.3	Les programmes d'Éveil aux langues et le projet Élodil .....	61
2.1.3	Les représentations sociales et les représentations sur les langues .....	68
2.1.3.1	La notion de représentations sociales : d'hier à aujourd'hui .....	69
2.1.3.2	Les représentations et les notions voisines .....	75
2.1.3.3	Les représentations sur les langues .....	78
2.1.3.4	La pertinence de l'étude des représentations sur les langues en contexte scolaire plurilingue .....	80
2.1.4	Cadre conceptuel : conclusion .....	83
2.2	Recherches empiriques portant sur les représentations sur les langues et la diversité linguistique.....	84
2.2.1	Axe 1 : Les représentations sur la/les langue(s) maternelle(s)/langue(s) d'origine	86

2.2.1.1	Les représentations sur la/les langues maternelle(s)/d'origine des élèves sans valorisation explicite par le milieu scolaire .....	87
2.2.1.2	Les représentations sur la/les langues maternelle(s)/d'origine des élèves dans un environnement favorable au maintien de ces langues .....	91
2.2.2	Axe 2 : Les représentations sur la(les) langue(s) de l'école .....	97
2.2.3	Axe 3 : Les représentations sur la diversité linguistique et les langues des élèves en contexte pluriel.....	104
2.2.3.1	Les représentations sur la diversité linguistique sans intervention pédagogique spécifique.....	105
2.2.3.2	Les représentations sur la diversité linguistique dans le cadre d'interventions pédagogiques spécifiques .....	105
2.3	Retour sur la question et les objectifs de recherche.....	126
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE.....		128
3.1	Posture épistémologique et méthodologie adoptée.....	128
3.1.1	Une recherche qualitative.....	128
3.1.2	Une recherche collaborative et qualitative de type ethnographique .....	130
3.1.3	Une recherche présentant des études de cas.....	131
3.2	Éléments contextuels : Le projet Élodil de la vaste recherche et la vision générale de la présente étude de doctorat.....	131
3.2.1	Le projet Élodil de la vaste recherche .....	131
3.2.2	La présente recherche de doctorat.....	136
3.3	Les différents acteurs impliqués dans la recherche .....	137
3.3.1	L'équipe de recherche .....	137
3.3.2	Les cinq enseignants impliqués dans la recherche.....	138
3.3.3	Les participants à la recherche .....	141
3.3.3	Considérations éthiques .....	143
3.4	Une description de l'intervention Élodil sur deux ans.....	144
3.5	Les données de la recherche .....	150
3.5.1	Les modalités de cueillette des données .....	150
3.5.2	Les modalités de traitement des données.....	166
3.6	Les limites de la méthodologie adoptée.....	176

CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE RECHERCHE ....	178
4.1 Étude de cas de Savana : une polyglotte et chercheuse en herbe.....	179
4.1.1 Le portrait initial de Savana .....	179
4.1.2 Thème 1 : Les représentations de Savana sur les langues de son répertoire.....	180
4.1.3 Thème 2 : Les représentations de Savana sur les autres langues .....	199
4.1.4 Synthèse générale : Savana, une polyglotte et chercheuse en herbe .....	214
4.2 Étude de cas de Laura : une ambassadrice du monde.....	215
4.2.1 Le portrait initial de Laura .....	215
4.2.2 Thème 1 : Les représentations de Laura sur les langues de son répertoire .....	215
4.2.3 Thème 2 : Les représentations de Laura sur les autres langues .....	241
4.2.4 Synthèse générale : Laura, une ambassadrice du monde .....	262
4.3 Étude de cas d'Oliver : un caméléon plurilingue.....	263
4.3.1 Le portrait initial d'Oliver .....	263
4.3.2 Thème 1 : Les représentations d'Oliver sur les langues de son répertoire .....	263
4.3.3 Thème 2 : Les représentations d'Oliver sur les autres langues.....	275
4.3.4 Synthèse générale : Oliver, un caméléon plurilingue .....	281
4.4 Étude de cas d'Evan : un plurilingue pragmatique .....	282
4.4.1 Le portrait initial d'Evan.....	282
4.4.2 Thème 1 : Les représentations d'Evan sur les langues de son répertoire .....	283
4.4.3 Thème 2 : Les représentations d'Evan sur les autres langues et le plurilinguisme....	292
4.4.4 Synthèse générale : Evan, un plurilingue pragmatique.....	301
4.5 Étude de cas de Shawn : un trilingue consensuel et peu expressif .....	302
4.5.1 Le portrait initial de Shawn.....	302
4.5.2 Thème 1 : Les représentations de Shawn sur les langues de son répertoire .....	303
4.5.3 Thème 2 : Les représentations de Shawn sur les autres langues.....	312
4.5.4 Synthèse générale : Shawn, un trilingue consensuel et peu expressif .....	318
CHAPITRE V DISCUSSION.....	319
5.1 L'Évolution des représentations sur les langues du répertoire des élèves.....	319
5.1.1. Des répertoires linguistiques dynamiques.....	319



5.1.2. Le développement de stratégies qui légitiment l'intégration de langues au sein des répertoires plurilingues des élèves .....	324
5.1.3. La compétence partielle, la compétence plurilingue et l'atout plurilingue .....	328
5.1.4. La complexité des représentations sur les langues du répertoire des élèves .....	331
5.1.5 Les représentations sur les enjeux linguistiques au Québec : le français et l'anglais.....	335
5.1.6 Conclusion sur les effets de l'approche d'Éveil aux langues sur les représentations sur les langues du répertoire des élèves.....	337
5.2 L'Évolution des représentations des élèves sur les langues .....	338
5.2.1. Le développement d'une curiosité et d'un intérêt pour les langues.....	338
5.2.2. Le développement de compétences communicatives .....	339
5.2.3. Le développement de représentations plus individualisées .....	341
5.2.4. Le développement de représentations positives et plus précises sur la diversité linguistique.....	343
5.2.5. La co-construction des connaissances et le climat de classe .....	343
5.3 Synthèse sur les effets de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur l'évolution des représentations des élèves sur les langues de leur répertoire et sur les langues en général.....	345
5.3.1- Les résultats de recherche que notre étude a pu valider en contexte montréalais.....	345
5.3.2- Les apports de la présente recherche de doctorat dans le domaine de la didactique du plurilinguisme .....	346
CONCLUSION.....	350
BIBLIOGRAPHIE .....	354
ANNEXE 1 MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE ÉLODIL ET LEURS FONCTIONS AU SEIN DE LA RECHERCHE .....	xvi
ANNEXE 2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	xvi
ANNEXE 3 CERTIFICAT D'ÉTHIQUE .....	xvi
ANNEXE 4 TABLEAU RÉCAPITULATIF DES DONNÉES RECUEILLIES PAR ACTIVITÉ .....	xvii
ANNEXE 5 COMPLÉMENT D'INFORMATION QUANT À LA PRISE EN CHARGE DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES PENDANT L'IMPLANTATION DU PROJET ÉLODIL SUR DEUX ANS.....	xvi

ANNEXE 6 EXTRAIT D'UNE GRILLE DE PRÉ-ANALYSE VIDÉO .....	xvi
ANNEXE 7 GUIDE D'ENTREVUES .....	xvi
ANNEXE 8 IMAGES DÉCLENCHEURS (ENTREVUE 1) .....	xvi
ANNEXE 9 SITUATIONS DE LA TÂCHE COLLABORATIVE (ENTREVUE 2) .....	xvi
ANNEXE 10 EXEMPLE DE GRILLE DE TRANSCRIPTION .....	xvi
ANNEXE 11 REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES DU RÉPETOIRE DE L'ÉLÈVE ET SUR LES AUTRES LANGUES.....	xvi
ANNEXE 12 SYNOPSIS DE L'INTERVENTION SUR DEUX ANS.....	xvi
ANNEXE 13 TABLEAUX SYNTHÈSES DE L'ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES .....	xvii

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I Équipe de recherche et fonctions .....	138
Tableau II Données sociodémographiques des participants à la présente étude doctorale.....	143
Tableau III Vue chronologique des modules implantés .....	146
Tableau IV Description générale du contenu des modules implantés .....	148
Tableau V Récapitulatif du type de production d'élèves.....	154
Tableau VI Les participants aux entrevues de groupe semi-dirigées .....	157
Tableau VII Rôle de la chercheure dans la mise en place des entrevues.....	163
Tableau VIII Module 3, La fleur des langues, production d'élève .....	190
Tableau IX Module 3, La fleur des langues, questionnaire déclaratif de Shawn .....	304
Tableau X Extrait des réponses de Shawn au questionnaire (module 3, rencontre 6).....	304
Tableau XI Extrait du questionnaire déclaratif de Shawn (module 7, rencontre 6) .....	316

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Illustration des compétences de bas et haut niveaux selon Cummins (2007) .....	52
Figure 2 : Synopsis de l'intervention de la présente recherche .....	135
Figure 3 : Place de la présente étude de doctorat dans la vaste recherche .....	136
Figure 4 : Suivi des élèves de la 5 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année .....	139
Figure 5 : Tâche collaborative, situation 4.....	160
Figure 6 : La triangulation des données .....	164
Figure 7 : Aperçu du logiciel QDA Miner.....	170
Figure 8 : Processus suivi pour l'analyse des données .....	175
Figure 9 : Module 3, La fleur des langues, le pétale de Savana .....	180
Figure 10 : Les déclarations de Savana sur les langues de son répertoire .....	197
Figure 11 : Module 3, La fleur des langues, le pétale de Laura.....	217
Figure 12 : Module 3, la fleur des langues, 6 février 2007, extrait du questionnaire d'Oliver266	
Figure 13 : Module 3, La fleur des langues, le pétale d'Oliver .....	267

## LISTE DES SIGLES

BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CALP	<i>Cognitive Academic Language Proficiency</i> (Compétences langagières académiques/scolaires)
CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CSDM	Commission scolaire de l'île de Montréal
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
DSCC	Direction des services aux communautés culturelles
ELCO	Enseignement de langue et de culture d'origine
ÉLODIL	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
EVLANG	Évaluation du programme didactique d'éveil aux langues
FQRSC	Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
IRPP	Institut de recherche en politiques publiques
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MIDI	Ministère de la Diversité et de l'Inclusion
OQF	Office québécois de la langue française
PEFQ	Programme de formation de l'école québécoise
PELO	Programme d'enseignement des langues d'origine
SASAF	Service de soutien à l'apprentissage du français
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de thèse, Françoise Armand. Elle m'a fait découvrir et me passionner pour l'Éveil aux langues et l'enseignement. C'est aussi grâce à ses précieux conseils que j'ai réalisé ce doctorat dans un pays qui, au début, n'était pas le mien. Merci pour ce soutien inconditionnel et pour m'avoir ouvert les portes d'un tout nouveau monde si exaltant.

Je remercie également chacun des membres de mon jury pour leurs conseils et leurs encouragements mais aussi leur flexibilité. Les discussions stimulantes que j'ai pu partager avec certains d'entre vous m'ont, sans conteste, aidée à cheminer et à garder confiance.

Je tiens également à mentionner dans ces remerciements les différents acteurs qui sont intervenus de près ou de loin dans cette recherche. Plus particulièrement, je remercie Mathilde, Mireille, Paul et Irène, les quatre enseignants qui m'ont accueillie dans leur classe. Je remercie les 57 élèves qui ont participé à l'implantation du projet Élodil et un merci particulier à Savana, Laura, Shawn, Oliver et Evan, les cinq élèves qui ont permis cette thèse.

Merci à Marie-Claire et Louise pour votre soutien dans la correction et la mise en page. Votre flexibilité et vos mots d'encouragement ont été importants.

Un grand merci aux membres de l'équipe Élodil qui au fil des années, est devenue une seconde famille. Merci à Érica, Rita, Tresa, Élodie, Catherine M. et Catherine GL. Je tiens spécialement à re-remercier Tresa et Catherine M. qui, dans les dernières étapes, ont été présentes à chaque moment important pour m'aider à finaliser cette thèse.

Je remercie mes amis qui m'ont soutenue tout au long de cette thèse. Merci pour ces séances de travail dans des cafés et nos longs échanges sur Skype. Parmi eux, un merci tout particulier à Sarah, Gail et Michèle.

Et enfin, un merci des plus sincères à ma famille qui m'a soutenue et m'a accompagnée malgré la distance et les différents événements de la vie.

## AVANT-PROPOS

*On a en fait réalisé comment sont les langues; tu sais, tu parles combien de langues, parfois, nous on se dit qu'il y a des gens qui parlent beaucoup plus en anglais, beaucoup plus en français. Là, tu penses, oh ben oui, cette langue aussi je la connais. Pourquoi je suis moins avec cette langue ? Pourquoi je suis plus avec cette langue ? Comment est-ce que j'ai compris ? Comment est-ce que j'ai appris ces langues ? Puis, quelle langue je voudrais apprendre plus tard ?*

Savana (19 février 2008)

## INTRODUCTION

Dans un numéro spécial consacré aux langues, *Courrier International* propose aux lecteurs de découvrir les quelques 6 700 langues de la planète (2003). Les données varient à cet égard et selon les sources, on recense entre 3 000 et 8 000 langues parlées dans le monde pour environ 200 pays. L'UNESCO se veut d'ailleurs la fervente défenseuse de cette diversité. Elle énonce en ces termes son positionnement : « Les langues : ça compte! L'UNESCO promeut la diversité linguistique et le multilinguisme ». Plus précisément, elle indique que :

*De par leurs implications complexes sur le plan de l'identité, de la communication, de l'intégration sociale, de l'éducation et du développement, les langues ont une importance stratégique pour les peuples et pour la planète.*

*Il est de plus en plus admis que les langues jouent un rôle vital dans le développement : gages de la diversité culturelle et du dialogue interculturel, elles sont aussi un moyen d'atteindre une éducation de qualité pour tous et de renforcer la coopération, de bâtir des sociétés du savoir inclusives et de préserver le patrimoine culturel, et de mobiliser la volonté politique en faveur de l'application des bienfaits de la science et de la technologie au service du développement durable.*

*Il est dès lors urgent d'agir pour que la communauté internationale élargie s'engage en faveur du multilinguisme et de la diversité linguistique et, notamment, de la sauvegarde des langues en danger.*

UNESCO, s.d.<sup>1</sup>

Une pluralité linguistique et culturelle colore donc nos sociétés contemporaines où, à l'heure actuelle, le monolinguisme devient clairement une exception. Par le fait même, cette réalité s'accompagne d'un autre phénomène, celui du plurilinguisme individuel.

Les élèves qui fréquentent les systèmes scolaires ne dérogent pas à ce phénomène. Et d'ailleurs, aujourd'hui, les écoles sont de plus en plus fréquentées par des élèves qui n'ont pas comme langue maternelle la langue dans laquelle les savoirs disciplinaires leurs sont enseignés. Comment alors envisager au sein de l'école cette diversité linguistique ? Comment le système

---

<sup>1</sup> UNESCO : [www.unesco.org/new/fr/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/](http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/).



éducatif peut-il ouvrir la porte à un espace de *complicité linguistique* où les langues, qu'elles soient langues étrangères, langues de l'immigration ou encore langue d'accueil, puissent cohabiter et devenir une source d'enrichissement pour les élèves ?

En effet, les chercheurs s'entendent à l'heure actuelle sur les bénéfices d'une éducation qui considère le bagage linguistique et culturel des élèves comme un atout dans le processus d'apprentissage (entre autres, Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Baker, 2011; Candelier, 2003; Coste, Moore et Zarate, 1997; Cummins, 2007; Garcia et Kleifgen, 2010; Hamers, 2005). Néanmoins, il semble que le système éducatif soit encore aujourd'hui réticent à cette prise en compte de la diversité linguistique et culturelle et promeuve prioritairement, voire uniquement, la langue d'accueil, la langue de la majorité.

Nous posons ici les pierres angulaires d'une réflexion autour de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire québécois au moyen d'une approche pédagogiques novatrice, l'Éveil aux langues.

De par ses politiques d'immigration, le Québec est la troisième province canadienne à accueillir le plus d'immigrants. La majorité d'entre eux viennent s'installer sur l'île de Montréal<sup>2</sup>. Les écoles montréalaises sont donc le miroir d'une diversité linguistique et culturelle croissante. Dans un contexte où le système scolaire est encore frileux à la mise en place d'un « espace de complicité linguistique », nous proposons l'approche pédagogique d'Éveil aux langues comme une piste intéressante à investir. En effet, cette approche permet, entre autres, et ce, dans la langue de scolarisation, de découvrir, de considérer, de valoriser les langues d'origine des jeunes issus de l'immigration et de travailler avec et sur ces langues (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Candelier, 2003; De Pietro et Matthey, 2001; Elcheroth 2013).

Dans le but de mieux comprendre les effets des approches d'Éveil aux langues chez les élèves, nous documentons, sur une période de deux ans, l'évolution des représentations sur les langues de cinq élèves plurilingues immigrants ou issus de l'immigration de fin de cycle du primaire (le projet Élodil).

---

<sup>2</sup> Statistique Canada : [www.statcan.gc.ca](http://www.statcan.gc.ca).

Ainsi, le premier chapitre de cette thèse, la problématique, souligne les enjeux pratiques et théoriques de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans le système scolaire québécois et, plus spécifiquement, à Montréal. Pour ce faire, nous commençons par dresser un portrait du système scolaire québécois et en particulier, un portrait de l'école montréalaise. Nous y exposons également les politiques et les programmes officiels qui prennent en considération la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire (contexte pratique). Puis, dans la partie contexte scientifique, nous présentons une première réflexion sur les fondements théoriques qui soutiennent l'implantation, en milieu scolaire, de projets qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle. Également, nous précisons l'importance dans une telle perspective de documenter les représentations sur les langues des élèves immigrants ou issus de l'immigration. Ce chapitre se conclut par la formulation de notre question de recherche.

Par la suite, le deuxième chapitre se compose de deux parties. La première, le cadre théorique, présente les concepts clés de notre recherche. Nous abordons, dans un premier temps, les fondements théoriques d'une éducation plurilingue. Dans un second temps, nous proposons l'Éveil aux langues comme une piste pédagogique à investir afin de promouvoir la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire. Dans un troisième temps, nous décrivons la notion de représentations sur les langues et la pertinence de son étude dans notre contexte de recherche. La seconde partie de ce chapitre présente une recension de recherches empiriques qui documentent les représentations sur les langues. Cette recension se divise en trois axes. Le premier axe expose des recherches qui abordent les représentations sur la/les langue(s) maternelle(s)/langue(s) d'origine des participants étudiés dans des contextes où elles ne sont pas explicitement valorisées ainsi que dans des contextes où ces langues sont valorisées. Le second axe présente des recherches empiriques sur les représentations sur les langues enseignées à l'école. Enfin, un troisième axe présente des recherches qui portent sur les représentations des participants en ce qui concerne la diversité linguistique et les langues des élèves en contexte scolaire pluriculturel et plurilingue.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche. Dans une première section, nous décrivons et motivons le choix de la méthodologie adoptée. Ensuite, nous présentons le cadre dans lequel s'inscrit la présente recherche de doctorat, les participants à la recherche, les

instruments utilisés et les étapes suivies dans le recueil de données. Nous précisons également notre démarche d'analyse ainsi que certaines limites méthodologiques.

Le quatrième chapitre comprend l'analyse et l'interprétation des données. Nous présentons une analyse de cinq études de cas qui s'articule comme suit : pour chaque participant, nous dressons dans un premier temps un portrait initial de l'élève; dans un second temps, nous présentons de façon chronologique l'évolution des représentations de cet élève à propos des langues de son répertoire linguistique (thème 1); dans un troisième temps, nous exposons, toujours de façon chronologique, l'évolution des représentations de l'élève à propos des langues en général (thème 2); enfin, dans un quatrième temps, nous concluons l'analyse de cas au moyen d'une courte synthèse.

Le cinquième chapitre présente une discussion qui se divise en deux parties. La première discute cas par cas nos résultats et met l'accent sur les évolutions et les constantes en termes de représentations sur les langues. Dans la seconde partie, nous adoptons une perspective transversale et nous revenons sur l'ensemble de nos résultats. Plus spécifiquement, nous présentons, à la lumière de notre recension des recherches empiriques, les résultats que notre propre recherche a pu confirmer, ceux que notre recherche a pu préciser et enfin, les apports de la présente recherche.

Pour finir, une conclusion offre une réflexion générale sur la présente thèse de doctorat et ouvre la porte à une nouvelle recherche.

# **CHAPITRE I**

## **PROBLÉMATIQUE**

Nous présentons, dans ce premier chapitre, les points d’ancrage d’une recherche menée en contexte scolaire montréalais auprès d’élèves immigrants ou issus de l’immigration de 3<sup>e</sup> cycle du primaire et qui considère leurs représentations sur les langues. La réflexion qui y est menée évoque la nécessité, pour le système scolaire montréalais, de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle et souligne le besoin de documenter les représentations sur les langues de ces élèves issus de l’immigration et scolarisés en milieu pluriethnique et plurilingue.

En effet, l’immigration est loin d’être un épiphénomène au Québec et les écoles montréalaises sont désormais fortement teintées par la diversité linguistique et culturelle (Armand, 2012). Le système éducatif propose plusieurs mesures de soutien à l’intégration des élèves immigrants ou issus de l’immigration. Toutefois, ces mesures semblent encore insuffisantes et les réticences à la prise en compte de la diversité linguistique au sein de l’école persistent (Armand, 2005, 2012). C’est sur cet enjeu que la première partie de ce chapitre propose d’apporter un éclairage (Section 1.1 : Contexte pratique).

Nous présentons, dans la seconde partie, le contexte scientifique de la présente étude. Nous appuyant sur plusieurs auteurs clés dans le domaine de l’éducation plurilingue, nous orientons notre réflexion sur les raisons d’une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en contexte éducatif. Nous mettons ainsi de l’avant la pertinence de l’implantation de dispositifs didactiques adaptés dans les milieux scolaires montréalais ainsi que l’importance de documenter, sur une période longitudinale de deux ans, les représentations sur les langues des élèves immigrants ou issus de l’immigration évoluant dans des contextes pluriculturels et plurilingues (Section 1.2 : Contexte scientifique).

Enfin, dans une troisième partie, nous formulons nos questions de recherche. Ces questions sont également précisées à la suite de la présentation du cadre conceptuel et des recherches empiriques dans les chapitres suivants.

## **1.1 LE CONTEXTE PRATIQUE : L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET L'IMMIGRATION**

*In the 21<sup>st</sup> Century, the effects of globalization can be seen across the educational landscape of Canadian urban schools through the increase of cultural and linguistic diversity, resulting in both educational challenges and opportunities.*

(Giampapa, 2010, p. 408)

Les élèves scolarisés dans les écoles canadiennes sont le reflet d'une diversité linguistique et culturelle croissante. Le système scolaire québécois, qui aujourd'hui accueille de plus en plus d'élèves immigrants ou issus de l'immigration, doit s'adapter à cette réalité. Dans un tel contexte, certains rapports de force entre langue(s) officielle(s), langue(s) de scolarisation, langue(s) d'origine, etc. peuvent se mettre en place. Pour mieux comprendre les enjeux linguistiques au sein du système éducatif québécois, ce contexte pratique aborde l'école montréalaise dans son rapport à l'immigration. Tout d'abord, nous faisons le point sur l'histoire sociolinguistique du Québec et sa portée sur le système scolaire québécois (1.1.1). Ensuite, nous abordons plus spécifiquement la pluralité linguistique et culturelle dans le système scolaire montréalais (1.1.2). Enfin, nous proposons une conclusion partielle quant aux effets des politiques linguistiques dans les milieux scolaires montréalais (1.1.3).

### **1.1.1 L'histoire sociolinguistique du Québec et sa portée sur le système scolaire**

Dans cette sous-section, nous établissons un portrait de l'école montréalaise qui se décompose comme suit :

- dans un premier temps, nous portons un regard historique pour expliquer les effets de l'immigration sur le système scolaire québécois d'aujourd'hui (1.1.1.1);
- dans un deuxième temps, nous rappelons, de façon générique, le rôle de l'école ainsi que les répercussions de l'immigration et des décisions législatives post-Loi 101 sur le système éducatif montréalais d'aujourd'hui (1.1.1.2).

### *1.1.1.1 L'histoire sociolinguistique du Québec et ses impacts sur les politiques et les usages linguistiques de la province*

- Les mouvements migratoires et les rapports intergroupes au Québec

Installée depuis sa fondation en 1642, la population du Québec passe en 1760 sous la surveillance britannique (Traité de Paris, 1763). Les premières années sont sous le signe d'une cohabitation considérée comme plutôt paisible entre anglophones et francophones. Les variations démographiques font du groupe francophone le groupe majoritaire en nombre vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle tandis que les anglophones s'affichent comme la minorité privilégiée dominant économiquement la ville de Montréal (Levine, 1997).

Le Québec est alors marqué par des vagues successives d'immigration. Plus spécifiquement, ces immigrants sont les Juifs ashkénazes, vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, qui se sont principalement dirigés vers les centres urbains du Québec, puis des paysans d'Europe de l'Est au début du 20<sup>e</sup> siècle, et ensuite, des paysans de l'Europe du Sud après 1945. Parallèlement, dans le courant du 20<sup>e</sup> siècle, on observe de nouvelles vagues d'immigration, d'abord européenne, puis asiatique, sud-américaine et enfin orientale et moyen-orientale dans les années 1970 (Berthelot, 1990).

Depuis les vingt dernières années, l'immigration est marquée par sa diversification. Plus précisément, les immigrants reçus en 2009 proviennent de l'Afrique (35,9 %), de l'Asie (25,1 %), de l'Amérique (20,4 %) et enfin de l'Europe (18,4 %) (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, MICC, 2009). Par ailleurs, les flux migratoires sont marqués par une augmentation des sources non traditionnelles (autres que l'Europe et l'Amérique du Nord) faisant que les langues d'origine des immigrants sont plus éloignées du français qu'auparavant, les cultures sont plus diversifiées et l'immigration est marquée par une forte présence des religions non judéo-chrétiennes (Mc Andrew, 2001).

De plus, dans un rapport de l'Institut de recherche en politiques publiques (IRPP) visant à documenter l'intégration linguistique des immigrants au Québec, Pagé et Lamarre (2010, p. 24), à partir des statistiques délivrées par l'Office québécois de la langue française (OQLF) (2008), soulignent la présence incontestable d'une diversité des langues d'origine chez la population immigrante au Québec.

- Vers une affirmation du fait français

Dans les années 1960, le Québec se trouve dans un contexte où les francophones, bien que majoritaires en nombre, s'affichent le plus souvent comme défavorisés économiquement face aux anglophones au statut économique privilégié (le monde des affaires étant régi en grande majorité en anglais). D'ailleurs, comme le soulignent Lambert, Hodson, Gardner et Fillenbaum (1960), cette situation a largement participé à la construction de *représentations* sur les langues française et anglaise ainsi que sur leurs locuteurs, offrant d'ailleurs à l'anglais un statut prépondérant.

Toujours durant cette même période, les francophones craignent que les tendances migratoires amorcées à la suite de la Seconde Guerre mondiale se maintiennent, et que les immigrants s'anglicisent de plus en plus, menaçant ainsi le poids démolinguistique des francophones qui risquerait de s'affaiblir en faveur de celui des anglophones (Corbeil, 2007; Mc Andrew, 2001).

C'est donc dans un contexte où les anglophones disposent du pouvoir économique et où les immigrants sont plutôt portés à s'angliciser que les francophones expriment leur volonté de réaffirmer le fait français au Québec. Une période de conflits linguistiques opposant les anglophones et les francophones et que l'on nomme communément la *Révolution Tranquille* (Levine, 1997) a alors cours au Québec. À l'issue de cette révolution pacifique, une série de lois provinciales sont promulguées, dont la plus importante est la « Loi 101 », aussi connue sous l'intitulé de la Charte de la langue française (1977).

Cette charte donne au français le statut de langue officielle au Québec et impose son usage dans les entreprises, les institutions, mais aussi en politique et plus généralement dans la vie publique au sein de la province. Elle touche donc tous les membres de la société québécoise, les immigrants y compris, et l'un de ses objectifs est de « mettre fin à l'anglicisation massive des immigrants et d'orienter leur intégration vers la majorité francophone » (Pagé et Lamarre, 2010, p. 6).

L'officialisation de l'usage de la langue française dans les différentes sphères de la vie publique a donc pour objectif principal d'assurer la survie du français au Québec ainsi que dans le contexte largement anglophone du reste de l'Amérique du Nord. Aussi, on peut considérer que,

durant cette période, l'avenir du fait français dépendait de l'affirmation et de l'usage généralisé de la langue française dans la société québécoise. À cet égard, Pagé et Lamarre (2010) soulignent que de nombreux changements socioéconomiques ont découlé de la *Révolution Tranquille* et qu'ils ont permis aux Québécois de langue maternelle française de se réapproprier les espaces économique, scientifique et culturel alors largement dominés par les anglophones.

De ce fait, et comme le rappelle notamment Mc Andrew (2001), la portée de cette *Charte de la langue française* fut et est encore majeure pour la société québécoise en ce qui concerne la préservation du fait français au Québec.

- Vers l'affirmation d'une identité collective fondée sur la langue française

La Charte de la langue française a eu également des conséquences sur l'identité collective québécoise puisqu'elle a participé à sa transformation et à sa redéfinition. Ainsi, elle a permis au groupe francophone du Québec, alors considéré comme une minorité ethnique au Canada, de devenir un groupe majoritaire au sein de la province du Québec (Mc Andrew et Lamarre, 1996).

Le concept d'*identité québécoise* a donné lieu à plusieurs définitions. Selon Pagé et Lamarre (2010), la plus communément acceptée est celle de Oakes et Warren (2007) qui mentionnent que l'identité « doit être telle que tous les Québécois puissent se l'approprier [...] et constituer en même temps une marque particulière qui confère à la société québécoise un caractère singulier que partagent tous ses membres » (p. 10). Ce caractère singulier relève notamment de l'usage d'une langue commune, le français au Québec.

En 1996, le ministère de la Culture et des Communications publie un rapport sur l'état de la situation linguistique au Québec où, comme le rappellent Pagé et Lamarre (2010), l'expression « français langue publique commune » prend un statut officiel. De ce rapport, découle notamment le principe selon lequel le français est au cœur de l'identité québécoise. Ce principe ouvre alors la porte à un débat majeur sur l'aspect identitaire endossé par les immigrants dans leur intégration à la société québécoise.



### *1.1.1.2 L'histoire sociolinguistique du Québec et ses impacts sur le système scolaire montréalais*

- Des événements historiques marquants

Afin de mieux comprendre la structure du système scolaire montréalais, il est nécessaire de s'attarder sur les événements historiques qui ont participé à construire l'école québécoise d'aujourd'hui.

Ainsi, avant la Loi 101, le système scolaire est caractérisé par la coexistence de deux commissions scolaires confessionnelles (Mc Andrew et Proulx, 2000) : l'une catholique et l'autre protestante. Ces deux commissions scolaires sont fréquentées respectivement par les francophones et les anglophones. Quelques facteurs avaient jusqu'alors maintenu ces commissions scolaires confessionnelles disjointes. Au fur et à mesure des différentes vagues d'immigration, plusieurs groupes ethniques ont intégré les deux commissions et en ont complexifié la structure. En effet, les immigrants catholiques venus de l'Irlande ont entraîné la création d'un sous-système anglo-catholique, auquel se sont ajoutés tous les immigrants catholiques non-francophones (italiens et portugais notamment). Par ailleurs, l'arrivée des juifs ashkénazes a engagé un questionnement sur l'intégration, au sein du système scolaire, d'élèves dont la religion était autre que catholique ou protestante. Les juifs ashkénazes ont alors intégré le système anglophone. Une vague migratoire de juifs séfarades, qui ne souhaitaient pas choisir entre leur langue et leur religion, a conduit quant à elle la création d'un sous-système franco-protestant (p.88).

Or, durant la *Révolution Tranquille*, on s'aperçoit que la majorité des jeunes immigrants (près de 85 % d'entre eux) est scolarisée dans le système anglophone (Mc Andrew et Proulx, 2000, p. 88), faisant ainsi du questionnement relatif à l'intégration des élèves immigrants au sein du système scolaire québécois une problématique importante dont la Loi 101 veut tenir compte.

Plus spécifiquement, l'une des dispositions de la loi 101 concerne le choix de la langue d'enseignement (Pagé et Lamarre, 2010, p. 6). Le français est déclaré langue d'enseignement pour tous les jeunes Québécois excepté pour ceux dont les parents ont été scolarisés au Québec ou au Canada en anglais. Ces derniers ont alors acquis le droit d'une scolarisation en anglais au

même titre que les descendants des immigrants et des francophones scolarisés dans le système anglophone avant l'adoption de la Charte de la langue française.

Il résulte de ce dispositif légal que les enfants des immigrants arrivés après la Loi 101 sont alors très majoritairement dirigés vers les écoles de langue française (Pagé et Lamarre, 2010). Or, comme la majorité des immigrants au Québec viennent s'installer à Montréal, l'impact de cette loi y a été et y est encore d'ailleurs particulièrement notable (Mc Andrew, 2001). Cette loi a donc modifié de façon significative la structure des commissions scolaires au Québec qui désormais s'organisent sur une base linguistique anglaise et française plutôt que sur une base confessionnelle.

De ce fait, la population du système scolaire francophone montréalais, originellement homogène canadienne-française, est devenue, après l'adoption de la Charte de la langue française, hétérogène et plurielle. Dès lors, se profile un enjeu majeur pour le système scolaire québécois francophone, celui de la gestion de la pluralité linguistique au sein d'un système scolaire qui était originellement monolingue francophone (Armand, 2005).

- Un portrait de l'école publique montréalaise d'aujourd'hui

Le Québec, qui est aujourd'hui la seconde province recevant le plus d'immigrants (Pagé et Lamarre, 2010), accueille, entre 2009 et 2013, 262 211 immigrants, soit une moyenne annuelle de 52 442 nouveaux arrivants. De plus, la plupart de ces immigrants, soient 70,6 % d'entre eux, vivent sur l'île de Montréal (Ministère de la Diversité et de l'Inclusion, MIDI, 2009-2013<sup>3</sup>). Aussi, l'immigration n'est pas un phénomène anodin dans la métropole québécoise.

Il faut noter par ailleurs qu'environ 20 % de cette immigration est dite « d'âge scolaire », ce qui pose la question de l'impact de ce phénomène dans les écoles montréalaises et celle des modalités de prise en compte de la diversité dans l'institution scolaire. En effet, ces enfants issus de l'immigration sont amenés à fréquenter ou fréquentent déjà les écoles montréalaises.

---

<sup>3</sup> Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. *Portraits statistiques, 2009-2013*. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits\\_categories\\_2009-2013.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2009-2013.pdf).

Ainsi, et d'après le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2014, p. 11), depuis 1998, dans les écoles primaires et secondaires publiques montréalaises, la proportion des élèves dits allophones (c'est-à-dire qui n'ont ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone comme langue maternelle) est de 47,3 %. Plus spécifiquement, au moment de la cueillette de données (entre 2006-2008) la proportion des élèves allophones dans les écoles primaires publiques de la Commission scolaire de l'île de Montréal était de 44,3 % (CGTSIM, 2015<sup>4</sup>).

De plus, la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas la langue dans laquelle les élèves sont scolarisés (soit le français) s'accroît chaque année. Ainsi, entre 2006 et 2008, période de la cueillette de données et toujours sur l'île de Montréal, la proportion des élèves scolarisés au primaire à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et dont la langue parlée à la maison n'est pas le français était de 35,98 %. Les principales langues parlées par ces élèves sont l'arabe, l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois.

Ces chiffres soulignent indiscutablement le fait que les institutions scolaires francophones publiques montréalaises accueillent des élèves d'origine immigrante avec lesquels les enseignants du système scolaire québécois sont amenés à interagir. Soulignons également que, dans les classes régulières à Montréal, un bon nombre d'élèves sont scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Le bilinguisme et le plurilinguisme sont donc des phénomènes largement présents dans les écoles publiques montréalaises.

Les données exposées ci-haut font clairement état de la présence de la pluralité linguistique, culturelle et religieuse au Québec. Or, comme le souligne Abdallah-Preteille : « il s'agit de s'interroger sur les réponses en termes éducatifs et sociaux, qui peuvent être apportées à cette situation d'hétérogénéité [linguistique et] culturelle » (1997, p. 222).

Aussi, pouvons-nous nous questionner sur *ces réponses* que le Québec apporte à la situation plurielle actuelle largement présente dans le système scolaire montréalais et plus précisément :

- quelles sont *ces réponses* officielles ?
- comment sont-elles prises en compte/appliquées de façon concrète sur le terrain ?

---

<sup>4</sup> Nous remercions Dominique Sévigny (CGTSIM) qui nous a communiqué ces données.

C'est autour de ces deux questionnements que nous proposons de poursuivre l'établissement de ce portrait de l'école québécoise/montréalaise d'aujourd'hui en contexte d'immigration.

### **1.1.2 La pluralité linguistique et culturelle dans le système scolaire au Québec et plus particulièrement à Montréal**

Dans cette section, nous portons un regard sur la diversité linguistique et culturelle au sein du système scolaire québécois. Nous nous interrogeons, dans un premier temps, sur le rôle de l'école, puis nous nous attardons, dans un second temps, sur les politiques et les directives gouvernementales qui traitent de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire. Enfin, une discussion permet de considérer les enjeux de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire.

#### ***1.1.2.1 Le rôle de l'école***

Avant de poursuivre, il semble important de rappeler que l'école est investie d'un rôle majeur qui est celui d'éduquer les jeunes. D'ailleurs, à cet égard, l'UNESCO souligne que :

*L'éducation doit être un moyen de donner aux enfants (...) la possibilité de devenir participants actifs de la transformation des sociétés dans lesquelles ils vivent. L'apprentissage doit aussi prendre en compte les valeurs, les attitudes et les comportements qui permettent aux individus d'apprendre à vivre ensemble dans un monde qui se caractérise par la diversité et le pluralisme. (UNESCO, s.d.<sup>5</sup>)*

Afin de compléter cette vision du rôle qui incombe au système scolaire, Razafimandimbimanana (2008) souligne que « l'école se situe comme reflet et instrument des cultures dominantes accréditant les discours pédagogiques, éducatifs d'une double résonance idéologique et sociologique » (p. 21). Pagé et Lamarre (2010), quant à eux, ajoutent que « l'école constitue un creuset d'intégration linguistique qui peut fortement influencer les préférences linguistiques ».

On reconnaît sans conteste le rôle majeur de l'école. Cette dernière a pour mission de former les citoyens de demain et doit subtilement développer chez ses élèves des habiletés à « vivre ensemble » dans les sociétés pluralistes contemporaines tout en respectant les valeurs et les règles de la société d'accueil (Programme de formation de l'école québécoise, PFEQ, 2001).

---

<sup>5</sup> Repéré à [www.unesco.org/new/fr/social-and-humansciences](http://www.unesco.org/new/fr/social-and-humansciences).

Précisions alors que, dans de nombreux pays, l'école continue encore aujourd'hui de véhiculer des normes monolingues (Armand et al., 2008; Skutnabb-Kangas, 2000). Bourdieu (1982), en France, applique les théories de la reproduction et de la domination au système scolaire français afin de souligner qu'en en promouvant le capital linguistique et culturel de la majorité (soit le français et la culture française), il pénalise les enfants issus des milieux populaires et/ou défavorisés et, par extension, les enfants qui n'ont pas la langue de scolarisation comme langue maternelle.

Dans la même lignée, Skutnabb-Kangas (1988) va plus loin encore et qualifie cette promotion de la langue de la majorité de « linguicisme ». Plus précisément, elle donne la définition suivante de ce concept construit sur le modèle de racisme : « *ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language* » (1988, p. 13).

Dès lors, et au regard du parcours sociolinguistique du Québec, on peut se questionner sur la manière dont le fait francophone, aussi bien au niveau linguistique que culturel, influence le fonctionnement des institutions scolaires québécoises. C'est cet enjeu que la section suivante propose de discuter.

#### ***1.1.2.2 La prise en compte de la pluralité dans le système scolaire québécois : des réponses officielles***

Au Québec, comme il a été mentionné précédemment, le français est la langue officielle de la province et également la langue d'enseignement principale pour la grande majorité de ses élèves, incluant les élèves allophones récemment immigrés ou issus de l'immigration. Depuis les quarante dernières années, la population scolaire québécoise se diversifie. La variété culturelle, linguistique et religieuse colore aujourd'hui les classes québécoises et, comme nous l'avons vu, particulièrement les classes montréalaises. Le système éducatif québécois a mis en place un ensemble de mesures, programmes et politiques afin de soutenir les élèves issus de l'immigration dans leur processus d'intégration linguistique et culturelle au Québec (Armand, 2005).

Parmi ces mesures figurent la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* de 1998 ainsi que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ, 2001, 2003) et notamment les programmes visant l'accueil et la francisation des élèves allophones au primaire et au secondaire. Il faut aussi mentionner l'existence de deux dispositifs participant à la prise en compte de la diversité, notamment linguistique, au sein du système scolaire : le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) et le Service de soutien à l'apprentissage du français (SASAF). Après une présentation de chacune de ces balises ou « réponses » officielles, nous porterons notre attention sur les enjeux linguistiques liés à l'immigration, et ce, au sein du système scolaire montréalais.

▪ *La Politique d'intégration et d'éducation interculturelle : Une école d'avenir* (1998)

Dans un avant-propos, le mandat de la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle est explicité comme suit :

*Cette politique indique les grands axes d'intervention propres à guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste.*

Par ailleurs, il est mentionné que (p. 1) :

*Le ministère de l'Éducation du Québec entend, par la présente politique, aider à cette prise en considération [de la diversité] en mettant en lumière des principes et des orientations pour l'intégration réussie des élèves immigrants et immigrantes au milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles.*

Cette politique sert donc de ligne directrice à la prise en compte de la diversité de la clientèle québécoise au sein de l'école. Elle définit plusieurs principes afin de favoriser l'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire québécois et prendre en compte leur diversité. Ainsi :

- elle préconise un « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste »;
- elle préconise notamment la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste;

- elle souligne que, par ailleurs, la valorisation de la langue française au sein du système scolaire québécois ne doit pas impliquer « le rejet de l’anglais, des langues autochtones, ni des langues maternelles des élèves allophones » ;
- elle promeut l’apprentissage d’une troisième langue (MEQ, 1998, p. 25-28).

De plus, cette politique incite l’ensemble du personnel scolaire à développer des attitudes et des aptitudes d’ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (orientation 7, p. 32) et souligne que cette ouverture « doit se traduire dans l’ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (orientation 6, p. 26). C’est donc autour de ce curriculum que nous nous attardons dans la section suivante.

- Les programmes de formation de l’école québécoise : instruire, socialiser et qualifier.

Les programmes de formation de l’école québécoise [aussi bien au préscolaire/primaire (2001) qu’au secondaire (2003)] ont la mission d’instruire, de socialiser et de qualifier les élèves.

L’école se doit donc d’instruire les élèves en leur permettant d’*acquérir des connaissances*, mais aussi *en se préoccupant de la formation de l’esprit et du développement intellectuel des jeunes*.

Dans sa composante de socialisation, la mission de l’école vise spécifiquement à outiller les élèves pour leur permettre d’apprendre à mieux *vivre ensemble dans une société pluraliste* comme la société québécoise, mais aussi à permettre aux élèves de développer des attitudes qui tiennent compte de l’appartenance à une collectivité, des valeurs reliées à la démocratie et de la culture (Programme de formation de l’école québécoise, 2001, p.3; 2003, p.5). Il est ainsi noté que :

*La connaissance de plusieurs langues permet à la fois d’enrichir la connaissance de sa propre langue et de mieux situer son patrimoine culturel. De plus, l’apprentissage d’une langue seconde et d’une langue tierce constitue un outil des plus importants pour évoluer dans une société pluraliste ouverte sur d’autres univers culturels. Dans la conjoncture historique et géographique du Québec, la maîtrise du français est indispensable, et l’apprentissage de l’anglais comme langue seconde est privilégié. En outre, dans la perspective de l’ouverture sur le monde, l’apprentissage d’autres langues est encouragé, particulièrement au secondaire.*

De plus, il est indiqué que « la maîtrise d'une ou de plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle » (p. 70) et que cet apprentissage permet « à la fois d'enrichir la connaissance de sa propre langue et de mieux situer son patrimoine culturel » (p. 70), reconnaissant ainsi clairement les bénéfices identitaires de l'enseignement de plusieurs langues.

Comme le pointent Armand *et al.* (2008), le domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté », comme la compétence transversale « l'éducation à la citoyenneté » et les domaines d'apprentissage qui recouvrent « l'éducation à la citoyenneté » sont des marqueurs d'une forme de prise en compte de la diversité au sein du programme de formation de l'école québécoise.

Enfin, le programme assigne une troisième mission à l'école québécoise, celle de qualifier ses élèves en permettant à tous d'accéder à la réussite, à l'intégration sociale et professionnelle dans un contexte adapté (aux champs d'intérêt, aux aptitudes, aux besoins des élèves).

Force est de constater que, dans le Programme de formation à l'école québécoise, seule la diversité dans son ensemble est abordée, mais que la diversité linguistique en tant que telle n'est pas explicitement mentionnée. Au regard de la prépondérance du fait français au Québec, on peut alors se questionner sur la manière dont les différents acteurs du système scolaire québécois considèrent, ou pas, cette diversité linguistique.

- Des dispositifs officiels : le PELO et les SASAF

Parmi les dispositifs en place voulant outiller le système scolaire québécois pour la prise en charge des élèves allophones en milieu scolaire québécois, on relève l'existence du PELO et du SASAF.

#### *Le PELO*

Le PELO est un programme qui encourage la prise en compte des langues et des cultures d'origine à l'école publique au primaire. Ce programme, mis en place en 1978 à la suite de la loi 101, soutient le développement, chez les élèves de famille immigrante, de la connaissance de leur langue d'origine, d'une attitude favorable à l'égard de leur culture d'origine et de la



fierté de s’y identifier (Mc Andrew, 1991 ; Rapport d’évaluation du PELO, 2009). La plupart du temps, ces cours extrascolaires sont donnés à raison de trente minutes par jour, avant ou après les heures de classe, ou le midi, à l’exclusion des samedis et dimanches. Dans de très rares cas, ils sont intégrés dans la grille des horaires de la classe.

Il repose sur le principe que la connaissance de la langue d’origine des élèves allophones permet de favoriser : l’apprentissage de la langue d’enseignement, une bonne intégration scolaire et sociale de ces élèves et de bonnes relations avec leurs parents (Mc Andrew, 1991; Rapport d’évaluation du PELO, 2009).

Les langues dans lesquelles ont été offerts ces cours au départ sont : l’italien, le portugais, l’espagnol et le grec. Ont été ajoutées ensuite 14 autres langues (chinois, vietnamien, arabe, hébreu, créole, bengali, etc.)<sup>6</sup>.

Ce programme offre donc une façon à la fois de reconnaître le rôle que joue la langue dans la conservation des cultures d’origine, d’intégrer les jeunes allophones dans l’école publique et de prendre en compte la diversité.

#### *Les Services en soutien à l’apprentissage du français (SASAF)<sup>7</sup>*

Les SASAF regroupent un ensemble de modèles et de services en soutien à la francisation des élèves allophones. Au moment de la réalisation de la présente étude, une évaluation du niveau linguistique de l’élève était réalisée au moment de son arrivée à l’école québécoise et au regard des résultats de cette évaluation, un soutien financier était alors accordé à la commission scolaire dont il dépend. En fonction des modèles de services disponibles dans les commissions scolaires ainsi que du nombre d’élèves immigrants, ces élèves étaient susceptibles de recevoir plusieurs types de services allant du soutien linguistique à la classe d’accueil (De Koninck et Armand, 2011).

---

<sup>6</sup> Rapport d’évaluation du Programme d’enseignement des langues d’origine (2009). Repéré à [www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/RapportPELO\\_EvalProgramme.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/RapportPELO_EvalProgramme.pdf).

<sup>7</sup> Les règles de financement du SASAF ont récemment changé (2012) et sont accessibles en ligne sur le site de L’école plurielle (Direction des services aux communautés culturelles, 2014) : <http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/09/Guide-de-soutien-DSCC-14-15.pdf>.

On peut donc constater que plusieurs « balises » officielles et structures ont été mises en place pour encadrer l'intégration linguistique et sociale des élèves immigrants ou issus de l'immigration et tenir compte de leur bagage pluriel (langue(s) et culture(s) d'origine). Toutefois, une analyse approfondie est nécessaire afin de mieux comprendre les enjeux linguistiques liés à l'immigration au sein du système scolaire montréalais, et ce, au regard des directives officielles que nous venons d'exposer.

### ***1.1.2.3 Discussion autour des « réponses officielles » quant aux enjeux de l'immigration dans le système scolaire québécois***

- *La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*

Dans le cadre d'une discussion critique sur la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, il semble pertinent de porter notre attention sur la formation du personnel concernant la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique au sein du système scolaire. En effet, la politique mentionne :

*Il est essentiel que le personnel des établissements d'enseignement soit formé pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves. [...]*

*Il faut donc développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc. (Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998, p. 32).*

La politique indique donc clairement la nécessité d'une formation à la diversité linguistique et culturelle des différents acteurs scolaires.

Toutefois, Mc Andrew (2010) ainsi que Mc Andrew, Potvin et Magnan, dans le cadre du Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation (UQAM, 23 mai 2014), soulignent un intérêt mesuré des universités à intégrer

cette thématique dans leurs programmes de formation des maîtres au moyen de cours obligatoires, par exemple. C'est notamment le cas des deux universités francophones de Montréal où dans certains programmes d'enseignement des maîtres, les cours relatifs aux enjeux liés à la diversité culturelle et linguistique chez les élèves immigrants ou issus de l'immigration sont optionnels, équivalents à un demi-cours, voire absents du programme.

On peut alors s'interroger sur la manière dont ces futurs enseignants vont pouvoir prendre en compte de façon effective la diversité linguistique et culturelle au sein de leurs classes sans avoir pu bénéficier d'une formation professionnelle suffisante.

- Le programme de formation à l'école québécoise

Par ailleurs, au regard des différentes missions de l'école (instruire, socialiser et qualifier), on constate que le descriptif de ces missions occulte de préciser que le bagage expérientiel et linguistique des élèves issus de l'immigration, notamment, est un atout sur lequel il faudrait s'appuyer pour développer des compétences. En effet, ces élèves, pour la grande majorité, disposent déjà de compétences scolaires, linguistiques, etc. qu'ils ont pu développer avant leur arrivée dans le pays hôte. Partir de ces compétences, de ce « déjà-là », et en faire usage dans leur pays d'accueil est pourtant primordial dans le développement scolaire de ces élèves (voir notamment Cummins (2007) dont une exposition des théories sur les avantages du bilinguisme est proposée au deuxième chapitre).

De ce fait, la prise en compte des compétences plurielles des élèves issus de l'immigration au sein du programme de formation à l'école québécoise ne semble que partielle et elle mériterait que l'on y porte une attention plus grande.

Par ailleurs, comme le soulignent Armand *et al.* (2008, p. 48) au sein du programme ministériel, « la diversité linguistique n'est pas explicitement évoquée en tant que composante d'une société pluraliste ». Ainsi, sans mention explicite, on peut s'interroger sur la place qu'elle occupe de façon effective en milieu scolaire.

### *Le PELO : une évaluation ministérielle*

Comme nous avons pu l'évoquer précédemment, le PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine) répond à plusieurs besoins : donner une place aux langues d'origine au sein du système scolaire, favoriser le maintien de la culture d'origine, soutenir l'intégration des élèves allophones dans l'école publique québécoise et, de façon générale, reconnaître la diversité linguistique et culturelle.

Toutefois, il est important de mentionner qu'à la suite du plan de modernisation de 2004-2007 (MELS, 2008, *Moderniser l'État. Pour des services de qualité aux citoyens*), une évaluation des programmes ministériels a été mise en place afin d'évaluer notamment la pertinence du programme PELO. Les résultats ont, entre autres, permis de souligner la désuétude de ce programme notifiant ainsi que de par son contenu, il ne reflète plus aujourd'hui les besoins des immigrants en terme de langues enseignées (les origines des nouvelles vagues migratoires n'ayant pas été prises en compte) ni même la vision du renouveau pédagogique axé sur le développement de compétences.

Qui plus est, les enseignants actuels du PELO n'ont pas forcément reçu une formation adaptée à ce type d'enseignement et ceci peut notamment s'expliquer par l'absence de formation ministérielle standardisée à l'enseignement des langues d'origine au Québec. Sans dénigrer les compétences de ces enseignants du PELO, l'absence de formation ainsi que l'absence d'un programme prenant en compte le renouveau pédagogique sont susceptibles de rendre moins efficace ce programme. Il est toutefois important de noter que, récemment, une prise de conscience de certaines commissions scolaires sur cette problématique a permis le développement de programmes de formation pour les enseignants du PELO. Cette conscientisation est le reflet de volontés locales puisqu'à ce jour, aucune directive ministérielle ne vient les soutenir.

### *Le SASAF : un regard critique*

Selon la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998, p. 1) :

*Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue*

*un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard.*

Ainsi, en ce qui concerne les élèves allophones, « la vraie » intégration commencerait lors de leur passage en classe ordinaire, la classe d'accueil n'étant qu'une étape transitoire pendant laquelle ils sont amenés à développer des compétences linguistiques et culturelles francophones. Ce passage de l'accueil à la classe ordinaire doit se faire en douceur et être planifié. Pour favoriser cette intégration, plusieurs tentatives (telles que la réforme de 1998, par exemple) ont été faites pour lier entre eux les différents programmes d'intégration des nouveaux arrivants au sein de l'école. Toutefois, Mc Andrew (2010) nous informe que :

*Malgré la valorisation de l'intégration des matières promue par la réforme de 1998, les liens entre classe d'accueil, classe de langue d'origine et classe régulière sont loin d'être systématiques et la place et le statut respectifs des langues font l'objet de nombreuses régulations (p. 147).*

Ainsi, les élèves en classe d'accueil sont encore trop tenus à l'écart des classes régulières. Leurs classes sont également souvent dans des espaces écartés des classes régulières, tels que des sous-sols ou une aile annexe de l'école par exemple. Enfin, les enseignants de l'accueil ont peu l'opportunité de collaborer avec les enseignants du régulier (et inversement). Cette forme de « ghettoïsation » est susceptible de rendre l'intégration linguistique et sociale des élèves immigrants ou issus de l'immigration plus ardue (Armand, 2011).

- Discussion : la prégnance du contexte sociohistorique

Ainsi, les quelques éléments exposés ci-haut laissent à penser que la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique fait partie des politiques et des programmes scolaires ministériels, mais que cette prise en compte est clairement mesurée et se réalise dans un contexte valorisant avant tout le français en tant que « langue commune ».

Rappelons que, par sa réglementation (Loi 101), le Québec promeut vigoureusement le fait français en scolarisant la majorité des élèves issus de l'immigration en français. Le contexte sociohistorique dans lequel s'inscrit le système québécois explique cette nécessité d'affirmer le fait français comme langue publique commune au Québec. La lutte pour la préservation de la

langue et de la culture francophone qu'a menée le Québec, et qu'il doit d'ailleurs encore aujourd'hui mener face à l'anglais au statut fortement valorisé dans le monde, nous permet de mieux comprendre pourquoi le fait français a une place si prépondérante au sein des politiques et des programmes scolaires d'aujourd'hui.

Dans un contexte où la pluralité ne cesse de croître et où les recherches abondent pour prouver les bénéfices du plurilinguisme (voir le deuxième chapitre), le fait français ne pourrait-il pas coexister dans l'enceinte de l'école avec d'autres langues ? Et plus précisément, comment le milieu scolaire prend-il concrètement en compte cette diversité linguistique ? Les observations exposées dans la section suivante tentent de répondre à ces questionnements.

#### ***1.1.2.4 Observations sur le terrain : un constat mitigé***

Sur le terrain, plusieurs éléments nous donnent des éléments de réponses, quoique fragmentaires, sur la prise en compte de façon effective de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire montréalais.

- Les recherches sur la situation linguistique dans les milieux scolaires au Québec

On peut recenser l'existence de nombreuses recherches qui abordent les enjeux linguistiques dans le système scolaire québécois. Nous ne faisons pas une recension exhaustive de ces recherches dans la section qui suit, mais nous présentons celles qui, à notre avis, permettent le mieux de compléter ce portrait de l'école montréalaise.

Ainsi, Mc Andrew et Lamarre (1996), considérant les enjeux linguistiques dans les écoles francophones au Québec, ont fait le constat de l'existence de trois problématiques majeures. La première fait référence à la perception des compétences linguistiques en français des élèves allophones considérées comme inadéquates; la seconde porte un regard sur la qualité du français enseigné dans les écoles multiethniques; et enfin, la troisième est relative au statut du français comme langue commune. Parmi les résultats, les participants de la recherche ont exprimé leur conscience des enjeux qui tournent autour du français au Québec.

L'étude de Mc Andrew, Veltman, Lemire et Rossell (1999), dont l'un des objectifs était d'observer les échanges informels en contexte scolaire entre des élèves du primaire et du

secondaire, a permis de tracer un portrait des usages linguistiques effectifs de ces élèves. Cette étude a notamment souligné que, dans les dix écoles du primaire observées, le français était majoritairement en usage dans les échanges avec un taux situé entre 67,5 % et 99,7 % et que d'ailleurs, ce taux pouvait dépasser 90 % pour six des écoles étudiées (1999, p. 45). Quant à l'anglais et aux langues d'origine, les auteurs mentionnent que l'anglais n'est présent que dans quatre écoles sur les dix et que, bien que les langues d'origine soient présentes dans la plupart des écoles étudiées, leur usage est souvent très faible (1999, p. 47).

Ces résultats nous intriguent quant à la place accordée aux langues d'origine dans l'enceinte scolaire. En effet, la prépondérance du français soulignée par ces chiffres n'est-elle pas le reflet d'un rejet intégré par les élèves des langues d'origine au sein du système scolaire ? Mc Andrew (2010) mentionne par ailleurs une recherche doctorale menée auprès de 1 600 élèves du primaire et du secondaire qui révèle que, hors de l'école, l'usage des langues est très diversifié. Ce résultat pourrait ainsi venir conforter notre questionnement précédent sur la place de la diversité linguistique au sein même l'école.

Bien que les recherches présentées aient été conduites il y a plus de 15 ans, les politiques locales récentes, telles que celles de la Commission scolaire de Montréal, nous incitent à considérer ces résultats comme étant encore d'actualité.

- Les politiques culturelles et linguistiques des commissions scolaires montréalaises

Il convient également de mentionner les politiques culturelles et linguistiques élaborées par les différentes commissions scolaires du Québec et qui mettent avant tout le français de l'avant, à des degrés divers de coercitions (notamment la CSDM<sup>8</sup> et la Commission scolaire de Marguerite-Bourgeoys (CSMB)<sup>9</sup>).

Autre fait intéressant à mentionner, toujours en lien avec les politiques adoptées par les commissions scolaires québécoises, Mc Andrew (2010) nous informe qu'« en dix ans, seules

---

<sup>8</sup> Pour un accès à la politique interculturelle et linguistique de la CSDM : [www.csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/PolitiqueCulturelleLinguistique.pdf](http://www.csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/PolitiqueCulturelleLinguistique.pdf).

<sup>9</sup> Pour un accès aux politiques interculturelles et linguistiques de la CSMB : [www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/politiques.aspx](http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/politiques.aspx).

six commissions scolaires de l'extérieur de Montréal ont adopté une politique d'éducation interculturelle » (p. 191)<sup>10</sup>.

- Les projets novateurs : le programme de soutien aux écoles primaires et secondaires pour l'intégration linguistique, scolaire et sociale des jeunes issus de l'immigration

Découlant de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998, un programme de soutien aux écoles primaires et secondaires a été mis en place en 2000 dans l'optique d'inciter les milieux scolaires à expérimenter des pratiques novatrices en matière d'intégration linguistique, sociale et scolaire des jeunes issus de l'immigration. Ces projets novateurs sont financés par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation (DSCC). À ce jour, trois programmes ont été mis en place : un premier concernant la période de 2000 à 2005, un second concernant la période 2005 à 2007 et un troisième pour la période de 2007 à 2010.

Armand *et al.* (2008) ont ainsi souligné que, pour la période 2000-2005, sur 102 projets novateurs, seuls deux projets (mis en place par Armand) ont porté sur la diversité linguistique.

Si l'on considère les deux périodes suivantes durant lesquelles ce même programme a été implanté, 110 projets novateurs ont fait l'objet d'un financement. Notons que parmi ces 110 projets, aucun n'a la diversité linguistique comme objectif principal. Ainsi, même si la composante linguistique est largement investie et décrite comme objectif principal de la majorité des projets, elle concerne dans la totalité des cas la compétence en français langue de scolarisation et non la diversité linguistique. On trouve ainsi des projets dont l'intitulé illustre clairement cette tendance : « Les sciences, moi j'en parle en français! » (Recueil de projets novateurs, sélection 2005-2007, p.23).

Cependant, si la diversité linguistique n'est pas une composante principale du projet (comme l'avaient été les deux projets mis en place pendant la période 2000-2005 par Armand *et al.* (2008), elle apparaît dans plusieurs projets au sein d'activités complémentaires à la réalisation d'un projet final.

---

<sup>10</sup> Le Québec rassemble 72 commissions scolaires.



Ainsi, dans l'un des projets dont l'objectif principal est le développement de la compétence en français au travers de la réalisation d'autobiographies, le descriptif des activités réalisées souligne la mise en place d'un « mini-cours de langue » (tel qu'évoqué dans le descriptif) dans lequel des expressions régionales ou des phrases de base dans la langue d'origine ont été abordées (MELS, *Recueil de projets novateurs, sélection 2005-2007*, p. 58).

En poursuivant l'analyse des descriptifs de chacun de ces projets, on note que quelques-uns abordent, bien que succinctement, la diversité linguistique. Ainsi, un projet portant sur le partenariat école-famille-communauté souligne que, lors d'une réunion école-famille la thématique de l'importance de la préservation de la langue d'origine des familles immigrantes est évoquée (p. 47). Les moyens mis en place pour accéder à cette préservation de la/des langue(s) d'origine des familles immigrantes ne sont toutefois pas exposés dans le descriptif. Cette initiative marque néanmoins une forme de reconnaissance de l'acceptation de la diversité linguistique des familles issues de l'immigration par l'école et au sein de l'établissement où a été implanté ce projet.

De plus, deux autres projets proposent la réalisation d'activités où la diversité linguistique est présente de façon complémentaire à un projet global.

Dans l'un, dont les objectifs sont d'amener les élèves allophones à faire découvrir leurs cultures aux élèves francophones, tout en renforçant leur sentiment d'appartenance au Québec, et de favoriser un environnement accueillant pour les élèves et les parents dans l'école (*Recueil de projets novateurs, sélection 2007-2010*, p. 13), des chants traditionnels en langue d'origine sont écoutés. Cependant, on ne répertorie aucune mention d'un travail cognitif, tel qu'un travail de discrimination auditive, autour de cette activité d'écoute. Pouvons-nous alors vraiment parler de prise en compte de la diversité linguistique ? Il s'agirait plutôt d'une forme de « folklorisme » rappelant le courant multiculturaliste des années 1980 où les cultures étaient davantage « célébrées » que réellement prises en compte.

Un autre projet concerne, quant à lui, la découverte de chansons de la francophonie à travers le monde (*Recueil de projets novateurs, sélection 2007-2010*, p. 59). Bien que ce projet apporte

une réflexion sur la diversité de la langue française en tant que telle, il reste que, comme les autres projets, ce dernier est axé fondamentalement sur le français langue de scolarisation.

Cette analyse nous montre clairement le rapport ambigu dans lequel se situe le milieu scolaire québécois; il est partagé entre une volonté de reconnaissance de la diversité linguistique des élèves et des familles issues de l'immigration et la volonté de toujours affirmer la place du français comme LA langue de scolarisation et langue publique officielle.

La Révolution tranquille et les représentations sur les langues qui en ont découlé jouent à cet égard un rôle fondamental. En effet, comme nous avons pu l'évoquer ci-haut, cette période a modifié le paysage québécois à tous les niveaux de la vie publique et personnelle des habitants du Québec. Ainsi, le portrait sociohistorique évoqué a pu souligner le combat mené il y a quelques décennies seulement par la société québécoise pour préserver la langue française dans un contexte où l'anglais dominait économiquement et internationalement. Aujourd'hui, certains peuvent voir en l'immigration, et en la diversité linguistique qui en découle inéluctablement, une forme de menace pour la langue française (Armand, 2012). Cette situation conduit clairement à l'émergence d'une volonté de protectionnisme autour du fait français pour certains et à un tiraillement entre le besoin de protéger le fait français et le désir de s'ouvrir au pluralisme pour d'autres (Allen, 2004).

- Toutefois... des pratiques qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle

Parmi les pratiques effectives sur le terrain, il est essentiel de mentionner l'existence de plusieurs projets majeurs, qu'ils soient communautaires, universitaires ou le résultat d'initiatives faites par des individus ou des écoles, et qui participent à la prise en compte et à la valorisation de la diversité linguistique en contexte scolaire québécois et, plus spécifiquement, montréalais.

Il est certain que ces pratiques ne peuvent faire l'objet de recensions exhaustives qui nous permettraient d'avoir un regard précis sur la manière dont le système scolaire québécois prend en compte la diversité culturelle et linguistique. Néanmoins, Mc Andrew (2010) nous apporte quelques éléments de réponses à la suite d'un sondage conduit auprès de l'ensemble des directions d'écoles du Québec. De plus, Armand (2012) complète ce premier « inventaire » des pratiques scolaires considérant la diversité linguistique à l'école montréalaise en décrivant

concrètement plusieurs pratiques pédagogiques qui ont été mises en place dans les écoles québécoises.

Ainsi, Mc Andrew (2010) souligne que 25 % de l'ensemble des directions d'écoles au Québec indiquent avoir mis en place des initiatives sur des activités spécifiques pour adapter l'école notamment au contexte pluriethnique. De plus, cette enquête a permis de recueillir 1 000 exemples de pratiques réussies dans ce même domaine, qui pouvaient prendre la forme de jumelages entre parents francophones et allophones nouvellement arrivés, de rencontres hebdomadaires avec les membres d'une communauté ethnoculturelle donnée, etc. La place explicite de la composante linguistique dans ces pratiques n'est toutefois pas exprimée clairement. À ce sujet, il faut noter que le descriptif de certaines de ces pratiques pourrait laisser entendre que cette place est, *en filigrane* toutefois, relativement présente.

Parmi les pratiques pédagogiques recensées par Armand (2012), mentionnons les projets de littératie bilingues faisant usage de la/des langue(s) d'origine de la famille et de la langue de l'école qui font l'objet de plusieurs projets et de réflexions dans le domaine de la recherche au Québec aujourd'hui. On cite, à titre d'exemple, « Les Sacs d'histoires », qui est un projet initié par le Programme de soutien à l'école montréalaise (aujourd'hui nommé « Une école montréalaise pour tous »). Le but de ce programme est de soutenir la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés en encourageant des projets tels que la tenue d'activités de littératie familiale en français et dans les langues d'origines des familles immigrantes (Roy, 2010; Rufiange, 2005). Armand (2012) souligne également l'existence de dispositifs didactiques dans les milieux scolaires tels que l'Éveil aux langues (qui fera l'objet d'une définition dans la seconde partie de ce chapitre), l'exploitation de livres bi/plurilingues, l'exploitation de livres évoquant les langues et la culture de l'autre ainsi que les « clins d'œil plurilingues » qui permettent, grâce à l'utilisation ponctuelle de quelques mots dans la langue d'origine des élèves en salle de classe, de laisser une place aux langues d'origine des élèves immigrants ou issus de l'immigration à côté de la langue de scolarisation.

Dans la même lignée, il convient de citer le portail sur l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec et de l'éducation interculturelle, aussi connu sous l'appellation de *L'école plurielle* ([www.ecoleplurielle.ca](http://www.ecoleplurielle.ca)). Ce site donne accès à différentes ressources et

pratiques pédagogiques quant à l'accueil et à l'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire québécois. Entre autres, il propose une recension de quelques-unes des initiatives les plus récentes des milieux éducatifs financées par le MELS et dont les objectifs visent l'intégration et la réussite des élèves issus de l'immigration. Plus spécifiquement, ces initiatives ont pour but « de soutenir et de valoriser l'apprentissage du français ou encore de favoriser, chez les élèves, une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoises »<sup>11</sup>. Parmi les initiatives présentées pour la période 2014-2015, on note deux initiatives dont la diversité linguistique est l'objet central : celle d'ateliers de lecture de livres bilingues à l'école Camille-Laurin (CSDM) et celle de l'écriture de livres d'histoires familiales à la commission scolaire des Hautes-Rivières.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs réfléchissent à ces pratiques innovantes qui laissent une place aux langues maternelles des élèves au sein du système scolaire québécois. À titre d'exemple, un guide sur les pratiques de littératie plurilingues (*Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet école-familles-communauté*, 2013) a été réalisé par Vatz Laaroussi, Armand, Rachédi, Stoïca, Combes et Koné, dans le cadre d'une recherche-action Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)<sup>12</sup>. Ce guide propose une démarche pédagogique qui promeut les langues d'origine des élèves immigrants et issus de l'immigration, la collaboration école-familles- communauté ainsi que le développement de la compétence à écrire chez les élèves allophones.

Dans un même ordre d'idées, pour les élèves du secondaire, on note l'existence d'un projet alliant des pratiques théâtrales et des pratiques plurilingues<sup>13</sup>, où la diversité linguistique et culturelle fait partie intégrante du dispositif didactique mis en place (Guide Théâtre Pluralité-Élodil, 2013).

---

<sup>11</sup> [www.ecoleplurielle.ca/accueil-et-integration/initiatives-du-milieu-scolaire/](http://www.ecoleplurielle.ca/accueil-et-integration/initiatives-du-milieu-scolaire/).

<sup>12</sup> Vatz Laaroussi, M., Armand, F., Kanouté, F., Rachédi, L., Steinbach, M. Rousseau, C. (2010-2013). *Écriture et histoires familiales de migration: une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec* (FQRSC).

<sup>13</sup> Rousseau, C. et Armand, F. (2009-2012). *Ateliers d'expression créatrice en contexte plurilingue auprès d'élèves immigrants allophones récemment arrivés en situation de grand retard scolaire*. MELS, DSCC et Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles (CMQ-IM).

Rappelons que la liste proposée ci-dessus est loin d'être exhaustive et que d'autres pratiques similaires qui valorisent la diversité linguistique et culturelle sont certainement mises en place au quotidien dans les classes québécoises. Néanmoins, dans les faits, ces actions restent, d'un point de vue numérique, insuffisantes pour répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire. Le manque de moyens financiers et de formation, les réticences de certains acteurs ainsi que les politiques protectionnistes sont autant de facteurs qui aujourd'hui représentent un frein à la prise en compte réelle de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone montréalais.

### 1.1.3 Éléments de conclusion quant aux politiques et constats sur le terrain

La situation linguistique au Québec et plus spécifiquement à Montréal, où une grande majorité des immigrants viennent s'installer, est donc complexe. Le système scolaire est imprégné de cette complexité où la langue de scolarisation cohabite de façon volontaire ou non avec les langues de l'immigration. L'observation des pratiques en milieu scolaire, les politiques éducatives et les dispositifs légaux sont les *témoins* éloquentes de cette ambiguïté marquée par le désir de prendre en compte les langues et les cultures d'origine des élèves issus de l'immigration et celui de promouvoir ardemment la langue française comme la langue commune du Québec.

À l'heure actuelle, et même si le contexte sociohistorique du Québec nous éclaire quant aux origines de la réticence de plusieurs acteurs du système scolaire francophone à intégrer à l'école québécoise les langues d'origine des élèves issus de l'immigration, l'acceptation et la reconnaissance des *autres langues* s'avèrent être majeures dans une perspective de réussite scolaire des élèves immigrants ou issus de l'immigration (Armand *et al.* 2008; Cummins, 2007; Garcia et Kleifgen, 2010; Moore, 2006). Il s'agirait désormais de ne plus considérer les autres langues comme une menace à la langue de scolarisation, mais comme des atouts ou « comme une source de connaissances et d'expériences que les élèves se transmettent et à partir de laquelle l'enseignement/apprentissage se construit » (Perregaux, 1994, p. 86).

De ce fait, il serait pertinent d'envisager la promotion du français en parallèle avec celle des langues d'origine des immigrants, non pas dans une visée de compétition, mais davantage de complémentarité, voire de *complicité*. **Comment alors le système éducatif pourrait-il ouvrir**

**la porte à cet espace de *complicité linguistique* ?** En contexte québécois notamment, les approches pédagogiques de type *Éveil aux langues* apparaissent aujourd’hui comme des pistes didactiques intéressantes à investir puisqu’elles permettent entre autres, et ce, dans la langue de scolarisation, de découvrir, de considérer, de valoriser et de travailler avec et sur les langues d’origine des jeunes issus de l’immigration (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Candelier, 2003; De Pietro et Matthey, 2001; Elcheroth 2013).

De ces réflexions et de ces constats découlent deux questions qui constituent des axes de réflexion de cette seconde partie :

- Pourquoi et comment prendre en compte la diversité linguistique et culturelle dans les classes ?
- Pourquoi étudier les représentations sur les langues ?

## **1.2 LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE : PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE**

La partie précédente nous a permis d’établir un portrait de l’école québécoise d’aujourd’hui ainsi que de donner un aperçu des pratiques et des dispositifs officiels au sein de cette école. Cette partie était volontairement détaillée afin de poser les balises nécessaires à la compréhension des enjeux soulevés dans cette recherche. Le deuxième chapitre vise à expliquer plus en détail les principes et les fondements théoriques soutenant notre étude. À dessein, nous ne présentons dans cette section que les grandes lignes de ces fondements théoriques qui sont repris dans le chapitre suivant. Ainsi, nous exposons, d’une part, la pertinence d’une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire et, d’autre part, la pertinence d’une recherche qui vise à documenter les représentations sur les langues d’élèves du primaire à Montréal. Dès lors, nous exposons les fondements de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire et, notamment, de l’*Éveil aux langues* en tant que pratique pédagogique favorisant cette prise en compte (1.2.1); puis, nous nous attardons sur le concept central de la présente thèse de doctorat : « les représentations sur les langues » (1.2.2).

### **1.2.1 Prendre en compte la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire**

Dans cette section, nous abordons, dans un premier temps, les fondements de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire. Dans un second temps, nous proposons l'Éveil aux langues en tant que pratique pédagogique favorisant la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire.

#### ***1.2.1.1 Pourquoi prendre en compte la diversité linguistique et culturelle ? Les principes et les fondements théoriques***

Comme le soulignent Genesee, Paradis et Crago (2004, p. 54), une forme de croyance populaire véhicule l'idée selon laquelle la meilleure façon pour un enfant immigrant d'apprendre la langue de la société d'accueil serait d'abandonner sa langue/ses langues d'origine. De ce fait, les parents de ces enfants immigrants sont fréquemment encouragés, notamment par le système scolaire, à n'utiliser que la langue de la majorité pour favoriser leur « intégration ». Toutefois, les recherches se multiplient pour démontrer que renier l'héritage linguistique et culturel des élèves immigrants ou issus de l'immigration peut avoir des effets néfastes, et ce, à plusieurs égards. Des arguments majeurs prèchent donc en faveur de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire. Ainsi, prendre en compte la diversité dans le système scolaire :

- c'est s'engager dans un processus de réussite scolaire pour les élèves allophones (Cummins, 2007; Hamers, 2005);
  - et c'est également considérer les dimensions identitaire et socioaffective de l'individu (Armand *et al.*, 2008; Garcia et Kleifgen, 2010).
- Participer à la réussite scolaire des élèves allophones

S'appuyant sur plusieurs auteurs, Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet (2007) ont souligné que « certains élèves de diverses origines sont marginalisés et mis en danger d'échec scolaire quand leur connaissance des langues autres que celles enseignées à l'école n'est pas reconnues » (p. 201). D'ailleurs, à la suite de la recherche de Peal et Lambert, qui ont démontré dans les années 1960 les effets bénéfiques du bilinguisme chez les élèves, de nombreuses recherches sont venues conforter ce positionnement et donc contrecarrer les recherches plus anciennes qui concluaient à l'émergence d'une forme de déficit cognitif chez les élèves bi-plurilingues.

Bien que les principes et les fondements théoriques en faveur du développement plurilingue chez les élèves soient présentés de façon explicite au deuxième chapitre de cette thèse, il nous semble néanmoins pertinent d'en aborder les grandes lignes dès à présent.

Tout d'abord, dans cette perspective de réussite scolaire chez les élèves allophones, Cummins (1993, 2007) propose l'hypothèse de l'interdépendance des langues. Cette dernière soutient que le développement de la compétence en langue seconde (soit la langue de scolarisation pour les élèves allophones) est lié à la compétence en langue maternelle au début de l'apprentissage. Ces deux compétences sont interdépendantes. L'enfant doit développer dans sa langue maternelle une compétence langagière à un niveau suffisant, qu'on appelle le niveau seuil, pour que l'apprentissage dans la langue seconde soit facilité.

Pour que l'élève se sente autorisé à faire des transferts langagiers d'une langue à l'autre et puisse donc bénéficier des avantages du plurilinguisme, il est nécessaire qu'il soit mis dans un contexte favorable à l'exploitation de ses ressources linguistiques variées.

Les concepts de situation de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif ont été développés par Lambert (1962, dans Hamers, 2005) et concernent les contextes dans lesquels le bi/plurilinguisme se développe. Hamers (2005) indique que, dans le cadre d'une situation de bilinguisme soustractif, la première langue de l'élève est dévalorisée au profit de la seconde, soit la langue d'enseignement pour les élèves allophones. Ainsi, l'apprentissage de la seconde langue entraîne la perte de la langue première. Elle mentionne à cet égard que :

*... si l'école dévalorise davantage encore une langue maternelle peu prestigieuse au profit d'une langue déjà prestigieuse, l'enfant se sentira prêt à rejeter sa langue maternelle. Ceci pourrait provoquer une carence dans son fonctionnement intellectuel (p. 280).*

De ce fait, imposer l'unilinguisme français dans les écoles québécoises en refusant de laisser une place aux langues des élèves allophones, c'est clairement les positionner dans une situation de bilinguisme soustractif. À l'inverse, dans une situation de bilinguisme additif, les deux langues sont valorisées et l'élève est amené à les développer de façon équilibrée et harmonieuse.

Il paraît donc important de considérer les conditions sociolinguistiques dans lesquelles se déroulent le maintien et l'apprentissage dit complémentaire (et non en opposition) de deux



langues (ou plus) chez l'apprenant allophone (Hamers, 2005). D'ailleurs, comme nous le développons au deuxième chapitre, Cummins (2007) fait part de l'existence d'une corrélation positive entre la bilingualité additive et le développement linguistique et cognitif des élèves.

- Valoriser un héritage linguistique et culturel et prendre en compte les dimensions identitaire et socioaffective

Il a été maintes fois illustré qu'ignorer la langue et la culture de la maison/d'origine à l'école a des conséquences cognitives néfastes sur les élèves (Cummins, 2007), mais aussi affectives. À cet égard, Armand, Dagenais et Nicollin, s'appuyant sur plusieurs auteurs, mentionnent que :

*En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille (qu'il s'agisse d'une langue de l'immigration, d'une langue régionale, d'une langue des communautés autochtones ou autre), différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (2008, p. 47).*

Dans un même ordre d'idées, Cummins affirme que :

*Students' identities are affirmed and academic achievement promoted when teachers express respect for the language and cultural knowledge that the children bring to the classroom and when the instruction is focused on helping students generate new knowledge, create literature and art and act on social realities that affect their lives (2007, p. 34).*

De ce fait, ne pas reconnaître les langues d'origine des enfants immigrants ou issus de l'immigration, c'est risquer de les mettre en position de difficulté émotionnelle, mais aussi scolaire.

Par ailleurs, considérer les dimensions identitaire et socioaffective de l'individu, c'est également promouvoir un héritage linguistique et culturel autrement menacé (Fishman, 1991; Skutnabb-Kangas, 2000).

De ces points de vue, il semble clair que si le système scolaire n'est pas en mesure de prendre en compte le bagage linguistique pluriel de ses élèves (et donc de les positionner dans des situations de bilinguisme additif), on peut supposer que certains d'entre eux risquent de ne pas se sentir acceptés dans leur pluralité, mais aussi, de ne pas s'autoriser à réaliser des transferts

langagiers pouvant favoriser leur apprentissage de la langue cible. À cet égard, Cummins indique que :

*Quand le message donné à l'enfant par l'école, explicitement ou implicitement, est Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école, les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes, leur identité, à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet (2001, p.19).*

Ainsi, l'apprentissage d'une nouvelle langue comme l'accès à une nouvelle culture sont intimement corrélés avec la maîtrise de sa langue d'origine (Cummins, 2007). On comprend alors toute l'importance de la reconnaissance de la diversité linguistique au sein du système scolaire.

Toutefois, comme le souligne Matthey :

*Le temps scolaire est compté et la place accordée à l'enseignement des langues secondes ne peut augmenter indéfiniment. Comment dès lors favoriser les apprentissages linguistiques tout en n'apprenant pas une langue en particulier ? La démarche « Éveil aux langues » se conçoit comme une réponse possible à cette question (2000, p. 18).*

C'est donc sur l'approche pédagogique d'Éveil aux langues que la section suivante s'attarde.

### ***1.2.1.2 Comment prendre en compte la diversité linguistique et culturelle ? L'Éveil aux langues, une piste pédagogique à investir***

- L'Éveil aux langues : définition et pertinence de l'approche

L'Éveil aux langues est une « approche pédagogique innovante » (Candelier, 2003) qui vise, en milieu éducatif, à répondre aux enjeux liés au plurilinguisme. Elle s'insère plus largement dans ce que l'on appelle les approches plurielles (Candelier, 2008) et sur lesquelles nous revenons au deuxième chapitre.

Ainsi, l'approche d'Éveil aux langues, au moyen d'activités pédagogiques spécifiques, offre la possibilité aux élèves de se confronter à la diversité linguistique et de s'appuyer sur cette confrontation pour les soutenir dans leurs apprentissages (Domp martin, 2003). Les activités proposent un travail réflexif et collaboratif sur plusieurs langues dont certaines sont inconnues

des élèves tandis que d'autres sont les langues d'un ou de plusieurs élèves de la classe. Cet aller-retour entre les langues du monde et les langues de la classe permet de « montrer que la situation de multilinguisme est une situation très banale, qu'elle est la normalité même de l'humain, et de mettre les langues habituellement dévalorisées dans le même paradigme que de grandes langues internationales » (Candelier, 2006, p. 20). Dès lors, les activités d'Éveil aux langues peuvent permettre de développer chez les élèves des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, accroître leur motivation à l'apprentissage des langues et construire des aptitudes favorables au processus d'acquisition-apprentissage des langues (Dompmartin, 2003).

Plus spécifiquement, Armand *et al.* (2008), définissent les approches d'**Éveil aux langues comme une approche pédagogique qui permet :**

*[...] par la manipulation et le contact avec des corpus oraux et écrits en différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent (p. 49).*

Cette approche repose sur les fondements théoriques présentés ci-haut et relatifs au développement du bi/plurilinguisme chez l'enfant, c'est-à-dire le principe du bilinguisme additif et soustractif énoncé par Lambert (1962, dans Hamers, 2005) et celui de Cummins (2007) sur l'interdépendance des langues (pour plus de détails, voir le deuxième chapitre).

Au Canada, l'approche d'Éveil aux langues est particulièrement connue grâce au programme Élodil (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique, [www.elodil.com](http://www.elodil.com)). Elle a été adaptée au contexte québécois et poursuit plusieurs objectifs :

- 1) Développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle;
- 2) Permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques);
- 3) Faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones;
- 4) Faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

En contexte scolaire francophone montréalais, où le français est clairement hégémonique et où les langues d'origine des élèves allophones n'ont que peu, voire pas d'espace d'expression, le programme Élodil apparaît comme une piste pédagogique pertinente à plusieurs égards :

- ainsi, de par son premier objectif, soit *développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle*, il répond à un énoncé de la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (1998) qui souligne l'importance d'enseigner aux élèves « à savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p.26), ainsi qu'au domaine de formation « Vivre ensemble et citoyenneté » du programme de formation de l'école québécoise;
- au moyen de ses deux objectifs suivants, soit *permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue et faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones*, le programme Élodil souhaite répondre à la nécessité des milieux scolaires de tenir compte, de valoriser et de travailler avec le bagage linguistique diversifié de ses élèves dans une optique de bien-être affectif et émotionnel, ainsi que dans l'optique d'une construction identitaire harmonieuse et de réussite scolaire chez élèves immigrants ou issus de l'immigration;
- enfin, au regard des politiques linguistiques québécoises, le dernier objectif évoqué, qui souhaite *faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune*, prend un sens particulier. Ainsi, en français, langue de scolarisation, les langues de la diversité sont valorisées.

On comprend alors la pertinence d'exploiter une telle approche pédagogique dans la mesure où elle est susceptible de répondre aux lignes directrices définies dans la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (1998) et de participer à la mise en place d'un bilinguisme additif au sein de l'école.

Par ailleurs, il semble pertinent de mentionner l'existence de plusieurs études sur l'Éveil aux langues (dont quelques-unes sont présentées au deuxième chapitre) qui ont souligné que cette approche favorisait entre autres, chez les élèves, le développement de capacités métalinguistiques et l'émergence de représentations positives sur la diversité linguistique (Candelier 2003, Sabatier, 2002, 2009). En ce sens, les programmes d'Éveil aux langues nous

semblent des outils à privilégier dans le cadre d'une recherche sur les représentations sur les langues auprès d'élèves immigrants ou issus de l'immigration.

## 1.2.2 Étudier les représentations sur les langues : la définition et la pertinence du concept

### 1.2.2.1 La définition

La notion de représentation tient ses racines en psychologie sociale avec Moscovici et Jodelet (1989). Elle est définie par ces deux auteurs comme une façon de penser la réalité en notant que cette manière de s'imaginer la réalité est construite en interaction avec un groupe de référence. La notion de représentation a ensuite été empruntée dans des domaines divers, dont celui de la didactique des langues, où elle se retrouve sous la terminologie de représentations sur les langues.

Compte tenu des définitions existantes en psychologie sociale et adaptées au contexte éducationnel, une définition provisoire de cette notion de **représentation sur les langues** (développée au deuxième chapitre) peut ainsi être formulée : elle correspondrait à **l'ensemble des images qu'un individu se construit à propos des langues**.

### 1.2.2.2 La pertinence

La pertinence de l'étude des représentations en contexte scolaire est soulignée par Castellotti et Moore (2002) qui mentionnent que :

*En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues (p. 9).*

Par ailleurs, Moore (2006) mentionne que :

*La connaissance qu'a l'apprenant de sa langue et les représentations qu'il se forge de la distance entre son propre système linguistique et le système-cible influencent la façon dont il saisit les données linguistiques et apprend la nouvelle langue (p. 192).*

De ce fait, étudier les représentations apparaît pertinent dans la mesure où leur aspect holistique nous permet de considérer les processus mobilisés dans l'émergence des représentations et ceux qui sont en jeu dans le processus d'apprentissage.

### *1.2.2.3 Les résultats de quelques études clés sur les représentations sur les langues*

Notons que depuis ces dernières années, les représentations sur les langues ont fait l'objet de nombreuses recherches tentant de mieux les appréhender dans le processus d'apprentissage et dans la construction identitaire des élèves plurilingues. Une recension de ces recherches empiriques sera présentée dans le deuxième chapitre de cette thèse. Toutefois, plusieurs d'entre elles présentent des résultats qui peuvent dès à présent souligner la pertinence de notre recherche. Dans cet esprit, elles méritent d'être mentionnées au sein de ce chapitre.

Ainsi, une étude récente sur les représentations sur les langues a été conduite par Castellotti et Moore (2009) en France. Les chercheurs ont exploité le dessin comme une alternative au discours afin de symboliser l'imaginaire de 80 enfants âgés de 8 à 11 ans et de leur permettre, au moyen d'une activité artistique, de représenter leur univers de référence. Une comparaison entre des élèves ayant vécu des activités pédagogiques d'Éveil aux langues et des élèves n'en ayant pas vécu a pu être effectuée. Il ressort de cette analyse que les élèves des programmes d'Éveil aux langues sont relativement conscients de devoir gérer leur pluralité. Cette recherche permet notamment de souligner l'impact des activités d'Éveil aux langues dans la construction des représentations sur les langues, dans la mesure où ces activités ouvrent la porte à des échanges propices à l'émergence de ces représentations.

Ensuite, évoquons l'étude menée en Europe par Candelier (2003). Celle-ci a permis de révéler que les programmes d'Éveil aux langues favorisent l'apparition de représentations positives sur la diversité des langues chez les élèves et, à plus long terme, la capacité à discriminer les sons dans des langues inconnues chez les élèves les plus faibles scolairement. Il faut mentionner par ailleurs que, pour que les effets de telles activités soient saillants, Candelier a souligné la nécessité d'une implantation dépassant 30 heures d'enseignement sur une période minimale d'une année scolaire. Cet aspect quantitatif nous semble pertinent à considérer dans l'optique

d'une recherche qui exploite l'Éveil aux langues comme moyen pédagogique à l'étude de représentations sur les langues.

Les différentes recherches citées plus haut ont été réalisées en contexte européen. Et, comme le souligne Maraillet (2005), à l'heure actuelle, les recherches sur les représentations sur les langues en contexte scolaire qui viennent documenter le terrain montréalais portent majoritairement sur les usages linguistiques et les attitudes face à l'anglais et au français, les deux langues officielles et majoritaires au Canada. Toutefois, les représentations sur la diversité linguistique, pourtant objet d'enjeux majeurs, comme nous avons pu l'évoquer précédemment, ne font que peu l'objet de recherches. L'étude menée à Montréal par Maraillet auprès d'élèves de fin du primaire et qui traite des représentations sur les langues dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur une période d'une année scolaire est toutefois à mentionner. Cette recherche a pu notamment souligner que les élèves qui ont vécu des activités d'Éveil aux langues sont favorables au maintien de la diversité linguistique et que, par ailleurs, ils entrevoient leur pluralisme comme « des compétences plurilingues appréciables » (Maraillet, 2005; Maraillet et Armand, 2006). Cette dernière recherche nous semble pertinente à citer dans la mesure où son contexte est similaire celui de la présente étude de doctorat.

### **1.3 VERS L'ÉMERGENCE D'UNE QUESTION ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Ainsi, nous avons pu souligner la pertinence de l'étude des représentations en contexte scolaire et le fait qu'en contexte scolaire montréalais, ce sont surtout les comportements linguistiques et, plus spécifiquement, les attitudes face à l'anglais et au français, qui ont à ce jour fait l'objet de recherches (Maraillet, 2005, p. 27). En ce sens, documenter ce qui influence ces comportements/attitudes [les « prédispositions à »/« orientation pour » (Candelier, 2003, p. 139)], soit les représentations, nous semble pertinent, au même titre que porter un regard sur le rapport des participants à la recherche avec leurs langues d'origine et, plus largement, avec la diversité linguistique, compte tenu des enjeux linguistiques dont nous avons pu faire préalablement état.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'âge des participants dont les représentations sur les langues sont étudiées, nous considérons avec attention les résultats de la recherche de De Pietro (1994). Ainsi, dans le cadre d'une étude quantitative réalisée auprès de 724 élèves scolarisés en Suisse francophone, De Pietro a documenté les représentations/attitudes des langues enseignées à l'école (français et allemand). Parmi les résultats de la recherche, il indique que :

*L'âge des élèves apparaît indiscutablement comme un facteur déterminant des représentations, d'une part d'un point de vue cognitif, à travers un enrichissement et un élargissement des connaissances, mais d'autre part aussi d'un point de vue psychologique : il est possible que les élèves de 14-15 ans soient les plus sensibles aux représentations partagées, stéréotypées et négatives, qui fondent une identité sociale (p. 102).*

Dans un même ordre d'idées, Singy (1997) nous informe sur le fait que c'est à peu près à l'âge de 12 ans que les enfants semblent devenir de plus en plus conscients du jeu des normes qui régulent les pratiques linguistiques utilisées dans la société.

Comme le souligne Maraillet (2005), les recherches qui, aujourd'hui au Québec, traitent des représentations/attitudes sur les langues considèrent majoritairement les adultes et les jeunes adultes.

Ainsi, il nous semble que l'étude des représentations d'élèves de fin du primaire est intéressante, puisqu'elle répondrait à une situation non encore suffisamment documentée à ce jour et qui plus est, elle nous permettrait d'identifier ces représentations au début de leur processus de construction.

Par ailleurs, les représentations se coconstruisent et émergent dans l'interaction (Abric, 1994; Gajo, 2000; Jodelet, 1984; Py, 2000). Dans cette optique, étudier les représentations sur les langues dans le cadre de l'implantation de programmes d'Éveil aux langues paraît pertinent dans la mesure où ces programmes :

- font des langues des objets de discussions et de réflexions privilégiés;
- et qu'ils ouvrent des espaces de discussion et de réflexion sur la diversité linguistique durant lesquels les représentations sur les langues sont susceptibles d'émerger.



Ainsi, le contexte sociolinguistique scolaire montréalais, les éléments théoriques exposés ci-haut ainsi que les quelques études clés présentées dans la section précédente nous amènent à considérer que :

- les représentations sur les langues demandent à être documentées, spécifiquement en contexte pluriethnique au Québec où les enjeux sociolinguistiques sont majeurs;
- les représentations sur les langues peuvent être étudiées, en milieu scolaire, dans le cadre de l’implantation de projets pédagogiques spécifiques de type Éveil aux langues (Candelier, 2003; Castelotti et Moore 2009; Maraillet, 2005);
- aucune des recherches recensées ayant pris place en contexte canadien ne prend en considération les recommandations de Candelier sur la durée de l’implantation d’un programme d’Éveil aux langues permettant d’en discerner les effets positifs, cette intervention devant excéder les 30 heures sur un minimum d’une année scolaire.

Dès lors, il paraît pertinent, en contexte scolaire montréalais, d’étudier les représentations sur les langues des élèves immigrants ou issus de l’immigration dans le cadre de l’implantation d’un programme d’Éveil aux langues sur une période excédant 30 heures d’intervention.

Notre question générale de recherche s’articule donc comme suit :

**Dans le cadre de l’implantation d’un projet d’Éveil aux langues, quelles sont les représentations sur les langues d’élèves immigrants ou issus de l’immigration scolarisés au 3<sup>e</sup> cycle du primaire à Montréal ?**

Plus spécifiquement, nos objectifs de recherche sont les suivants :

**Observer, analyser et documenter les représentations sur les langues d’élèves immigrants ou issus de l’immigration scolarisés en fin de cycle du primaire en milieu pluriethnique à Montréal tout au long d’une intervention d’Éveil aux langues, sur une période de deux ans, comprenant plus de 30 heures d’interventions pédagogiques en salle de classe.**

Notre question de recherche ainsi que nos objectifs de recherche sont précisés à la suite de la présentation du cadre conceptuel et des recherches empiriques (deuxième chapitre).

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL ET RECHERCHES EMPIRIQUES**

Aborder la question du plurilinguisme en contexte scolaire au moyen des représentations sur les langues d'élèves du primaire en contexte montréalais, requiert quelques outils afin de nous permettre de mieux traiter de cette question.

Dans cette optique, la première partie qui suit expose les fondements théoriques et les concepts clés qui permettent de mieux appréhender notre recherche (2.1).

Ensuite, dans une seconde partie, une recension des recherches menées sur cette thématique vient nous éclairer sur les résultats déjà obtenus dans le passé lors de la conduite de recherches similaires. Les résultats sont analysés et discutés au regard de notre recherche (2.2).

Ce deuxième chapitre se termine par un retour sur notre question de recherche ainsi que sur nos objectifs de recherche (2.3).

#### **2.1 LE CADRE CONCEPTUEL : L'ÉCOLE ET LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE, L'ÉVEIL AUX LANGUES, LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET LES REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES**

Ce cadre conceptuel se divise en quatre parties. Dans un premier temps, nous explicitons les principes et les fondements théoriques relatifs à la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique en contexte scolaire, soulignant ainsi la pertinence d'une telle prise en compte en contexte pluriethnique. Dans un second temps, nous abordons l'Éveil aux langues en tant que dispositif didactique permettant, en milieu scolaire pluriethnique tel que Montréal, de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle. Ensuite, dans un troisième temps, nous définissons la notion de représentations sociales et celle de représentations sur les langues. Puis, dans un quatrième temps, nous offrons une conclusion sur ce cadre conceptuel.

### **2.1.1 L'école et la diversité linguistique : les principes et les fondements théoriques**

Nombreux sont les auteurs qui, grâce à leurs recherches empiriques, soutiennent que le bi/plurilinguisme est loin d'être néfaste pour les enfants et que, dans certaines conditions, il serait par ailleurs plutôt bénéfique (Baker, 2011). Dans les sections qui suivent, nous exposons les principes et les fondements de la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique en contexte scolaire. Tout d'abord, nous proposons une brève rétrospective de l'éducation bilingue (2.1.1.1). Ensuite, nous présentons les principes et les théories qui soutiennent l'éducation plurilingue : les situations de bilinguisme additif et soustractif (2.1.1.2), le modèle sociocognitif de Hamers et Blanc (2.1.1.3), les hypothèses de l'interdépendance entre les langues de la compétence commune sous-jacente et du niveau seuil minimal de développement langagier (2.1.1.4) et enfin, un regard sur le concept de compétence langagière et celui de compétence plurilingue (2.2.1.5).

#### ***2.1.1.1 L'éducation bilingue : une brève rétrospective***

Dans un ouvrage au titre évocateur, *Under Attack : The Case Against Bilingual Education*, Krashen (1996) remarque que l'éducation bilingue est sujette à polémique et que sa mise en place fait l'objet de débats virulents parmi ses partisans et ses opposants (Baker, 2011; Cummins, 2007; Genesee, Paradis et Crago, 2004). Cette controverse est loin d'être récente et dans une recension des écrits concernant le bilinguisme, Hamers (2005) fait le constat de l'existence de recherches empiriques dont les résultats soulignent les effets bénéfiques du bilinguisme chez l'enfant alors que d'autres, au contraire, en soulignent les effets négatifs.

Genesee *et al.* (2004) indiquent que les tenants du « mythe du handicap bilingue » (pour reprendre l'expression de Cummins, 1981) chez l'enfant ont une vision restrictive du bilinguisme qu'ils nomment *the limited capacity hypothesis* (p. 42). Cette théorie soutiendrait que l'enfant dispose de capacités ne lui permettant de faire l'acquisition que d'une seule langue. De ce point de vue, l'acquisition d'une langue seconde chez l'enfant entraînerait un manque de compétence dans l'une ou l'autre des langues de son bagage linguistique.

Plusieurs recensions détaillées des recherches sur les effets « néfastes » du bilinguisme ont été réalisées (Cummins, 2007; Baker, 2011; Genesee et al., 2004; Hamers, 2005).

À titre d'exemple, Tabouret-Keller (2007) mentionne l'étude menée par Margaret Mead en 1923 et publiée en 1927 sous le titre de « Tests d'intelligence collectifs et déficience linguistique (*linguistic disability*) parmi les enfants italiens ». La chercheuse a comparé les résultats à un test d'intelligence (*Otis*) d'un groupe d'élèves d'origine italienne (276 élèves) à un groupe d'élèves américains (160) tous scolarisés dans des écoles publiques du New Jersey. La recherche a ainsi fait état de performances inférieures chez les élèves italiens lors de la passation des tests. Tabouret-Keller (citant Mead) mentionne que le facteur langue influence le résultat aux tests. En effet, la langue de passation des tests était l'anglais, qui n'était pas la langue première des élèves d'origine italienne. De ce fait, ces tests d'intelligence ne devraient pas être considérés comme une évaluation juste des capacités innées de l'élève.

Également, Baker (2011) mentionne que parmi les recherches dont les résultats sont en défaveur du bilinguisme, nombreuses sont les études évaluant le quotient intellectuel des participants. Il précise alors que ce type d'épreuve ne permet que de mesurer la pensée *convergente* au détriment de la pensée dite *divergente*. La première implique qu'il n'y a qu'une seule réponse possible tandis que la seconde ouvre la porte à l'imagination, à la créativité et à la pensée « libre » (p.148). Baker (2011) précise d'ailleurs que de nombreuses études ont illustré que la pensée divergente est supérieure chez les bilingues en comparaison aux monolingues.

De façon plus générale, les recherches qui veulent illustrer les effets « néfastes » du bilinguisme sont marquées par leurs faiblesses méthodologiques, remettant ainsi en cause la validité de leurs résultats (Baker, 2011; Cummins, 2007). Par exemple, Hamers (2005) précise que plusieurs variables ont clairement influencé les résultats, comme le faible niveau de scolarité des parents, leur appartenance à une minorité ethnolinguistique dont la langue comme la culture étaient peu valorisées par le pays d'accueil, voire en statut minoritaire. Également, certaines de ces recherches ont comme participants des enfants scolarisés dans des écoles monolingues, issus de minorités linguistiques et culturelles et dont la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle (Hamers, 2005).

En ce qui a trait aux recherches en faveur du bilinguisme, on mentionnera tout d'abord la recherche de Peal et Lambert (1962, dans Hamers, 2005; Baker 2011) puisqu'elle se positionne comme précurseur aux maintes études qui suivent et qui font état des avantages cognitifs

consécutifs au bilinguisme. Ainsi, cette recherche, dont la validité scientifique est reconnue, compare des élèves monolingues et bilingues anglais-français, âgés de 10 ans, soumis à des tests d'intelligence verbale et non-verbale. Les résultats font preuve d'un meilleur rendement intellectuel des enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues. Ce rendement intellectuel s'illustre par une « plus grande flexibilité cognitive résultant de l'habitude de passer d'un système symbolique à un autre » chez les élèves bilingues vis-à-vis des élèves monolingues (Hamers, 2005, p. 274).

Ces éléments contextuels viennent nous éclairer sur les conditions dans lesquelles le bilinguisme de ces enfants s'est développé, et réfèrent à un premier principe appuyant le besoin de valorisation de la diversité linguistique et culturelle en contexte plurilingue notamment, le modèle d'additivité/soustractivité proposé par Lambert en 1974 (Baker, 2011; Genesee et *al.*, 2004; Hamers, 2005).

### ***2.1.1.2 L'importance du contexte dans le développement du bilinguisme : les situations de bilinguisme additif et soustractif (Lambert, 1974)***

- Définition du modèle

Dans les années 1970, Lambert a souligné la nécessité de distinguer les situations de bilinguisme soustractif des situations de bilinguisme additif, permettant ainsi de mieux comprendre les contextes dans lesquels le bilinguisme peut évoluer.

En situation de « bilinguisme additive » (terme employé par Hamers (2005) dans son analyse du modèle de Lambert, 1974), l'enfant dispose de soutiens divers (scolaire, familial) pour maintenir sa langue maternelle (L1) au côté de la nouvelle langue qu'il apprend (L2). Aussi, les deux langues sont valorisées. C'est par exemple le cas des élèves en immersion française au Canada anglophone : l'apprentissage de l'anglais et du français peut s'effectuer parallèlement puisque l'anglais, leur langue maternelle, est fortement valorisé socialement. Candalaria-Greene (1996, citée par Cummins, 2007, p.15), souligne ainsi l'importance du contexte dans lequel le bilinguisme se développe et indique que dans ces situations de bilinguisme additif, les élèves peuvent réussir dans les deux langues :

*Where multilingualism and the various cultures they represent are valued by society, and where there is a continued expectation and need for multilingualism to continue, students can and do manage second language as well as they handle their first language, regardless of handicapping condition (p. 560).*

Dans la seconde situation, soit en situation de bilinguisme soustractif, l'acquisition de la langue seconde se fait au détriment de la langue première. C'est par exemple le cas de nombreux enfants immigrants ou issus de l'immigration dont la langue maternelle n'est pas valorisée par le système scolaire et/ou par la société, et parfois même par la famille, et ce, à des fins intégratives. C'est d'ailleurs ce que constatent Genesee *et al.* (2004):

*In fact, it is widely believed that the best way for immigrant children to learn the majority language is to abandon their heritage language altogether. The parents of immigrant children are often encouraged to use only the majority language in the home during the preschool years as a way of facilitating the child's integration into majority language schools (p. 54).*

- Pertinence du modèle

Comme le souligne Cummins (2007), l'intérêt de cette distinction entre la bilingualité additive et la bilingualité soustractive réside dans le fait qu'il y a une corrélation positive entre la bilingualité additive et le développement linguistique, cognitif et scolaire des élèves :

*There are close to 150 empirical studies carried out during the past 30 or so years that have reported a positive association between additive bilingualism and students' linguistic, cognitive, or academic growth (p. 37).*

Hamers (2005) précise par ailleurs que les situations d'additivité et de soustractivité ne sont pas les seuls facteurs explicatifs du possible échec scolaire des enfants issus des minorités ethnolinguistiques. Dans cette optique, le *modèle sociocognitif* de Hamers et Blanc (Hamers, 2005) ainsi que l'hypothèse de l'interdépendance (*The Interdependence Hypothesis*) et celle du niveau seuil minimal de développement linguistique<sup>14</sup> (*The Threshold Hypothesis*) qui sont développés ci-après, montrent les facteurs supplémentaires qui entrent en jeu dans le processus d'apprentissage des langues pour les élèves allophones.

---

<sup>14</sup> Traductions proposées par Hamers (2005, p. 278).

### **2.1.1.3 Le modèle sociocognitif de Hamers et Blanc (2000)**

Le modèle sociocognitif développé par Hamers et Blanc (dans Hamers, 2005) ajoute des conditions supplémentaires à la mise en place d'une forme de bilinguisme additive telle qu'entendue par Lambert (1974) et qui requièrent :

- que l'enfant ait appris à manipuler le langage pour des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques et,
- que les deux langues soient valorisées dans l'entourage de l'enfant.

Hamers précise ainsi que « si ces deux conditions sont remplies, l'enfant pourra tirer avantage de son expérience bilingue » (Hamers, 2005, p. 280).

### **2.1.1.4 L'hypothèse d'interdépendance des langues, la compétence commune sous-jacente et le niveau seuil minimal de développement linguistique**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, en contexte d'immigration, l'argument selon lequel l'éducation bilingue (qui implique un enseignement de la langue de la majorité et de la langue d'une minorité) compromettrait la réussite des élèves dans la langue de la majorité est aujourd'hui réfuté par de nombreux auteurs (August et Shanahan, 2006; Baker, 2011; Paradis, Genesee et Crago, 2011). Plusieurs théories et modèles ont été développés à cette fin. Parmi les modèles les plus connus, on souligne ceux de Cummins (1981, 2007, 2014).

Pour aller de l'avant dans l'explication de ces théories et de ces modèles, deux citations nous semblent adéquatement illustrer l'ancrage de ces derniers dans une éducation au bilinguisme.

Tout d'abord, Baker (2011) insiste sur le fait que :

*However, if children are made to operate in an insufficiently developed second language the system will not function at its best... and when one or both languages are not functioning fully (because of pressure to replace the home language with the majority language), cognitive functioning and academic performance may be negatively affected (p. 146).*

Dans un même ordre d'idées, Genesee *et al.* (2004) indiquent que :

*Minority language children learning a majority L2, such as immigrant children in North America, Western Europe and Australia, are often in subtractive bilingual environments because their ultimate bilingual proficiency might be low due to lack of proficiency in their L1, and they may not experience the cognitive advantages conferred by dual language learning that are found in additive bilingual environments (p. 141).*

Ces deux citations (Baker, 2011; Genesee *et al.* 2004) font donc écho à plusieurs des théories et des modèles élaborés par Cummins et qu'il convient de préciser ci-après. Ainsi, sont abordés dans les sections suivantes la *l'hypothèse de l'interdépendance* et le modèle de *La compétence commune sous-jacente*<sup>15</sup> ainsi que le *niveau seuil minimal de développement linguistique* (Cummins, 1981, 2007).

Au moyen de l'hypothèse de l'interdépendance des langues, Cummins (1981, 2007) a démontré l'existence de relations positives significatives dans le développement de compétences « scolaires » entre la langue première (désormais L1) et la langue seconde (désormais L2). Cette hypothèse souligne que la compétence atteinte en L2 dépend de celle qui a été atteinte en L1 et inversement (*The interdependence hypothesis*).

Les implications de cette théorie sont importantes dans la mesure où elles démontrent que bien que certaines connaissances des propriétés linguistiques de « surface » peuvent diverger d'une langue à l'autre (la prononciation ou l'orthographe par exemple, Cummins, 2014, p.46), il existe des connaissances, des compétences et des stratégies qui sont communes aux langues, et ce, même si les langues sont linguistiquement éloignées. L'auteur repère cinq types de connaissances, compétences et stratégies transférables d'une langue à l'autre : les stratégies métacognitives et métalinguistiques, la compréhension des concepts, les dimensions pragmatiques du langage, certaines connaissances linguistiques ainsi que la conscience phonologique (2014, p.49). Plus spécifiquement, il regroupe l'ensemble de ces compétences, stratégies et connaissances interlangues dans un modèle qu'il intitule *La compétence commune sous-jacente* (*Common Underlying Proficiency* en anglais). Il est commun de retrouver dans les écrits faisant référence à ce modèle, une représentation graphique proposée par l'auteur lui-

---

<sup>15</sup> Nous faisons ici usage de la traduction en français proposée par l'auteur lui-même (Cummins, 2014)



même et qui prend la forme d'un double iceberg. Chaque iceberg symbolise la L1 et la L2, à la surface de l'eau on trouve les compétences spécifiques à chaque langue (connaissances des propriétés spécifiques à chaque langue) et sous le niveau de l'eau, cette compétence commune aux langues qui graphiquement est représenté par une forme de tronc commun qui réunit ces icebergs.

Dans les écrits scientifiques, plusieurs termes font référence à ce concept prouvant l'intérêt majeur de cette théorie. À titre d'exemple, Baker (2011) parle de *common operating system* (un système d'exploitation commun), Genese, Paradis et Crago (2011) préfèrent quant à eux le concept de *common underlying reservoir of literacy abilities* (un réservoir commun sous-jacent d'habiletés en lecture/écriture).

Cummins (2007, 2014) ajoute que quand les apprenants sont en situation de bilinguisme soustractif dans laquelle on ne permet pas le transfert de connaissances d'une langue à l'autre, on se situe dans un modèle où « les compétences sous-jacentes » ne sont plus communes mais séparées (*Separate Underlying Proficiency Model*). Dans ce modèle, la compétence langagière dans une langue est totalement séparée de la compétence dans une autre langue, et le transfert de connaissances ne pouvant s'effectuer, une relation directe se construit entre le taux d'exposition à la langue et la maîtrise de cette langue (Cummins, 2014, p.49). Ce dernier modèle qui illustre un positionnement contraire à l'hypothèse de l'interdépendance, est aussi nommé par l'auteur comme « l'hypothèse du temps à la tâche » ou « l'exposition maximale » (Cummins, 2014, p.46). Ces noms évoquent clairement un investissement cognitif séparé dans le développement langagier et, selon Baker (2011), certains auteurs vont même jusqu'à parler dans ce cas d'une forme de *gaspillage cognitif*.

De ce fait, en contexte de plurilinguisme, il apparaît plus que pertinent de soutenir le développement des différentes langues des apprenants.

Également, et toujours selon Cummins (2007), le lien entre la L1 et la L2 illustré au moyen de l'hypothèse de l'interdépendance sous-entend que pour développer une compétence de type scolaire (qui est définie comme étant une compétence de haut niveau) en L2, un élève allophone devra avoir atteint un certain seuil de compétence dans sa première langue pour faciliter son entrée dans la seconde langue. Or, si ce seuil n'est pas atteint, l'élève pourrait subir un certain

déficit sur le plan cognitif. À l'inverse, si ce seuil est atteint, l'élève pourra développer sa L2 sans subir de préjudice cognitif. C'est ce que Cummins (2007) nomme l'hypothèse du seuil minimal de développement linguistique (*The threshold hypothesis*). De plus, selon cette même hypothèse, pour que l'enfant puisse bénéficier des avantages cognitifs consécutifs à son bilinguisme, il est nécessaire que le développement de sa L1 ait atteint un second seuil qui autorise le transfert de compétences d'une langue à l'autre.

### ***2.1.1.5 De la compétence langagière aux compétences plurilingues***

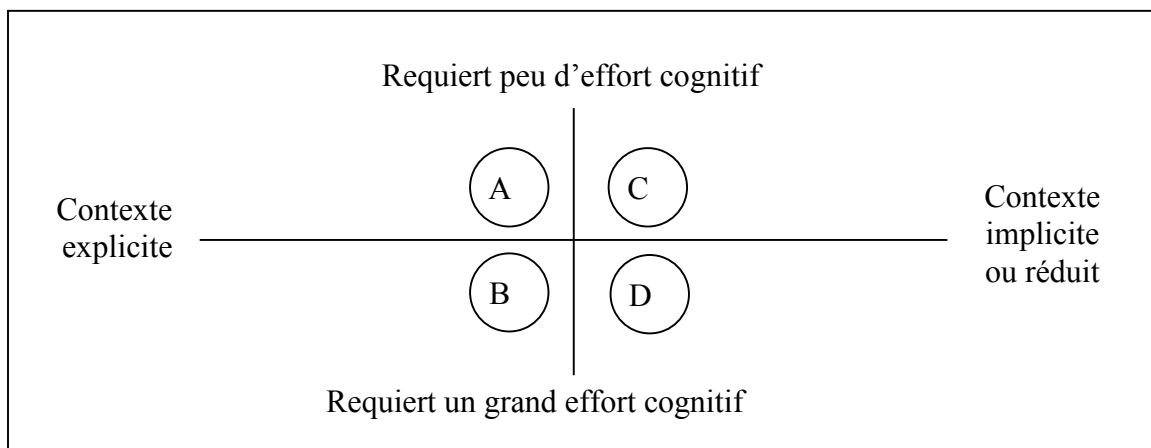
- La notion de compétence langagière

En lien avec les modèles et les théories présentés dans les paragraphes précédents, Cummins (2007) porte un regard précis sur les compétences langagières de l'apprenant en L1 et L2. Il les définit grâce aux acronymes BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) et CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Ces deux compétences réfèrent respectivement aux compétences langagières conversationnelles et aux compétences langagières académiques/scolaires. La différence majeure entre ces deux types de compétences langagières réside dans le fait qu'il y ait ou non contextualisation de la situation.

Ainsi, les compétences langagières conversationnelles (ou BICS) correspondent à l'aptitude fondamentale à communiquer ou à la compétence conversationnelle. Ces compétences se réfèrent à l'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours. Cette langue est dite *contextualisée* dans la mesure où elle s'inscrit dans un contexte concret porteur d'éléments significatifs tels que des interlocuteurs, un lieu, un moment précis, la gestuelle, l'intonation, des visuels, etc. Tous ces éléments viennent appuyer le discours, ils le contextualisent.

Les compétences langagières académiques/scolaires (ou CALP) réfèrent, quant à elles, à l'utilisation de la langue en situation dite purement scolaire. Il s'agit d'une langue souvent décontextualisée, c'est-à-dire plutôt abstraite ou formelle. Les indices contextuels tels que présentés ci-haut n'accompagnent généralement pas le discours. La maîtrise de la CALP nécessite une capacité de réflexion sur la langue sur laquelle repose le succès scolaire. On les nomme également compétences de haut niveau.

Dans une perspective pédagogique, Cummins propose la figure suivante afin d'illustrer le niveau d'exigence cognitive des tâches/activités en fonction des compétences que nous venons d'explicitier.



Tiré de Cummins (2007), Figure 3.1, *Range of contextual support and degree of cognitive involvement in language tasks and activities* (p. 68) - Reproduit avec la permission de Longworth, L. Multilingual Matters.

### Figure 1 : Illustration des compétences de bas et haut niveaux selon Cummins (2007)

Ainsi, sur ce continuum, les compétences exigées des élèves dans une tâche scolaire peuvent varier comme suit et à titre d'exemples :

- A) Converser avec un ami
- B) Argumenter
- C) Recopier des notes au tableau
- D) Écrire une rédaction

La prise en compte du niveau de compétence des élèves en fonction de ce continuum est intéressante dans la mesure où de nombreux auteurs (Collier, 1987; Cummins, 1981; Klesmer, 1994, Schecter et Cummins (2003), dans Baker, 2011) soulignent que les élèves allophones mettent de un à deux ans pour que leur aptitude fondamentale à communiquer dans la langue d'accueil atteigne le niveau de leurs pairs issus de la société d'accueil; tandis que les compétences langagières de plus haut niveau (soit la CALP) nécessitent une période de cinq à sept ans pour atteindre ce même niveau. À cet égard, Collier (1987) précise l'importance de considérer l'effort requis par les élèves allophones dans l'apprentissage d'une langue seconde

en tant que langue de scolarisation, dans la mesure où ils doivent rattraper ce que l'auteur appelle « une cible mouvante » (Baker, 2011, p.174).

Selon ce cadre théorique, il serait donc nécessaire de prendre en compte ces aspects pour ajuster les attentes de l'école vis-à-vis des compétences de l'élève.

- La compétence plurilingue et pluriculturelle

Parmi les représentations sociales traditionnelles autour du bilinguisme, le locuteur bilingue est perçu comme l'addition de deux monolingues faisant référence au développement de compétences « parfaites » dans la langue seconde qui s'apparenteraient d'ailleurs à celles des « locuteurs natifs » (Baker, 2011).

Pourtant, des chercheurs tels que Fishman (1971) ou Grosjean (1982) indiquent que rares sont les bilingues qui ont des compétences *égales* dans toutes les langues. Grosjean ajoute d'ailleurs que cette perspective « monolingue » du bilinguisme est à l'origine des attitudes négatives vis-à-vis des compétences des bilingues. C'est ainsi que Baker (2011, p.7) parle de l'existence d'un réel débat conceptuel qui positionne le bilinguisme individuel sur un continuum qui, à un extrême, est défini par une perspective maximaliste du locuteur bilingue fondée sur cette représentation dite « monolingue » du bilingue, avec, à un autre extrême, une vision minimaliste du bilinguisme telle qu'entendue par Dielbod (1964). On entend ici un bilinguisme dit « naissant » pour lequel il suffit d'avoir une compétence minimale pour être positionné comme locuteur bilingue. La notion de compétence prend ici toute son importance car, selon les positionnements, elle apparaît comme la pierre angulaire pour définir ce qu'est un locuteur bi-plurilingue.

Nous choisissons d'adopter le positionnement de la majorité des chercheurs qui s'intéressent à l'éducation au plurilinguisme et qui, comme Deprez (1994) l'indique, « n'est pas définissable comme résultant de l'addition de deux répertoires monolingues » (p.26) mais qui est plutôt le résultat d'une compétence plus large : une compétence dite plurilingue et pluriculturelle (Morre, 2006, Beacco, 2013).

Il convient d'ajouter que, de plus en plus, la didactique emprunte à la sociolinguistique et nuance les modèles axés uniquement sur le concept de compétence pour laisser une place à l'identité

(Norton et Toohey, 2011; Cummins et Early, 2011; Pavlenko et Blackledge, 2004) et à l'émotion (Puozzo Capron et Picardo, 2013). Ce changement de positionnement permet d'entrevoir le concept de compétence sous un nouveau jour, celui d'une compétence plurielle, dynamique et multidimensionnelle.

Pour comprendre ce concept de compétence plurilingue, il convient également de préciser les termes de plurilinguisme et de multilinguisme. Tandis que le plurilinguisme fait référence à l'habilité d'un individu à faire usage de plusieurs langues, le multilinguisme fait référence quant à lui à la présence de plusieurs langues sur un territoire donné (Ludi et Py, 2000). Dès lors, et d'un point de vue pédagogique, adopter une perspective plurilingue dans l'enseignement permet de placer les apprenants au centre des préoccupations, ce qui implique le développement de leur répertoire plurilingue individuel (Beacco et al., 2010 p. 16).

De nombreuses recherches européennes portent un regard sur la notion de compétence. Plus spécifiquement, dans le guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Beacco et al. (2010) proposent la définition suivante de la notion de compétence plurilingue : « capacité à mobiliser, de façon adaptée aux circonstances, le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication et interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire » (p. 19).

À la lumière de ces différentes réflexions autour de la compétence plurilingue, le concept de compétence partielle (c'est-à-dire qui ne relève pas de la « compétence parfaite ») prend toute son importance. D'ailleurs, dans un rapport du Conseil de l'Europe (2007, p. 10), la compétence partielle devient une composante de la compétence plurilingue qui y est définie comme « (...) la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des finalités différentes ». Il faut alors préciser que de nombreux auteurs (notamment Castellotti et Moore, 2002, 2008; Coste, Moore et Zarate, 1997; Moore, 2006) indiquent que quand un élève dispose de représentations positives sur sa compétence plurilingue, il est en position favorable pour s'appuyer et utiliser les connaissances linguistiques issues de son répertoire afin de le soutenir dans ses apprentissages.

Il semble important de mentionner qu'un tel positionnement (qui envisage de façon holistique, multidimensionnelle et variée la compétence linguistique) ne fait pas encore l'unanimité dans les représentations sociales de façon générale et plus spécifiquement dans le système scolaire. En effet, dans les écoles, une vision monolingue du bi-plurilinguisme persiste (Armand et al. 2008; Cummins, 2007, 2014; Hélot, 2007; Moore, 2006). Hélot (2007, p.67) parle ainsi d'un bilinguisme ignoré par l'école et insiste sur l'importance de reconnaître, au sein du système scolaire, les langues du répertoire linguistique des élèves et, plus spécifiquement, les langues d'origine que les élèves peuvent ne pas parler mais qui, si ces élèves sont mis en contact avec ces langues au sein de la cellule familiale, représentent une langue de socialisation. Elle indique à ce propos que « Nier le rôle de la langue première de l'enfant, revient à nier un aspect primordial de la socialisation, à nier une partie de son héritage culturel et finalement, à oublier le rôle du langage dans l'apprentissage et dans l'élaboration de la pensée » (p.89).

En adoptant un positionnement sociolinguistique, des chercheuses telles que Varro (2003, 2005) et Gadet et Varro (2006), parlent d'un bilinguisme symbolique qui fait fi de toutes compétences. Le bilinguisme devient alors un idéal et représente une identité que l'on se choisit. Varro (2003) souligne que c'est le cas de nombreux jeunes issus de l'immigration qui s'identifient à la langue de leur famille qu'ils n'ont jamais apprise. Le bilinguisme symbolique fait alors référence à la valeur attribuée à la langue d'origine qui ne relève plus de la compétence linguistique mais plutôt d'un attachement à un héritage linguistique. Ici, c'est une approche plus sociolinguistique qui est favorisée.

Puozzo-Capron (2012) porte un regard sur l'apprentissage des langues et sur la compétence langagière au regard des théories de Bandura (1997, 2003). Ce dernier a développé la théorie du sentiment d'efficacité personnelle défini comme « la capacité à percevoir les compétences dont on dispose pour les mobiliser ensuite efficacement dans une situation précise » (p.75). Appliquée au domaine de la didactique des langues, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle engage une réflexion des différents acteurs scolaires sur les moyens d'action à disposition pour favoriser le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle positif.

Également, Blommaert, Collins et Slembrouck (2005) abordent la notion de compétence plurilingue, la notion de ce qu'est être un locuteur bilingue, de ce que veut dire connaître une

langue à la lumière des théories de Goffman ainsi que de celles de Bourdieu faisant état des rapports de forces et de pouvoir entre les langues. Entre autre, Blommaert, Collins et Slembrouck soutiennent l'idée selon laquelle les représentations sur la compétence plurilingue et les langues du répertoire d'un individu sont ancrées dans un contexte dynamique marqué par des rapports de forces entre les langues. Ils précisent que dans cette perspective, il faut regarder la compétence en fonction du contexte et non du potentiel individuel (p.211).

Ces différentes réflexions autour du concept de compétence plurilingue marquent clairement un changement de paradigme autour des représentations sur ce que c'est parler plusieurs langues. Les représentations monolingues du plurilinguisme sont aujourd'hui largement réfutées par les chercheurs et on tend vers une représentation ouverte de la compétence langagière. Pour Bono et Stratilaki (2009), ce changement prend forme sous le concept *d'atout plurilingue*. Le plurilinguisme est ainsi vu comme positif, comme une ressource, la compétence langagière n'est plus l'enjeu premier du plurilinguisme, mais l'une de ses composantes au même titre que la dimension affective et identitaire.

#### ▪ Conclusion

Les différents modèles exposés ci-haut illustrent les conditions dans lesquelles un élève bilingue peut profiter de son bilinguisme. Il est certain que, comme le soulignent Genesee *et al.* (2004), les conséquences cognitives consécutives au bilinguisme varient et dépendent des circonstances dans lesquelles ce bilinguisme se développe. Plus spécifiquement, il est ici question des situations de bilinguisme additif ou soustractif auxquelles l'apprenant peut être confronté (Hamers, 2005), comme aux compétences langagières développées dans l'une ou l'autre des langues (Cummins, 2007).

Aussi, dans l'optique d'offrir un terrain propice au développement du bilinguisme, il s'agirait d'accepter et de légitimer, au sein du système scolaire, la diversité linguistique et culturelle en offrant des supports didactiques adéquats aux élèves concernés. Mc Andrew (2010) souligne que l'école « joue un rôle central dans l'instruction, la qualification et la socialisation des générations futures » (p. 138). Dès lors, l'école doit, par son rôle éducatif, prodiguer ce support

aux élèves immigrants et d'origine immigrante (Baker, 2011; Cummins, 2007; Moore, 2006). C'est autour de ces principes que s'ancre l'éducation au plurilinguisme.

### **2.1.2 L'école, la diversité linguistique et l'Éveil aux langues : pour une éducation au plurilinguisme**

Comme nous l'avons déjà évoqué, de nombreux auteurs (entre autres, Armand et al., 2008; Chumak-Horbatsch, 2012; Cummins, 2001; 2007; 2014; Cummins et Early, 2011; Garcia et Kleifgen, Hélot, 2007; Hélot et O Laoire, 2011; Ludi et Py, 2000, 2009; Moore, 2006) soulignent l'inadéquation des modèles pédagogiques actuels quant à la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique en contexte pluriel. Plusieurs pratiques pédagogiques sont alors proposées par les chercheurs et toutes se rassemblent autour d'un même objectif : celui d'une éducation qui reconnaît et valorise cette diversité afin de permettre « un vivre-ensemble » dans les sociétés pluralistes contemporaines. Rappelons que l'UNESCO (2003), au moyen d'un cadre de référence sur « l'éducation dans un monde multilingue », soutient pleinement de tels objectifs.

Ces positionnements alternatifs, ouverts, inclusifs alimentés par des recherches scientifiques mettent au défi les positionnements assimilationnistes en vigueur depuis des décennies, voire des siècles, dans les systèmes scolaires (Baker, 2011, p.309). Ces recherches à propos de l'importance de valoriser la diversité linguistique en milieu scolaire ont donné naissance à des approches et à des pratiques pédagogiques « inclusives » et « collaboratives », selon la terminologie de Cummins (2009, 2014), qui posent le répertoire plurilingue et pluriculturel des élèves comme un atout dans le processus d'apprentissage. Bien que ces pratiques sont encore rarement implantées et qu'elles font encore face à des réticences des milieux scolaires (Armand, et al., 2008; Cummins, 2009, 2014, à paraître; Hélot et O Laoire, 2011), il existe de nombreux exemples de projets et de pratiques où les langues se positionnent comme objets de réflexion et comme tremplin à l'apprentissage (Baker, 2011). Nous n'avons pas pour ambition d'offrir une recension exhaustive de ces pratiques, mais nous proposons, dans les sections suivantes, un regard sur quelques-unes d'entre elles pour progressivement nous conduire vers l'approche nommée « Éveil aux langues » que nous avons adoptée dans la présente recherche de doctorat et pour laquelle nous soulignons la pertinence en contexte québécois.



### 2.1.2.1 *L'éducation au plurilinguisme et les approches pédagogiques « collaboratives »*

La approche « collaboratives » telles que définies par Cummins (2009, 2014) se situent à l'opposé des approches coercitives traditionnellement mises en place dans les milieux scolaires où seule la langue de la majorité prévalait. Elles engagent une révision des rapports de pouvoir entre les langues instaurées par la société dominante et la mise en place d'une collaboration au sein de la classe sur laquelle se fonde l'engagement dans des activités pédagogiques (Cummins, 2014; à paraître). Dans cette lignée, Cummins (2009) et Cummins et Early (2011) interpellent le monde scolaire sur la nécessité d'autoriser les élèves à effectuer des va-et-vient entre langue première et langue seconde afin de : 1) poursuivre le développement de la langue première dans un contexte où elle n'est « normalement » pas la langue de scolarisation principale et, 2) soutenir le développement de compétences dans la langue seconde. Pour ce faire, ils promeuvent des pratiques pédagogiques novatrices qui, en anglais, sont présentées sous les termes *identity texts*<sup>16</sup>. Les textes identitaires sont, pour Cummins et Early (2011), un moyen pédagogique pour engager les apprenants au bagage linguistique et culturel pluriel dans des activités de classe en promouvant l'affirmation identitaire. Cet engagement ou cet *empowerment* est défini par Cummins (2014) comme une création collaborative de pouvoir entre enseignant et élèves qui permet aux élèves « de pouvoir participer en toute confiance à l'enseignement parce que leur identité est affirmée et qu'elle se déploie dans leurs interactions avec les enseignants » (p.52). Comme le souligne Manyak (2004), l'objectif est alors de promouvoir ce que l'auteur nomme des *identités de compétence* chez les élèves, en leur permettant de mettre en valeur leurs talents linguistiques, leurs capacités intellectuelles et leur créativité.

Cummins (2014) souligne que « Cette re-création de l'identité par la production des textes d'identité revêt une importance particulière dans le cas des étudiants issus de groupes sociaux dont les langues, les cultures, les religions, les identités et les institutions ont été dévalorisées, souvent depuis plusieurs générations, par la société globale » (p.59).

---

<sup>16</sup> La traduction que Cummins offre en français dans un texte de 2014, « textes d'identité » (p.56), ne nous paraît toutefois pas refléter la possibilité d'une identité plurielle dynamique qui s'ancre à la fois dans le passé, le présent et l'avenir. C'est dans cet esprit que nous préférons l'emploi du concept de « textes identitaires ».

Dans un même ordre d'idées, Hélot (2011) propose une approche basée sur la multilittératie qui exploite plus spécifiquement les livres bilingues/plurilingues. Elle souligne les bienfaits de la mise en place de pratiques exploitant la multilittéracie dans la valorisation des répertoires linguistiques des élèves trop souvent passés sous silence en classe. Elle souligne également l'importance d'engager les élèves mais aussi leurs enseignants dans un processus de réflexion critique sur le rôle et les effets de la traduction d'œuvres de littérature jeunesse pour dépasser certains positionnements ethnocentriques.

Garcia (2009), Garcia et Li Wei (2014) proposent quant à elles un modèle pédagogique fondé sur ces concepts qu'elles nomment *translanguaging* et *transliteracy*. Dans ce modèle, les élèves font usage de toutes les langues de leur répertoire afin de maximiser leur compréhension et le développement de compétences scolaires. Baker (2011) définit le concept de *translanguaging* comme suit : « *Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages. Both languages are used in an integrated and coherent way to organize and mediate mental processes in learning* » (p.288). Garcia (2009) insiste sur le fait qu'il ne faut pas confondre le *translanguaging* et l'alternance codique (*codeswitching* en anglais) dans la mesure où il est le reflet d'une langue « hybride » et que, en plus d'une fonction communicative, il permet aussi de construire une meilleure compréhension du monde plurilingue auquel le locuteur appartient. Creese et Blackledge (2010) indiquent d'ailleurs que le *translanguaging* est le reflet de l'aspect dynamique des répertoires des élèves. Les langues sont ainsi inter-reliées dans le but de construire du sens.

En Europe, ces approches pédagogiques collaboratives, inclusives, fondées sur la légitimation des langues des élèves sont soutenues par des politiques linguistiques et sont aussi connues sous le concept d' « approches plurielles ». La section suivante propose de s'attarder sur ces approches.

### 2.1.2.2 *Les approches plurielles*

Dans un article de 2008, Candelier porte une réflexion sur les notions d'approches plurielles et la/les didactiques du plurilinguisme qui a d'ailleurs pour synonyme le concept d'approches plurilingues (Moore, 2006). Candelier définit comme suit les approches plurielles :

*On appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément (Candelier, 2008, p. 68).*

Ainsi, au regard de cette définition, Candelier (2008) dénombre quatre approches didactiques du plurilinguisme qu'il considère comme des approches plurielles :

- les approches interculturelles;
- la didactique intégrée des langues enseignées (langue(s) de l'école, langue(s) étrangère(s));
- l'intercompréhension entre les langues;
- l'Éveil aux langues.

Ainsi, la notion d'approches plurielles est en usage dans le but de fédérer un ensemble d'approches didactiques dans lesquelles les langues sont l'objet de découverte et de réflexion. De nombreux projets européens sont mis en place dans les écoles et relèvent de l'une ou l'autre des approches, parfois de plusieurs. Par exemple, Nathalie Auger (2008) propose pour les élèves nouvellement arrivés en France une approche pédagogique nommée *Comparons nos langues*. Cette approche relève à la fois de l'intercompréhension entre les langues et des approches interculturelles et se fonde sur les langues des élèves de la classe. Les élèves eux-mêmes prennent une position d'expert pour expliquer à la classe une ou plusieurs des langues de leur répertoire. Plusieurs langues sont ainsi comparées au côté du français. Cette approche engage clairement des élèves en processus d'apprentissage d'une nouvelle langue dans un processus métalinguistique soutenu. Elle permet aussi de légitimer et de valoriser les connaissances linguistiques et culturelles des élèves allophones (Auger, 2008; 2014).

Bien que l'ensemble des approches plurielles représentent un intérêt certain, nous concentrons notre réflexion sur les pratiques d'Éveil aux langues qui font l'objet de la présente recherche.

### 2.1.2.3 *Les programmes d'Éveil aux langues et le projet Élodil*

L'Éveil aux langues est une approche pédagogique qui, par la mise en place d'activités d'apprentissage spécifiques en classe, exploite la/les langues des élèves, la ou les langues officielles du pays de résidence et les autres langues du monde. Les activités pédagogiques mises en place permettent aux élèves de travailler autour et avec la diversité linguistique mais aussi de développer des capacités métalinguistiques (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse, de comparaison, etc.) et ce par la manipulation de corpus linguistiques variés (Armand, 2012; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Candelier, 2003, 2007). En ce sens, cette approche est susceptible de toucher autant les dimensions cognitive, affective, sociale, identitaire et interculturelle.

Les premiers développements d'envergure des approches appelées Éveil aux langues ont d'abord eu lieu en Europe (en Angleterre, puis en France et en Suisse) et ensuite au Canada avec le projet Élodil (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique, Armand *et al.*, 2004).

Nous proposons dans la section suivante de retracer les différents événements majeurs qui ont caractérisé les approches d'Éveil aux langues et d'en définir précisément les composantes.

- *Language awareness*

Dans les années 1970, en Australie, naît *Awareness of language*, une pratique pédagogique novatrice souhaitant présenter plusieurs langues aux enfants dans une optique de réflexion autour des langues (Domp martin, 2003; Troncy, 2014).

Sous l'impulsion de Hawkins, cette pratique est reprise et développée en Angleterre sous l'intitulé *Language awareness*. Plus précisément, Hawkins propose l'idée de faire des langues un outil de réflexion au sein du curriculum scolaire britannique. Émerge alors le courant *Language awareness* dont les objectifs consistent à favoriser chez les élèves la décentration, le développement d'habiletés métalinguistiques ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques, qui à l'époque représentait une problématique majeure pour les écoles britanniques (Hawkins, 1984).

- Les programmes d'Éveil aux langues européens

Dans les années 1990, l'approche *Language awareness* voyage en Europe où elle prend le nom d'*Éveil au langage* ou *Éveil aux langues*, et suscite l'intérêt de nombreux chercheurs travaillant autour des enjeux liés au plurilinguisme en contexte éducatif, notamment grâce à une équipe de chercheurs français sous l'égide de Louise Dabène (Dabène, 1994; Domp martin, 2003).

Plusieurs pays européens adaptent alors l'approche d'Éveil aux langues à leur réalité et le Conseil de l'Europe ainsi que l'Union Européenne soutiennent deux programmes majeurs que sont Evlang (1997-2000) et Janua Linguarum (2000-2004). Ces deux programmes ont consisté à la production de matériel didactique d'Éveil aux langues, à la formation d'enseignants à cette approche ainsi qu'à la mise en place d'une expérimentation dont l'objectif était l'évaluation du programme Evlang sur laquelle nous revenons un peu plus loin dans cette thèse (Candelier, 2007).

Le programme d'Éveil aux langues de la Suisse est connu sous le nom d'Éole<sup>17</sup> (Perregaux, De Goumoens, Jeannot et De Pietro, 2003) et celui de la France sous le nom d'Evlang<sup>18</sup> (Candelier, 2003).

Domp martin (2003), et à partir des réflexions menées par une équipe de recherche grenobloise dans le cadre du projet Evlang, illustre les apports des approches d'Éveil aux langues chez les élèves selon trois dimensions : la dimension cognitive, la dimension affective ainsi que la dimension interculturelle et sociale. De par sa dimension cognitive, l'Éveil aux langues permet aux élèves de réfléchir sur la nature du langage, de mieux connaître sa langue maternelle, de mettre en relation les langues et de préparer à l'apprentissage de nouvelles langues. De par sa dimension affective, l'Éveil aux langues permet de travailler autour des relations que les élèves entretiennent avec leur(s) langue(s) maternelle(s)/d'origine. Et enfin, de par sa dimension interculturelle et sociale, l'Éveil aux langues permet de sensibiliser les élèves à la diversité des systèmes langagiers, lutter contre les préjugés et améliorer les relations interethniques à l'école.

---

<sup>17</sup> EOLE : Éveil au langage/Ouverture aux Langues à l'École

<sup>18</sup> EVLANG : Évaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues

D'ailleurs, Castellotti et Moore (2002), indique que l'objectif de cette approche pédagogique est de défendre « l'intérêt d'une éducation langagière à l'école, ancrée sur le développement chez les apprenants de savoirs sur les langues, construits à partir de mises en perspectives des fonctionnements linguistiques, par la comparaison multilingue » (p. 20).

Plus spécifiquement, Candelier (2007) énonce en ces termes les objectifs du projet d'Éveil aux langues :

- développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, y compris de la diversité propre; corollairement, dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun;
- développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris la langue de l'école;
- favoriser le désir des élèves d'apprendre des langues, et d'apprendre des langues diversifiées;
- développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent.

En ce sens, les activités d'Éveil aux langues permettent un développement de savoir, savoir-faire et savoir-être ancrée dans une perspective d'une éducation au plurilinguisme.

Dans un même ordre d'idées, Domp martin (2003) ajoute que mettre en place des activités d'Éveil aux langues dans les classes, c'est vouloir ouvrir la porte aux apprenants à l'évolution de leurs représentations sur les langues, à la valorisation de la diversité linguistique, à l'augmentation de leur désir d'apprendre des langues et de diversifier l'éventail des langues qu'ils désirent apprendre, au développement de leurs capacités d'observation et de réflexion sur la langue ainsi qu'à l'amélioration de leurs performances lors d'apprentissages linguistiques ultérieurs. Ainsi, ces activités sont susceptibles de jouer positivement sur les dimensions affectives, cognitives et sociales impliquées dans l'apprentissage (Dabène, 1994).

Également, Candelier (2003) mentionne que le programme d'Éveil aux langues EVLANG permet de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (p. 6).

- Le projet européen Evlang : évaluation

Une évaluation du projet EVLANG a été réalisée en Autriche, Espagne, Italie et en France (Candelier, 2003). Cette évaluation, coordonnée par Michel Candelier a été conduite entre décembre 1997 et juin 2001 et avait comme objectifs de documenter le processus de mise en œuvre d'un curriculum expérimental d'éveil aux langues et d'en évaluer les effets sur les élèves et les enseignants.

L'étude a ainsi été conduite auprès d'élèves et de leurs enseignants, dans 160 classes. Une évaluation qualitative et une évaluation quantitative du programme ont été menées (Candelier, 2003). Candelier mentionne qu'au moyen de cette recherche, il souhaitait démontrer que :

*[...] l'approche [d'Éveil aux langues] est applicable sur une échelle plus large, aussi bien temporelle que géographique, qu'elle ne demande pas la mise en place de moyens trop importants - qu'elle est donc « réaliste » - et qu'elle conduit bien aux résultats escomptés (Candelier, 2003, p. 32).*

Plus spécifiquement, Candelier (2003, p. 106-116) indique que l'évaluation souhaitait :

- dans sa composante quantitative, évaluer les effets des activités d'éveil aux langues sur les élèves, et ce, en termes d'évolution des attitudes des élèves face à la diversité linguistique et à l'apprentissage des langues, de leurs aptitudes à traiter des données linguistiques non-familiales ainsi que de leurs aptitudes dans le maniement réflexif de la langue de l'école;
- et dans sa composante qualitative, observer et analyser les pratiques de classe dans le cadre de l'implantation d'un tel projet ainsi que documenter les points de vue des acteurs (élèves et enseignants) concernant ces activités.

En ce qui a spécifiquement trait aux attitudes et aux représentations des élèves, et comme le mentionne Maraillet (2005), plusieurs attentes par rapport aux effets de ce programme avaient été formulées. Ainsi, était espéré chez les élèves (Candelier, 2003, p. 145-146) :

- 1) le développement de représentations et d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle, notamment celle issue des mouvements migratoires, et une ouverture aux univers non-familiers;
- 2) un accroissement de la motivation à apprendre les langues;
- 3) un développement d'attitudes favorables aux échanges en situation exolingue, ou d'une manière plus générale dans les rencontres interculturelles.

- Le programme Élodil : l'Éveil aux langues adapté au contexte canadien

Début 2000 et afin de prendre en compte de la diversité linguistique en contexte scolaire, Françoise Armand adapte les approches d'Éveil aux langues développées en Europe au contexte québécois (Armand et Dagenais, CRSH- Patrimoine Canada, 2003-2004, Conception et évaluation d'un programme d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique). Naît alors le projet Élodil, un acronyme pour : Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique.

Les activités pédagogiques développées dans le cadre de ce projet ont pour but de faire émerger chez les élèves la sensibilité à la diversité linguistique et le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (Armand, Maraillet, Beck, et al., 2004).

Plus spécifiquement, les objectifs du programme Élodil sont définis ainsi ([www.elodil.com](http://www.elodil.com)) :

- 1) développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle;
- 2) en contexte pluriethnique, faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones;
- 3) développer des connaissances et des capacités de réflexion sur la/ les langue(s) (capacités métalinguistiques);
- 4) en milieu québécois francophone, favoriser la réflexion sur le rôle social et identitaire du français langue commune.

De façon concrète, les activités peuvent prendre plusieurs formes passant :

- de la découverte de corpus oraux où par exemple les élèves écoutent des pairs dire bonjour et se présenter dans plusieurs langues (activité intitulée *Les Bonjours*) ou écoute des bulletins météo en créole haïtien, espagnol, malgache et inuktitut (*Parler de la pluie et du beau temps*),
- à des activités de comparaisons de langues où, à titre d'illustration, les élèves sont amenés à découvrir et travailler autour du concept de familles de langues (*Les langues en contact*),
- ou encore, à des activités réflexives autour de leur bagage plurilingue au moyen de biographies langagières (*Dis-moi ta/tes langues et je te dirai qui tu es*) et de leur environnement plurilingue (*À la découverte de mon quartier*),



- ou même, des activités de découverte et d'écriture de proverbes d'ici et d'ailleurs (*Les proverbes à travers le monde*).

Ces exemples d'activités viennent illustrer la variété des possibilités offertes aux élèves pour leur permettre de découvrir/réfléchir sur les langues, leurs langues, les langues de la classe et plus largement les langues du monde. L'ensemble des activités Élodil est disponible sur le site [www.elodil.com](http://www.elodil.com).

Le projet Élodil a donné lieu à plusieurs recherches pour lesquelles nous proposons une brève rétrospective ci-après.

Ainsi, Armand et Dagenais (CRSH-Patrimoine Canada, 2003-2004, Conception et évaluation d'un programme d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique) ont entrepris une première étude comparative (Montréal-Vancouver) dont l'objectif était d'observer les effets de l'approche Éveil aux langues sur les attitudes des élèves quant à la diversité linguistique. Cette première recherche d'envergure s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, des activités d'Éveil aux langues ont été élaborées et elles ont été rendues disponibles sur un site Internet ([www.elodil.com](http://www.elodil.com)). Dans un second temps, ces activités d'Éveil aux langues ont été implantées en milieu scolaire. Cette étape a pris la forme d'une étude comparative impliquant des chercheurs dans les métropoles de Montréal et de Vancouver. Plusieurs études ont été conduites au sein de cette première recherche, dont celles de Maraillet (2005) à Montréal et de Walsh (2005) à Vancouver. Ces deux recherches ont permis d'alimenter les réflexions sur les représentations et les attitudes d'élèves sur les langues, dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues, et ce, sur une période d'un an.

Une deuxième vaste recherche comparative (Dagenais, Armand, Lamarre, Moore et Sabatier, 2005-2008, Éveil aux langues et à la diversité linguistique dans deux métropoles canadiennes (Montréal, Vancouver), subvention CRSH), réalisée cette fois sur une période de deux ans, a suivi cette première recherche. Cette deuxième recherche, au sein de laquelle nous avons réalisé notre doctorat, portait sur l'observation de l'évolution des représentations sur les langues d'élèves de fin de cycle du primaire durant l'implantation d'activités d'Éveil aux langues (Projet Élodil). Elle avait une visée comparative entre Montréal et Vancouver et impliquait le suivi

d'élèves du primaire sur deux ans (en 5<sup>e</sup> année d'abord, puis lors de leur 6<sup>e</sup> année) lors de l'implantation d'activités d'Éveil aux langues (auquel nous référons par l'appellation projet Élodil pendant le reste de la thèse). La présente étude de doctorat s'inscrit donc dans cette seconde vaste recherche et nous avons pris en charge la recherche en contexte montréalais.

▪ **Conclusion : La pertinence de l'implantation d'une approche d'Éveil aux langues en contexte scolaire montréalais.**

Comme a pu le présenter le premier chapitre de cette thèse, le contexte sociohistorique qui fait du français la langue commune du Québec et la langue de scolarisation de la grande majorité des élèves issus de l'immigration, a un impact majeur sur les politiques linguistiques scolaires qui promeuvent largement, voire exclusivement, la langue française comme seule langue de scolarisation, aux moyens de pratiques pédagogiques coercitives. Ces rapports de pouvoir, dans la société, sont donc reflétés au sein de la classe quand les langues des élèves immigrants ou issus de l'immigration ne sont pas prises en considération (Hélot et Young, 2006; Hélot et O Laoire, 2011). Pourtant, comme le rappelle Cummins (2014), un tel positionnement vient à l'encontre de nombreuses recherches qui soulignent la pertinence de s'appuyer sur le « déjà-là » des élèves, pour reprendre l'expression de Perregaux (1994), dans le développement de savoirs scolaires.

Une multitude de pratiques pédagogiques ont été développées permettant de considérer la diversité linguistique et culturelle et engageant des élèves au répertoire linguistique et culturel pluriel dans un processus de développement de savoir, de savoir-faire et de savoir-être à l'école (Cummins, 2009). Parmi ces approches, l'approche d'Éveil aux langues nous apparaît des plus adaptées en contexte montréalais car elle permet de reconnaître, de valoriser et de légitimer les langues des élèves issus de l'immigration et la diversité linguistique, ainsi que de donner un sens au concept de français, langue commune au Québec (Armand, 2013). Ces approches permettent également d'engager les élèves dans des activités signifiantes où leur bagage est perçu comme une richesse ainsi que de leur apprendre à « vivre-ensemble » en reconnaissant la diversité linguistique et culturelle présente dans la classe et dans le monde.

En effet, les activités d'Éveil aux langues ouvrent les portes à un espace de discussion sur les langues du monde. Les langues du répertoire des élèves représentent ainsi selon Cummins (2014) un motif « puissant » permettant aux élèves de re-penser leur répertoire linguistique comme un atout, de le légitimer et de contribuer à l'affirmation et à la construction d'une identité plurilingue et pluriculturelle. Dans un même ordre d'idées, Dagenais et al. (2008, p.139) indiquent que les activités d'Éveil aux langues offrent la possibilité aux enseignants de mettre en place un climat propice à l'émergence d'une communauté d'apprenants ayant accès à un répertoire linguistiques qui dépasse la ou les seules langues officielles.

Également, même si les activités sont loin d'interdire l'usage d'autres langues, elles sont conduites par l'enseignant(e) en français. On parle donc des langues, dans une langue commune. C'est, comme le souligne Armand (2013), adopter une forme *d'équilibre*, à la manière d'un funambule, où les langues des élèves et le français peuvent cohabiter. Dans un contexte sociohistorique tel que celui du Québec, pouvoir offrir une place au français au côté des autres langues apparaît donc tout à fait pertinent.

De plus, comme le souligne Candelier (2007) : « La multiplicité des axes d'utilité de l'Éveil aux langues, leur adaptabilité aux contextes divers, constituent une vraie richesse. C'est un de ses atouts sur le « marché » des approches didactiques en présence » (p. 285).

Ainsi, les projets d'Éveil aux langues offrent un terrain propice à la valorisation de la diversité linguistique et tout particulièrement à celle des langues et des cultures d'origine des élèves immigrants ou issus de l'immigration. Selon Hélot et Young (2006), ces projets représentent la première pierre dans la mise en place d'une école plurilingue (p.87).

Cet espace d'échange et de coconstruction de savoirs que permet l'implantation de projets d'Éveil aux langues représente par ailleurs, selon Abric (1994), un lieu privilégié pour laisser émerger les représentations.

### **2.1.3 Les représentations sociales et les représentations sur les langues**

La notion de représentations constitue un objet d'étude prisé dans de nombreux domaines des sciences humaines tels que l'anthropologie, la psychologie, l'économie, la sociologie ou encore

l'éducation. Dans les sections suivantes, nous souhaitons apporter un éclairage sur cette notion en contexte éducatif. Pour ce faire, nous proposerons une sélection des théories et recherches empiriques qui documentent la notion de représentations sociales, et plus spécifiquement, celle de représentations sur les langues. Cet exposé nous permettra de présenter une définition de la notion de représentations sur les langues et d'en souligner la pertinence dans le domaine spécifique de la didactique.

Ainsi, pour alimenter notre réflexion autour de la notion de représentations, nous nous attardons d'abord sur la notion de représentations sociales avec un regard porté sur les origines de la notion ainsi que sur les processus de développement en jeu dans la construction des représentations (2.3.1). Ensuite, certaines notions voisines telles que les notions de conceptions, d'attitudes, de croyances ou encore de stéréotypes, viennent nourrir notre réflexion (2.3.2) et nous permettent plus spécifiquement d'aborder la notion de représentations sur les langues (2.3.3).

### ***2.1.3.1 La notion de représentations sociales : d'hier à aujourd'hui***

- Les représentations sociales : origine de la notion

La notion de représentations a initialement été introduite par le sociologue Durkheim (1895) au moyen de la notion d'*idéation collective*. C'est ainsi que dans l'œuvre *les formes élémentaires de la vie religieuse*, Durkheim souligne l'existence de représentations collectives stables qui se transmettent entre sujets d'un même groupe (Auger, 2007).

En 1961, grâce à l'apport de la psychologie de l'enfance (Piaget), le psychosociologue Moscovici renoue avec la notion de représentations dans l'optique de « donner à la psychologie sociale des objets et des outils conceptuels permettant une connaissance cumulative, en prise avec les véritables questions posées par la vie sociale » (Moscovici, 1984, p. 45). Dans son processus réflexif pour intégrer la notion d'*idéation collective* au domaine de la psychologie sociale, Moscovici s'aperçoit de la rigidité de cette vision. Car, dans la réalité, les sous-groupes composites d'une même société peuvent toutefois disposer de représentations « collectives » différentes les unes des autres. De ce constat naît alors le concept de représentations sociales qui, selon Moscovici, permet plus précisément de rendre compte de la réalité sociale et donc de

la coexistence de représentations sociales au sein d'une même société ainsi que des procédés cognitifs qui y sont associés (Auger, 2007).

Les travaux de Moscovici et de son étudiante Jodelet sont aujourd'hui unanimement reconnus comme fondateurs de la notion de représentations sociales. Nous abordons donc cette notion selon le regard de ces deux chercheurs clés ainsi qu'au moyen d'écrits de chercheurs issus d'autres domaines des sciences humaines, ce qui nous permet de compléter cette réflexion terminologique.

- Approche définitoire générale

Selon Moscovici et Jodelet (1984), les représentations sociales constituent une façon de penser la réalité dont la ou les significations est/sont construite(s) socialement, c'est-à-dire en interaction avec un groupe de référence. Elles permettent à un sujet (individus ou groupe) de se positionner face à un objet (situations, évènements...).

- Le développement des représentations sociales

Pour expliquer la façon dont les représentations sociales se forment, Moscovici (1984) fait état de la mise en relation de deux processus majeurs que sont le processus d'objectivation et celui d'ancrage.

Le processus d'objectivation est défini comme suit par Moscovici : « objectiver c'est constituer socialement le réel sans que le souvenir de cet effort et le caractère collectif du résultat soient obligatoirement rappelés » (1984, p. 317). C'est donc l'ensemble des opérations mises en œuvre permettant de figurer *l'idéal* ou le *réel*.

Guillemi précise quant à lui que « l'ancrage permet d'accrocher quelque chose de nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe » (1994, p. 14).

Ainsi, les représentations sociales se développent à partir et par un déjà-là sur lesquelles elles se construisent, évoluent ou se figent.

- Les traits fondamentaux des représentations sociales

#### *Le rapport sujet-objet*

Parmi les traits fondamentaux relevés par les psychologues sociaux caractérisant les représentations sociales, le rapport sujet-objet est mis en évidence. Ainsi, les représentations sociales sont toujours une représentation de quelqu'un (le sujet) sur quelque chose (l'objet).

Un objet peut être une personne, une chose, un événement, un phénomène, une idée, une théorie, etc.; cet objet pouvant être par ailleurs réel ou imaginaire. Les représentations sociales entretiennent avec l'objet un rapport de « symbolisation » et elles lui attribuent des significations (Jodelet, 1989, p. 43).

Le sujet est, quant à lui, celui qui construit ces représentations, c'est-à-dire l'individu ou le groupe d'individus. Le sujet étant lui-même empreint de valeurs et de savoirs antérieurs, il attribue des significations aux représentations sociales. Aussi, on comprend que les caractéristiques de l'objet et celles du sujet ont incontestablement un rôle dans la construction des représentations sociales.

#### *Une fonction sociale et dynamique*

Comme le souligne Moscovici (1984), les représentations sont dites *sociales* dans la mesure où le sujet les construit à partir de celles véhiculées par un groupe social, groupe qu'il identifie comme son groupe de référence. De ce fait, ces représentations peuvent ne pas être partagées par un autre groupe, mais sont toutefois représentatives d'un même groupe social.

De plus, elles sont dites *dynamiques* dans la mesure où elles évoluent au gré des événements de la vie, des expériences sociales (Gajo, 2000).

En ce sens, les représentations sociales constituent un cadre d'interprétation pour les actions et les échanges de la vie de tous les jours entre ces groupes aux référents partagés (Py, 2004, p. 8).

### *Noyau central et zone périphérique*

Abric (1984) développe les concepts de noyau central et zone périphérique pour caractériser les représentations sociales.

Le noyau central, ou noyau figuratif selon Moscovici, assume un rôle stabilisateur de la représentation. Il se compose de deux éléments que sont les éléments fonctionnels et les éléments normatifs. Ces derniers relèvent de l'idéologie, c'est-à-dire des croyances, des valeurs, des normes partagés par un même groupe social. Les éléments fonctionnels quant à eux permettent de donner une signification cohérente aux représentations en les organisant. Abric (1984) souligne d'ailleurs que ce processus organisationnel a pour conséquence de rigidifier la représentation.

En marge de ce noyau central, se situerait la zone périphérique de la représentation. Cette zone périphérique se caractérise par sa souplesse et elle se compose d'informations idiosyncrasiques marqueurs de l'hétérogénéité du groupe social (Abric, 1984). Ce sont ces éléments individuels de la zone périphérique qui sont susceptibles de se modifier au gré des échanges sociaux. En ceci, elles font prévaloir les représentations d'une composante dynamique et évolutive.

Abric (1994) dénombre cinq fonctions principales de la zone périphérique qui réfèrent au processus d'ancrage et d'objectivation présenté ci-haut et qui sont :

- la fonction de concrétisation, qui correspond au processus de simplification du réel afin de permettre l'assimilation et la compréhension d'un nouvel élément, d'un nouvel objet;
- la fonction de régulation, qui, elle, fait référence à la sélection des éléments à conserver ou à rejeter;
- la fonction de prescription des comportements;
- la fonction de protection du noyau central, renvoyant à l'image d'un pare-feu permettant au noyau central de perdurer;
- et enfin, la fonction de personnalisation, qui permet l'appropriation individuelle de la représentation collective.

Cet apport d'Abric est fondamental lorsque l'on porte un regard sur les représentations puisqu'il permet de souligner à la fois l'existence de représentations sociales liées au groupe

d'appartenance et à la fois l'existence de représentations individuelles, plus souples et évolutives. À ce propos, Matthey (1997, p. 318) mentionne que : « les représentations sociales s'opposent aux représentations individuelles par le fait qu'elles sont un produit de groupes. Cela signifie qu'un même objet social peut recevoir des significations différentes selon le groupe au sein duquel s'élabore la représentation ».

Gajo (2000) soutient d'ailleurs cette idée et précise que les représentations sont à la fois stables (en référence au noyau central d'Abric) et dynamiques (en référence aux éléments périphériques tels que définis par Abric ci-haut), car elles évoluent dans la conversation et subissent l'influence du contexte. C'est ainsi qu'il distingue deux formes de représentations, les premières comme des pré-constructions (soit des représentations « stables », ancrées et issues du groupe de référence, donc le noyau central selon Abric ou le noyau figuratif tel nommé par Moscovici) et les secondes comme des coconstructions (c'est-à-dire qu'elles évoluent au gré des interactions) faisant référence ici à la zone périphérique telle que définie par Abric.

#### *La zone muette*

Par ailleurs, Abric (2003) apporte une nouvelle dimension aux représentations en évoquant la zone muette. Cette dernière se constitue d'éléments non verbalisés de la représentation sociale dans la mesure où elles ont un caractère *contre-normatif*. De ce fait, elles n'émergent que très rarement dans un cadre classique de recueil de données, requérant ainsi une attention particulière pour le chercheur. Abric (2003) définit en ces termes la zone muette :

*sous-ensemble spécifique de cognitions ou de croyances qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production [...] [et qui], si elles étaient exprimées pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe (p. 75).*

De ce fait, la zone muette se constituerait de stéréotypes, préjugés que les sujets pourraient avoir des difficultés à verbaliser, mais qui représenteraient toutefois leur façon de penser, leur façon de se représenter un objet.

Dans un même ordre d'idées et plus spécifiquement dans le domaine de la didactique, Perregaux (2009, 2011) distingue les représentations sociales (le collectif) de ce qu'elle nomme *l'imaginaire* ou *l'imagination* (l'individuel).



Elle construit sa réflexion autour des principes évoqués par Boyer (2001) et Merle (2006). Boyer aborde « l'imaginaire ethno-socio-culturel » qu'il définit comme « une forme de l'espace de référence partagé par une société, et qui s'opérationnalise comme compétence culturelle dans la communication » (cité par Perregaux, 2011, p. 6). En faisant référence à Merle, Perregaux envisage « l'imaginaire comme une capacité de penser, de construire des images au-delà des formes reconnues de représentations sociales, un écart par rapport au réel construit collectivement » (p. 4).

De ce fait, les représentations sociales auraient comme synonyme « représentations partagées » ou « images partagées ». L'imaginaire ou l'imagination seraient quant à eux l'expression de représentations en marge, c'est-à-dire des représentations qui se distinguent de ce qui est attendu par la société, plus précisément des représentations partagées. L'imaginaire ou l'imagination serait en ce sens une représentation individuelle et s'apparenterait ainsi aux éléments de la zone muette définie par Abric (2003).

Cette réflexion complémentaire, à propos des représentations et portant plus spécifiquement sur la distinction entre représentations partagées et représentations individuelles, nous conduit à considérer que les représentations partagées seraient le fruit d'un imaginaire collectif dominant, voire traditionnel, tandis que les représentations individuelles seraient davantage minoritaires, atypiques voire en émergence. Il paraît ainsi intéressant dans le cadre d'une recherche sur les représentations de considérer les représentations en fonction de cet aspect.

#### *Discours et comportements : des espaces pour se révéler*

De nombreux auteurs le soulignent (Abric, 1994; Gajo, 2000; Py, 2000), les représentations évoluent dans et par le discours. Moscovici (1961) et Jodelet (1984) avaient déjà noté que celles-ci s'exprimaient dans le discours et qu'elles transparaissaient également dans les comportements. Ainsi, Jodelet explique que les représentations servent non seulement à interpréter le monde, en parler, mais également à « agir sur le monde et autrui » (p. 43).

### 2.1.3.2 *Les représentations et les notions voisines*

Définir de façon relativement complète une notion, c'est également s'attarder sur les notions voisines avec lesquelles un rapport de synonymie ou de quasi-synonymie peut s'instaurer. Dans les paragraphes suivants, nous nous appuyons sur plusieurs auteurs afin d'expliquer certaines des notions liées aux représentations et largement présentes dans les écrits scientifiques.

- Les notions de conception et d'opinion

Giordan et de Vecchi (1987) indiquent qu'une conception est un processus de construction de connaissances relevant du domaine cognitif. Jonnaert et Van Borghet (1999) la définissent comme la partie visible des connaissances, c'est-à-dire le noyau dur des représentations, soutenant ainsi l'argument de Coquin-Viennot et Gaonac'h (1995) qui envisagent les conceptions comme une sous-classe des représentations.

Comme le notent Nadeau et Fisher (2006), certains auteurs emploient la notion de conception comme synonyme de celle de représentations tandis que d'autres choisissent de l'en distinguer.

Afin de pouvoir statuer sur ce point, nous nous attarderons sur la forme anglaise antonymique de cette notion de conception, c'est-à-dire *misconception* ou pour traduire : *mauvaise conception*. On remarque qu'une forme de polarisation caractérise alors cette notion, et que donc, une conception pourrait être vraie ou fausse, bonne ou mauvaise. Or, comme le soulignent Castellotti et Moore (2002, p. 10), « on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres ». De ce fait, à l'inverse de la notion de conception, il ne peut y avoir de représentations qui soient moins bonnes ou fausses. Ce qui nous conduit à penser que les notions de conceptions et de représentations se distinguent l'une de l'autre.

Dans un même ordre d'idées, si l'on s'attarde sur la notion d'opinion et au même titre qu'une représentation, on ne peut qualifier une opinion de vraie ou fausse. Elle peut toutefois être positive ou négative sur un sujet donné comme c'est le cas pour une représentation. En quoi alors, l'opinion se différencie-t-elle des représentations? L'opinion a un caractère volatile (Flament et Rouquette, 2003), c'est-à-dire qu'elle peut évoluer, se modifier rapidement contrairement aux représentations qui ne peuvent se qualifier en ces termes. En effet, les

représentations sont beaucoup plus stables, sans toutefois être considérées comme figées comme nous l'avons vu préalablement.

- Les notions d'attitudes, de comportements et de croyances

Récemment, en éducation, la notion de représentations, de par son caractère holistique et dynamique, apparaît comme une notion plus utilisée que celle d'attitudes. D'ailleurs, à l'instar de nombreux chercheurs, Castellotti et Moore (2002) choisissent de distinguer la notion de représentations de celle d'attitudes.

Ainsi, l'attitude est définie par Allport (1935) comme :

*[...] un état mental et neuropsychologique de préparation de l'action, organisé à la suite de l'expérience et qui concerne une influence dynamique sur le comportement de l'individu vis-à-vis de tous les objets de toutes les situations qui s'y rapportent (p. 810).*

Castellotti et Moore (2002) mentionnent à cet égard que les attitudes organisent des comportements plus ou moins stables soutenant ainsi la définition de Lüdy et Py (2002) qui entrevoient les attitudes comme des *schémas comportementaux*. Ainsi, selon Castellotti et Moore (2002), les attitudes sont liées aux comportements qu'elles génèrent et ne peuvent être évaluées que par ces comportements en raison de leur caractère non observable.

Cette idée est également soutenue par Candelier (2003) qui indique que les attitudes peuvent prendre le statut d'une « prédisposition à » ou encore d'une « orientation pour » (Candelier, 2003, p. 139), ce qui relève du domaine du comportement, de ce qui est fait, de l'action.

Lüdi et Py (2002) définissent les attitudes en considérant le domaine affectif auquel elles réfèrent. Ainsi, les attitudes « se manifestent comme sentiment d'ouverture ou fermeture, d'attrait ou répulsion, de sympathie ou indifférence, d'admiration ou dédain, etc. face à [des objets sociaux] » (p. 88).

D'ailleurs, cette prédisposition de l'individu à répondre d'une certaine manière prend sa source, selon Rokeach (1968), dans le système de croyances de l'individu. Ces croyances sont, d'après l'auteur, une représentation de la réalité qui guide le comportement et la pensée, elles sont une forme de connaissance et relèvent donc du domaine cognitif. Jodelet (1989) ajoute d'ailleurs à

ce propos que « la représentation suppose un processus d'adhésion et de participation qui la rapproche de la croyance » (p. 50). Les croyances sont largement ancrées dans une forme de pensée partagée par la collectivité de référence et s'apparentent en ceci à l'idéologie ou encore la notion de valeur (Flament et Rouquette, 2003). C'est la composante individuelle de la représentation qui lui permet de se distinguer de la notion de croyance dans la mesure où les croyances sont, quant à elles, purement collectives.

Il faut ajouter que les attitudes ne sont pas directement observables, car elles sont le précurseur d'un comportement (Lüdi et Py, 2002), elles sont faites de croyances et elles permettent de se positionner face à un objet social.

Aussi, au même titre que les représentations, les attitudes sont multidimensionnelles et relèvent à la fois des dimensions cognitives, affectives et comportementales. Toutefois, elles se distinguent des représentations par le fait même qu'elles ne sont pas directement observables alors que, comme nous l'avons évoqué plus haut, les représentations sociales sont susceptibles d'être observées, car elles transparaissent dans le discours. De plus, les représentations sont à la fois collectives et individuelles tandis que les attitudes sont spécifiquement individuelles.

- La notion de stéréotypes

Moore (2001) indique que les stéréotypes sont des formes de représentations collectives figées, soit des formes stables. Elle ajoute que les stéréotypes sont des « facilitateurs de la communication par leur côté conventionnel et schématique » et elle note que, selon Tajfel (1981), « on considère généralement que le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisée par l'accord des membres de l'endo-groupe autour de certains traits saillants, adoptés comme valides et discriminants ».

La notion de stéréotype se différencie de celle d'attitude parce qu'elle représente des orientations collectives contrairement à celle d'attitudes qui, elle, est marquée par des orientations individuelles. Par ailleurs, les attitudes ne sont pas nécessairement dépendantes des stéréotypes du groupe de rattachement (Moore, 2001) alors que les représentations le sont. Les stéréotypes se distinguent également de la notion de représentations de par leur caractère figé alors que les représentations sont dynamiques.

- Récapitulatif

Fontaine (1996) indique que les représentations constituent un « ensemble de connaissances, d'opinions, de croyances et d'attitudes issues du vécu et de l'expérience de l'individu et ayant pour fonction l'orientation cognitive et affective de l'individu dans son environnement » (p. 21).

Quant à Abric (2003), il précise que :

*Une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. « Ensemble organisé », toute représentation a donc deux composantes : un contenu et une structure (p. 59).*

Les diverses définitions proposées concernant les notions voisines de celle de représentations soutiennent clairement cette définition et nous permettent également de souligner le caractère holistique des représentations.

En effet, ces dernières se situent à la croisée de différentes notions et sont ainsi constituées de dimensions individuelles et collectives (Moore, 2006), elles se forgent dans un cadre de référence dont la collectivité ou le groupe en définissent les caractéristiques spécifiques, et elles relèvent à la fois du domaine affectif, comportemental ainsi que cognitif.

L'aspect expérientiel prend une place prépondérante dans la construction des représentations, ce qui nécessiterait, dans le cadre d'une recherche sur les représentations, de s'intéresser à cet aspect notamment en portant un regard sur les parcours de vie des participants à l'étude.

Ces réflexions autour de la notion de représentations nous incitent maintenant à nous intéresser à l'usage de cette notion en éducation et plus spécifiquement en didactique des langues avec la notion de représentations sur les langues.

### ***2.1.3.3 Les représentations sur les langues***

C'est dans les années 1980 que la notion de représentations intègre véritablement les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues avec les travaux des Suisses (Lüdi et Py)

et des Grenoblois en France (Billiez, Dabène). Depuis, les représentations sur les langues font l'objet de nombreuses recherches en éducation.

Billiez et Millet (2001) expliquent que « toute représentation est définie par un contenu se rapportant à un objet : elle est représentation de quelque chose et de quelqu'un, c'est-à-dire d'un individu, d'une famille, d'un groupe, d'une classe, etc. ». De plus, Castellotti et Moore (2002) intitulent le guide de référence sur les politiques linguistiques éducatives en Europe (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements*.

Aussi, de ces points de vue, il est possible de considérer les représentations sur les langues comme des représentations sociales ayant pour objet la ou les langues.

Selon Moore et Gajo (2009), la littérature anglophone utilise assez peu la notion de représentations. D'ailleurs, nos lectures nous ont permis de constater que la notion d'attitudes y est préférée. Or comme nous l'avons évoqué précédemment, en français, la notion d'attitudes n'englobe pas tous les champs couverts par celle de représentations.

Par ailleurs, de nombreux auteurs emploient le concept « d'image » pour aborder ce concept de représentations. Ainsi, Véronique (2001, p. 28), citant Branca (1996), parle de représentations et d'imaginaire langagier défini comme « l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif ou plus largement, métalinguistique » (p. 79). Houdebine-Gravaud (2002) emploie la notion d'imaginaire linguistique, Castellotti et Moore, quant à elles, parlent « d'images partagées » (2002, p. 6). On se rappellera également de l'ouvrage de Matthey (1997) intitulé « les langues et leurs images » et qui aborde la question des représentations sur les langues.

En conséquence, la notion d'**image** peut se positionner comme recouvrant sensiblement les mêmes caractéristiques que celle de représentations.

Par ailleurs, sur un modèle équivalent de la définition d'attitudes proposée par Candelier (2003) comme « prédisposition à... », nous pouvons considérer la notion de représentation comme étant un « **rapport à...** ».

Aussi, à partir de ces quelques réflexions sur la notion de représentations sur les langues, nous retenons à titre de définition opérationnelle, la définition suivante :

**Les représentations sur les langues ont comme objet de réflexion/ d'échange la ou les langues, elles relèvent des images, du rapport aux langues que se sont construits un ou plusieurs individus dans l'interaction (coconstruction) et sur la base de leurs connaissances préalables (pré-construction). Ces connaissances préalables sont marquées par un référent collectif et leur construction dans l'interactivité leur donne une valeur dynamique. Par ailleurs, les représentations sur les langues transparaissent dans le discours des participants.**

#### *2.1.3.4 La pertinence de l'étude des représentations sur les langues en contexte scolaire plurilingue*

Il convient de rappeler que de nombreux auteurs (notamment, Chumak-Horbatsch, 2012; Hélot et O Laoire, 2011; Garcia, Skutnabb-Kangas et Torres-Guzman, 2006; Garcia, 2010; Cummins et Early, 2011; Cummins, à paraître) nous interpellent sur le fait que, dans la majorité des contextes, les pratiques des milieux scolaires sont encore largement fondées sur une représentation monolingue de l'enseignement qui considère les langues comme distinctes et autonomes. Or, comme le cadre théorique sur l'enseignement plurilingue a pu l'exposer, depuis plusieurs décennies déjà, les recherches ne cessent de mettre de l'avant les bienfaits d'un enseignement où les langues des élèves sont valorisées et considérées comme un atout dans le processus d'apprentissage et plus largement dans le développement personnel (Baker, 2011). Entre autres, Perregaux (1994), Cummins (2009; à paraître) insistent sur la nécessité de s'appuyer sur le « déjà-là » des élèves dans une perspective pédagogique inclusive et collaborative. Ce déjà-là, en contexte d'immigration, inclut de toute évidence les connaissances et les expériences culturelles antérieures des élèves ainsi que leurs connaissances langagières.

Toutefois, en contexte scolaire, où l'immigration est majeure et où une norme monolingue est largement présente dans les classes, comme dans les classes montréalaises par exemple, comment s'appuyer sur ce « déjà-là » si 1) l'école ne l'autorise pas explicitement au moyen de pratique pédagogique appropriée et si 2) les apprenants et les enseignants ne considèrent pas ce « déjà-là » comme un atout dans le processus d'apprentissage? De ce point de vue, il semble pertinent d'interroger les acteurs du monde scolaire sur la manière dont ils considèrent ce « déjà-là », donc de disposer de leurs représentations à ce sujet. En effet, il est peu probable que les

élèves s'engagent dans le développement de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être en s'appuyant sur leur répertoire linguistique s'ils disposent de représentations négatives sur ce répertoire (Cummins, 2014).

Également, comme le soulignent Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Derville, Lahanier-Reuter (2007), les représentations sont à la base de l'enseignement-apprentissage. Spécifiquement, Castellotti et Moore (2002) et Moore (2006) montrent le lien qui existe entre représentations et processus d'apprentissage. Moore (2006) précise que « La connaissance qu'a l'apprenant de sa langue et les représentations qu'il se forge de la distance entre son propre système linguistique et le système-cible influencent la façon dont il saisit les données linguistiques et apprend la nouvelle langue » (p. 192).

Castellotti et Moore (2002) rappellent également le caractère holistique des représentations, ce qui en fait selon elles « une notion particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (p. 9).

De plus, Hélot (2007, p.66) propose une recension de différentes études réalisées à propos des pratiques linguistiques familiales en contexte d'immigration. Elle fait remarquer, entre autres, le poids des représentations sur les langues des parents et des enfants dans le maintien ou non des langues d'origine. Ainsi, disposer de représentations positives sur son répertoire plurilingue et sur sa ou ses langues d'origine/maternelle(s), est susceptible de participer au maintien de cette langue et même, selon Baker (2011), à un désir ultérieur d'apprendre cette langue. D'ailleurs, dans un document de l'UNESCO (2003), plusieurs chercheurs proposent une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre par la société, les linguistes, les sociologues, le monde scolaire pour « revitaliser les langues en danger » (p.3), telles que les langues d'origine des élèves immigrants ou issus de l'immigration. Parmi les facteurs exposés qui permettent de déterminer la vitalité d'une langue, l'UNESCO mentionne le poids des « attitudes des membres de la communauté vis-à-vis de leur propre langue » (p.14). En ce sens, documenter les représentations sur les langues d'origine des élèves nous apparaît primordial, puisque ces



représentations constituent l'un des facteurs susceptibles d'influencer le maintien ou non d'une langue d'origine par un locuteur.

Baker (2011, p.399) souligne le fait que notre regard sur l'Autre et nos représentations sur l'Autre jouent dans la construction des stéréotypes et des préjugés à son égard. Il indique ainsi que le fait de développer des représentations qui prennent en compte l'Autre dans sa diversité participe à la lutte contre les inégalités. Dès lors, développer des représentations positives sur la diversité linguistique et sur les langues de l'Autre semble essentiel afin de bien « vivre ensemble » dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles actuelles.

Pour résumer, dans une perspective d'éducation au plurilinguisme, étudier les représentations sur les langues apparaît pertinent dans la mesure où :

- 1) les représentations négatives sur les langues sont susceptibles de constituer une barrière à la mise en place de pratiques pédagogiques collaboratives et inclusives au cœur desquelles les langues des élèves, la ou les langues de scolarisation et la diversité linguistique cohabitent et sont considérées comme des atouts dans l'apprentissage (Cummins, 2014);
- 2) les représentations sur les langues jouent sur les dimensions cognitives et langagières impliquées dans le processus d'apprentissage (Reuter et al., 2007; Moore, 2006);
- 3) par leur aspect holistique, les représentations nous permettent spécifiquement de considérer les processus mobilisés dans l'émergence de ces représentations et ceux qui sont en jeu dans le processus d'apprentissage (Castellotti et Moore, 2002);
- 4) les représentations sont susceptibles d'influencer le maintien ou non des langues d'origine des élèves (Hélot, 2007; Unesco, 2003), jouant ainsi sur les dimensions identitaires et affectives;
- 5) les représentations peuvent influencer le désir d'apprentissage ultérieur de langue(s) d'origine et de nouvelles langues (Baker, 2011);

- 6) le développement de représentations positives sur la diversité linguistique a une influence au niveau social dans la mesure où ces représentations participent à l'atténuation des stéréotypes et des préjugés vis-à-vis de l'Autre et sont à la base de la construction d'un « vivre-semble » dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles actuelles (Baker, 2011).

En somme, au regard de nos réflexions conduites sur les représentations sur les langues et de celles menées sur les pratiques d'Éveil aux langues, nous sommes convaincue de l'intérêt de documenter les représentations sur les langues dans le cadre de la mise en place d'une approche pédagogique qui valorise les langues (que ces langues soient la ou les langues de scolarisation, la ou les langues des élèves ) et la diversité linguistique car ces représentations sont à la base d'une réflexion sur l'éducation au plurilinguisme dont les objectifs fondamentaux sont le bien-être des élèves (quelles que soient leurs origines) et leur réussite scolaire.

#### **2.1.4 Cadre conceptuel : conclusion**

Rappelons qu'au sein de l'école québécoise sont en « cohabitation » voire en « concurrence », plusieurs langues : la ou les langues de scolarisation ainsi que les autres langues : la/les langue(s) maternelle(s)/d'origine des élèves pour les élèves issus de l'immigration et les langues secondes ou tierces enseignées. Les principes et théories présentées dans le cadre conceptuel soutiennent les avantages possibles du plurilinguisme d'un point de vue cognitivo-langagier et d'un point de vue socioaffectif. Également, ces principes et théories engagent clairement une réflexion des milieux scolaires à tenir compte de la diversité linguistique au sein l'école, entre autres, dans une perspective de réussite scolaire. De ce fait, les pratiques d'Éveil aux langues ont été suggérées comme piste à investir pour permettre au système scolaire québécois de valoriser et de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle.

Par ailleurs, on l'a vu, il apparaît pertinent d'observer et d'analyser les représentations sur les langues d'élèves évoluant dans un milieu pluriethnique afin de mieux documenter les enjeux liés à l'immigration et l'école.

La seconde partie de ce chapitre s'attache donc à présenter une recension des recherches empiriques où les représentations sur les langues en contexte scolaire sont au cœur de la réflexion.

## **2.2 RECHERCHES EMPIRIQUES PORTANT SUR LES REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES ET LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE**

Le nombre de recherches portant sur les représentations et, plus particulièrement, sur les représentations sur les langues est, à l'heure actuelle, relativement important. Avant de les présenter, nous préciserons notre méthode d'identification de ces recherches et nos critères de sélection.

Ainsi, plusieurs sources ont été utilisées afin de repérer les recherches susceptibles d'être pertinentes dans le cadre d'une réflexion sur les représentations sur les langues d'élèves du primaire à Montréal, tout au long de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues :

- les bases de données Éric et Francis dans lesquelles les mots clés suivants ont été exploités (soit combinés, soit seuls avec comme constante la notion de représentations sur les langues pour les écrits scientifiques francophones et celles de *attitude-conception-representation (toward languages)* pour les écrits anglophones) :
  - ✓ attitudes sur les langues, représentations sur les langues : Éveil aux langues, plurilingue, pour les recherches dans les écrits francophones et;
  - ✓ *linguistic attitudes- conception- representation (or toward languages) : language awareness, multilingualism in education*, pour les recherches dans les écrits anglophones;
- et une recherche à partir des bibliographies de recherches déjà connues dans le domaine, des bibliographies de ces mêmes recherches, de celles qui ont été évoquées dans des documents consultés pour l'élaboration de la problématique et du cadre conceptuel, ainsi que de celles qui sont présentées sur deux sites Internet d'Éveil aux langues ([www.edilic.com](http://www.edilic.com) et [www.elodil.com](http://www.elodil.com)) a également été effectuée.

Une fois ces recherches répertoriées, la sélection des recherches à présenter s'est réalisée en fonction de leur pertinence par rapport à notre sujet d'étude. Nous avons ainsi considéré :

- les objets, ou plus précisément le « sur quoi » portent les représentations;
- les contextes, c'est-à-dire « où » ces représentations sont observées;
- ainsi que les acteurs, c'est-à-dire « qui » est concerné par ces représentations.

En ce qui concerne les objets, ou plus précisément le « sur quoi » portent les représentations, nous offrons une présentation des recherches empiriques en fonction du « statut » des langues, qui se déclinera en trois axes :

- 1) un **axe 1** nous permet de présenter les recherches qui considèrent spécifiquement les représentations sur la/les langue(s) d'origine/maternelle(s) des participants;
- 2) un **axe 2** aborde les langues du curriculum scolaire, les langues de l'école, qui selon les individus, peuvent avoir un statut différent : langue(s) enseignée(s) à l'école et qui n'est/ne sont pas la/les langue(s) d'origine/maternelle des élèves ainsi que les langues étrangères enseignées à l'école;
- 3) et un **axe 3** qui considère les représentations sur la diversité linguistique et les représentations sur les langues des élèves.

Le « où » ces représentations sont observées vient alimenter chacun des axes de présentation. Ainsi, pour qualifier le contexte, nous adoptons le positionnement de Porquier et Py (2004, p. 5) qui soulignent que le contexte permet d'aborder le plurilinguisme et l'apprentissage des langues dans leurs relations avec les circonstances de leur développement. Plus spécifiquement, Porquier et Py énumèrent plusieurs paramètres qui permettent la compréhension et la description des situations-contextes. On trouve ainsi le macrocontexte, déterminé par les politiques linguistiques par exemple, et le microcontexte qui porte un regard plus « local sur l'évènement observé » (p. 58). On trouve également la distinction entre homoglotte et hétéroglotte qui considère la langue à apprendre par rapport au contexte linguistique de son appropriation (p. 60). Le milieu fait également l'objet d'un paramètre à considérer : ici, on porte attention à ce qui relève de l'institutionnel et du naturel, du guidé versus le non guidé, des dimensions individuelles versus collectives ainsi que de la dimension temporelle (p. 61). Ainsi, nous utilisons certains de ces paramètres à valeur non exclusive pour catégoriser nos recherches, ce qui nous amène à différencier les contextes socioscolaires au sein desquels les représentations sur les langues sont à l'étude :

- les contextes monolingues au sein desquels les langues et la diversité linguistique ne sont pas valorisées par la société et/ou l'école;
- les contextes monolingues au sein desquels l'école, au moyen de politiques ou d'activités pédagogiques spécifiques, valorise le bi/plurilinguisme;
- les contextes dis/polyglossiques au sein desquels le système scolaire valorise la diversité linguistique.

Par ailleurs, les recherches empiriques présentées considèrent majoritairement les représentations sur les langues exprimées par des élèves (le « qui »). Toutefois, dans la mesure où les acteurs scolaires et les parents des élèves ont une influence dans le développement des représentations sur les langues chez les élèves, ces points de vue sont également, de façon moins marquée toutefois, pris en compte.

Il faut noter que les recherches sont, pour la plupart, présentées au sein d'une même catégorie, par ordre chronologique. Lorsque ce mode de présentation est amené à varier, une justification est offerte au lecteur.

### **2.2.1 Axe 1 : Les représentations sur la/les langue(s) maternelle(s)/langue(s) d'origine**

Dans ce premier axe d'analyse des recherches empiriques, nous présentons des études qui traitent des représentations sur la ou les langues maternelles ou d'origine des participants et ce, en fonction des contextes tels qu'explicités ci-haut. Ainsi :

- la première partie aborde les représentations des participants sur leur(s) langue(s) d'origine/maternelle(s) dans des contextes où la langue d'origine n'est pas explicitement valorisée (voire dévalorisée) (1.1);
- la seconde considère les études réalisées dans des contextes où ces langues sont valorisées (1.2).

### *2.2.1.1 Les représentations sur la/les langues maternelle(s)/d'origine des élèves sans valorisation explicite par le milieu scolaire*

La première recherche que nous présentons expose des résultats déconcertants par rapport aux études suivantes qui sont ici exposées. Elle permet toutefois de nous interroger sur certains paramètres dont nous ferons état à la fin de cette présentation.

Ainsi, en 1999, Papapavlou a conduit une étude en contexte chypriote sur la réussite scolaire, les compétences langagières et la socialisation d'élèves bilingues issus de l'immigration et scolarisés depuis un minimum de deux ans dans le pays d'accueil. En dépit de la présence de plusieurs langues sur l'île de Chypre (due à de nombreuses vagues historiques d'occupation, mais aussi à des vagues migratoires), le système scolaire public prodigue un enseignement majoritairement monolingue grec dans lequel la langue d'origine des élèves plurilingues n'est pas prise en compte. Ainsi, dans ce contexte, seule la famille se porte garante du maintien de la langue d'origine ou, au contraire, participe à son abandon. Les participants à la recherche se composent d'un groupe de 39 élèves bilingues et de 210 élèves monolingues, tous âgés de 9 à 13 ans. Les données, qui ont fait l'objet d'une analyse quantitative, sont issues de trois sources : un questionnaire, un rapport de fin d'année réalisé par les enseignants, ainsi que le bulletin scolaire final.

Les résultats montrent que les élèves bilingues perçoivent leur bilinguisme/plurilinguisme comme un atout qui leur sera notamment bénéfique lors de leur entrée sur le marché du travail. Ces mêmes élèves manifestent un sentiment d'appartenance aux deux communautés (d'accueil et d'origine) et se sentent également bien intégrés auprès de leurs pairs monolingues. La majorité des élèves bilingues/plurilingues déclarent ne pas considérer que leurs compétences en grec soient inférieures à celles de leurs pairs monolingues. Par ailleurs, une analyse statistique issue des résultats scolaires de fin d'année souligne qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de participants, ce qui amène l'auteur à conclure qu'en contexte chypriote, les élèves monolingues et les élèves plurilingues réussissent de façon semblable sur le plan scolaire.

De son côté, Tse (2000) explore les attitudes de citoyens des États-Unis d'origine asiatique vis-à-vis de leur langue d'origine et de l'anglais au moyen d'une recherche qualitative. Les 38

participants adultes de cette étude ont la particularité d'être issus de l'immigration et d'avoir vécu durant leur enfance et/ou adolescence une période de rejet de leur langue et de leur culture d'origine (*the ethnic ambivalence/evasion phase*) et ce, à des fins intégratives, voire assimilationnistes. Le corpus est constitué de textes narratifs (documents autobiographiques écrits ou audio). Les participants se sont ainsi exprimés sur les raisons qui les ont poussés tout au long de leur jeunesse à renier leur langue d'origine. L'analyse qualitative des résultats a permis de faire émerger plusieurs facteurs qui ont joué dans le rejet de leur langue d'origine.

Tout d'abord, Tse (2000) note que la volonté des participants à intégrer le groupe dominant se traduit par des attitudes négatives vis-à-vis de leur langue d'origine au profit de la langue du pays d'accueil, l'anglais. Ainsi, la maîtrise parfaite de l'anglais constituerait, selon les participants interrogés, une condition d'appartenance au groupe dominant leur permettant d'accéder à un statut social et économique élevé. De plus, certains participants expliquent que le fait de connaître leur langue d'origine serait un marqueur d'appartenance à un groupe auquel ils ne veulent pas être identifiés. Des sentiments de honte sont également exprimés par les participants à propos de leur héritage linguistique. Quand les stratégies mises en place pour « s'assimiler » à la communauté majoritaire échouent, des sentiments de déception et de rejet envers la communauté de rattachement sont exprimés : « *I was a wanna-be, but I could never fit.* » (Esperu, dans Tse, 2000, p. 193). L'auteure mentionne par ailleurs que l'attitude des parents dans le rejet ou la préservation de la langue d'origine chez leurs enfants est un facteur important. Ainsi, tandis que certains parents incitent leurs enfants à fréquenter les centres communautaires ethniques, d'autres les en découragent dans l'optique, déclarent-ils, de permettre à leurs enfants de conserver leurs chances de réussite dans la société d'accueil.

De leur côté, dans une enquête intitulée « une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble », Billiez, Costa-Galligani, Lucci, Masperi, Millet et Trimaille (2002) nous éclairent quant aux représentations sur les langues de 15 participants plurilingues immigrants ou issus de l'immigration (parents et jeunes adultes) vivant à Grenoble (en France, à proximité de l'Italie). Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-directives, d'enregistrements audio de récits de vie et de plusieurs écrits utilisés au quotidien : lettres, listes de course, messages, etc.

Tout d'abord, en ce qui concerne les résultats portant sur les représentations sur la/les langue(s) d'origine/maternelle(s) des cinq jeunes issus de l'immigration et scolarisés dans la langue de la majorité, les chercheurs mentionnent que certains ont exprimé leurs craintes vis-à-vis de leurs compétences dans leur langue d'origine qui est également la langue de leurs parents : ils indiquent se sentir peu sûrs d'eux dans l'usage de cette langue. Le second résultat met l'accent sur le contexte social et ses conséquences sur les représentations de certains participants sur leur(s) langue(s) d'origine/maternelle(s). Ainsi, comme le soulignent les auteurs, l'absence de légitimité sociale de plusieurs langues minorées en France (telles que l'arabe) conduit certains enfants d'immigrés à attribuer une valeur affective et emblématique aux langues d'appartenance. Ainsi, « Ces langues sont l'objet de *représentations naturalisantes* qui en font des parties inaliénables des participants. Ces derniers les présentent comme des jardins secrets partiellement enfouis sous la ou les langues d'acculturation » (Billiez et al., 2002, p. 63). Le plurilinguisme prend alors une fonction emblématique liée au « maintien réel ou fantasmé des langues des parents ». Ce plurilinguisme semble également avoir, pour ces jeunes issus de l'immigration, une fonction ludique, cryptique et marqueur de connivence entre les locuteurs. À cet égard, Moore (2006) avait ainsi souligné que « À l'école comme ailleurs, les pratiques de langues bilingues, souvent analysées comme anormées, peuvent refléter des rattachements symboliques à un groupe d'appartenance ou à un autre » (p. 96).

Ensuite, en ce qui concerne les résultats des dix participants immigrants adultes allophones plurilingues interrogés, il est à noter que leurs discours sont marqués par des sentiments d'insatisfaction et d'insécurité face à leur compétence en français, langue de la majorité, mais aussi langue de scolarisation de leurs enfants. L'apprentissage du français (langue d'accueil) est vécu par les parents comme une pression sociale. Ces derniers ressentent spécifiquement cette pression quand ils sont amenés à faire usage du français avec leurs enfants : un sentiment d'insécurité linguistique est alors évoqué par les participants à cette recherche.

Toujours en lien avec les représentations sur la/les langues d'origine/langue(s) maternelle(s) des élèves, Rassool (2004) a conduit une étude dans six écoles de Londres et de sa banlieue afin d'obtenir une vue d'ensemble de la diversité linguistique à l'école et d'explorer la manière dont



360 élèves du primaire, immigrants et plurilingues, interrogés au moyen d'un questionnaire, considèrent leur héritage linguistique.

Les participants interrogés font part de leur attachement à leur(s) culture(s) d'origine. Ils indiquent que le maintien de la/des langue(s) d'origine au sein de la cellule familiale leur permet de conserver un lien avec leur famille restée au pays, de se sentir acceptés par la communauté d'origine et de disposer d'un bagage culturel, voire religieux. La chercheuse souligne que la variété des langues issues du bagage linguistique des élèves immigrants étudiés illustre des parcours migratoires très diversifiés qui peuvent, chez certains participants, entraîner un questionnement sur leur appartenance. Ces questionnements seraient, selon l'auteure, l'expression d'une forme de fracture identitaire.

- Discussion sur les études documentant les représentations sur les langues maternelle/d'origine des élèves sans valorisation explicite par le milieu scolaire

Les recherches présentées ci-haut (Billiez *et al.*, 2002; Rassool, 2004; Tse, 2000) considèrent toutes les représentations des participants à propos de leur héritage linguistique dans des contextes où cet héritage n'est pas explicitement valorisé par l'environnement scolaire et même parfois par le milieu familial. La/les langue(s) d'origine/maternelle(s) apparaissent dans chacune des études comme un marqueur identitaire. Tse (2000) remarque que le rejet de l'héritage linguistique des participants était motivé par des raisons assimilationnistes, un refus des participants d'être identifiés comme membre de la communauté d'origine ainsi qu'un choix parental. Les sentiments de honte attachés à cet héritage n'ont quant à eux pas été relevés chez les participants étudiés par Billiez *et al.* (2002). Toutefois, même si ces derniers ont développé un sentiment d'attachement à leur(s) langue(s) d'origine au même titre que les participants étudiés par Rassool (2004), l'expression d'un sentiment d'incompétence dans leur(s) langue(s) d'origine semble tenir une place importante dans les discours des participants, comme l'étude sur les représentations des parents envers leurs compétences dans la langue d'accueil a d'ailleurs pu le révéler (Billiez *et al.*, 2002).

### ***2.2.1.2 Les représentations sur la/les langues maternelle(s)/d'origine des élèves dans un environnement favorable au maintien de ces langues***

Cavalli et Coletta (2002) présentent les résultats d'une recherche qui s'inscrit dans un vaste projet dont le but était d'analyser et de comparer les représentations sur les langues, leur apprentissage-enseignement, le bilinguisme, le plurilinguisme etc. de différents acteurs évoluant dans le monde de l'éducation, et ce, dans trois contextes sociolinguistiques et sociopolitiques différents que sont la Suisse, l'Andorre et le Val d'Aoste.

L'étude présentée donne les résultats de la recherche qualitative menée au Val d'Aoste, qui est une région autonome de l'Italie où l'italien et le français sont des langues officielles. Le Valdôtain (langue franco-provençale) est, quant à lui, reconnu au niveau local comme une langue vernaculaire et est d'ailleurs enseigné dans les écoles maternelles et primaires. L'étude a été menée auprès de 68 participants adultes qui ont un lien direct ou indirect avec le monde de l'éducation : des enseignants d'école secondaire et du premier degré, des étudiants (premier et deuxième degrés scolaires et de l'université), des parents d'élèves, des chefs d'établissement, des personnalités politiques, des syndicalistes, des *opinions-makers* et des administrateurs. Les représentations des participants sur l'éducation bilingue, les langues présentes au Val d'Aoste et les compétences linguistiques des élèves dans ces langues ont été analysées sur la base d'un corpus de 19 entrevues de groupes semi-dirigées (trois à quatre participants par entrevue) durant lesquelles les interviewés étaient invités à discuter, à argumenter et à débattre sur des thèmes variés introduits par des éléments déclencheurs (énoncés participants à débat, dessins).

Les analyses de données ont permis de mettre au jour des éléments récurrents dans le discours des interviewés, ce qui a permis de faire apparaître des profils typologiques et neuf traits saillants relatifs à l'éducation bi/plurilingue et ayant des influences sur les représentations. Nous portons notre attention sur quelques-uns des traits saillants inventoriés dans la recherche (et non les typologies) dans la mesure où ces traits sont en lien direct avec la notion de représentations sur les langues. Ainsi, parmi ces « traits », on peut mentionner :

- la posture des participants, leurs attitudes quant aux diverses langues présentes au Val d'Aoste et, plus spécifiquement, en ce qui a trait à la langue maternelle et aux langues étrangères. L'intérêt de ce premier trait est qu'il permet de considérer le sentiment de

- proximité/ éloignement, hostilité/affection... vis à vis des langues présentes dans l'environnement des participants (en contexte scolaire, mais aussi au niveau sociétal);
- la manière dont les participants considèrent le bi/plurilinguisme individuel et sociétal;
  - et le regard des participants sur les compétences linguistiques des élèves.

Plus spécifiquement, la première posture relevée par les chercheurs concerne les représentations des participants sur le concept de *langue maternelle*. Pour un certain nombre de participants, la langue maternelle occupe une place « prééminente » par rapport autres langues de leur répertoire, c'est-à-dire qu'elle se positionne comme « la vraie, l'unique langue de l'individu ». Selon ce point de vue, seule cette langue peut être maîtrisée parfaitement et c'est par cette même langue que doivent se construire les apprentissages disciplinaires mais aussi linguistiques. Aussi, les participants expriment à l'égard de la langue maternelle des attentes élevées en termes de maîtrise. Rappelons que le français est, au Val D'Aoste, langue officielle au côté de l'italien. Par ailleurs, un enseignement en anglais, langue étrangère, est prodigué aux élèves. Le statut officiel accordé aux langues semble jouer, selon les chercheuses, un rôle prépondérant dans la représentation que se font les participants sur le niveau de compétence à atteindre dans ces langues. En effet, le niveau des compétences des élèves en français, qui a le statut de langue seconde au Val d'Aoste, est jugé beaucoup plus sévèrement que celui de l'anglais, pour lequel les participants semblent être plus tolérants.

Un autre résultat intéressant du point de vue de notre propre recherche concerne le discours des participants sur l'alternance codique et les autres phénomènes de contact des langues. Deux types de positionnement sont exprimés autour de l'alternance codique :

- elle est perçue comme facilitant la communication et fait ainsi partie des stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue;
- elle est perçue comme le « symptôme » d'une incompétence et, à cet égard, elle est jugée négativement comme étant la manifestation de « mélange » ou d'« interférence ».

L'attitude des enseignants quant à l'éducation bi/plurilingue a également été l'objet de plusieurs échanges. À ce sujet, certains des enseignants interrogés ont exprimé leur vision négative de l'éducation bilingue qu'ils qualifiaient *d'utopique*, et ce, particulièrement pour les élèves faibles scolairement puisque l'éducation bilingue est alors perçue comme une difficulté supplémentaire.

Sur cette même thématique, il est intéressant de mentionner que, pour le groupe de participants les plus avertis, c'est-à-dire celui qui a pu bénéficier d'une formation professionnelle/académique sur un plus long parcours que leurs pairs, l'éducation bilingue apparaît comme un moyen pour apprendre différemment et mieux les disciplines, et ce, même pour les élèves avec des difficultés scolaires.

De son côté, Choi (2003) a étudié les attitudes et les usages du guarani et de l'espagnol (les deux langues officielles du Paraguay) chez un groupe de parents et leurs enfants, en milieu urbain. À cet effet, la chercheuse a mené une étude quantitative en administrant un questionnaire auprès de 304 parents et de 620 élèves du secondaire scolarisés dans un programme bilingue dans les deux langues officielles du Paraguay. L'espagnol est la langue la plus valorisée au Paraguay tandis que le guarani, bien que langue officielle, est la langue d'une minorité. Il faut préciser que le guarani est une langue à tradition orale et est récemment enseigné en milieu scolaire.

Les résultats indiquent que les parents et les enfants ont exprimé des représentations positives vis-à-vis de leur langue d'origine, le guarani. Cette tendance est justifiée par un fort attachement des répondants à leur héritage culturel et linguistique. Toutefois, Choi (2003) relève une forme de contradiction, car même si les participants étudiés expriment des représentations positives quant à leur langue d'origine, celle-ci n'est pas en usage au sein de la cellule familiale. Selon l'auteur, deux facteurs pourraient être à l'origine de ce phénomène. Le premier est que les parents interrogés n'ont pas pu bénéficier d'un enseignement en guarani durant leur scolarisation. Le second serait, quant à lui, lié au statut du guarani. En effet, cette langue est plus en usage dans les classes ouvrières et en milieu rural. Or, la recherche a été menée en milieu urbain. Choi indique que la présence de représentations collectives associées au statut du guarani au Paraguay serait donc l'une des raisons pour lesquelles il n'est pas en usage hors du contexte scolaire chez les participants étudiés en milieu urbain.

Les réflexions de Calvet (2002) sur le concept du « marché aux langues » qui souligne l'existence d'un véritable marché linguistique et surtout la valeur inégale des langues aujourd'hui font écho à l'étude ici présentée. De plus, Choi (2003) a spécifié que les parents étudiés n'ont pas pu bénéficier d'un enseignement en guarani. On peut alors se questionner sur le sentiment de compétence des parents dans cette langue et sur son influence dans l'émergence

de représentations négatives sur le guarani, telle que la recherche de Billiez *et al.* (2002) le mentionne.

De son côté, Dagenais (2003) a réalisé une étude qualitative auprès de 12 parents d'origine immigrante dont les enfants sont scolarisés dans une école d'immersion dans la région de Vancouver. Ces enfants reçoivent un enseignement dans les deux langues officielles du Canada (le français et l'anglais) et utilisent une ou plusieurs autres langues maternelles en usage dans l'environnement extrascolaire. L'étude se penche spécifiquement sur les représentations des parents quant aux bénéfices du plurilinguisme chez leurs enfants. Dagenais utilise le concept de *imagined communities*, ou « communautés imaginées ». Wenger (1998) définit ce concept comme une construction d'images du monde à partir d'expériences et de possibilités futures, et dans laquelle les participants de recherche conçoivent le multilinguisme de leur(s) enfant(s) comme un capital essentiel qui leur permettra de disposer d'opportunités qu'eux-mêmes n'ont pas.

Ainsi, les résultats mettent en évidence que, dans un contexte scolaire, mais aussi familial où les langues d'origine/maternelles ne sont pas dévalorisées, les représentations du plurilinguisme chez les participants sont, en général, positives. Ces représentations sont d'ailleurs encore « plus positives » lorsqu'elles réfèrent aux langues officielles du pays d'accueil.

Dans un même ordre d'idées, Lao (2004) s'est intéressée aux représentations de 86 parents sinophones habitant dans la région de San Francisco (États-Unis) et dont les enfants sont scolarisés dans une école bilingue anglais (langue officielle et de scolarisation) et chinois (langue de scolarisation et langue d'origine/maternelle des élèves). Les résultats de l'enquête par questionnaire suggèrent que les raisons qui ont motivé les parents à inscrire leur(s) enfant(s) en école bilingue sont : la perspective d'une bonne carrière professionnelle et le maintien du lien avec la communauté d'origine qui leur permettrait aussi de développer une image positive d'eux-mêmes. Par ailleurs, cette étude a pu déterminer que les attentes des parents vis-à-vis des compétences linguistiques de leur(s) enfant(s) variaient en fonction de leurs propres compétences et usages de la langue chinoise. Ainsi, les parents qui s'autoévaluent comme maîtrisant le moins la langue chinoise sont ceux qui ont les attentes les plus élevées concernant le niveau de maîtrise de cette langue par leurs enfants.

Gao (2009) a, quant à lui, réalisé une étude qualitative portant sur les attitudes et les pratiques linguistiques de 26 élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire, d'origine coréenne et scolarisés en Chine dans une école bilingue coréen-chinois. Un enseignement de l'anglais est également prodigué aux élèves. Le chinois et le coréen sont enseignés dès l'école élémentaire. Ces deux langues sont valorisées par le système scolaire et par le milieu familial. Des entrevues individuelles et des notes d'observations sur les représentations des élèves quant aux langues de scolarisation et à l'anglais ont été recueillies sur une période de cinq mois.

Les résultats de l'étude révèlent que les élèves ont des représentations très positives sur les langues enseignées à l'école. Ils considèrent le coréen et le chinois comme un capital social leur offrant un statut privilégié dans la société et un pouvoir économique, au même titre que l'anglais qui, lui, est enseigné en tant que langue tierce. De plus, la majorité des élèves (19 sur 26) se sentent à la fois Coréen et Chinois du fait de leurs compétences dans les deux langues. Ils font état d'une « combinaison » d'identités qu'ils revendiquent et qu'ils valorisent. Comme le note l'auteur, les élèves interrogés expriment leur conscience aiguë des enjeux économiques liés aux langues.

Creese et Blackledge (2011) documentent quant à eux, les représentations sur le bilinguisme d'enseignants et d'élèves, dans le cadre d'un programme d'enseignement dans les langues d'origine des élèves. En Angleterre, ces programmes sont nommés les *Complementary Schools*. Durant l'année scolaire et en dehors des heures de classe, les élèves participent à ces programmes à raison de deux à trois heures par semaine, dans le but de poursuivre l'apprentissage de leur langue d'origine. La recherche a été conduite dans quatre écoles dans lesquelles, après quatre semaines d'observation, deux élèves par école ont été ciblés. Ces élèves étaient ensuite enregistrés pendant les heures de classe, les récréations et parfois même au moment de l'entrée et de la sortie de l'école. Ils ont également été interviewés. La collecte de données a également impliqué des interviews avec différents acteurs de l'école tels que la direction d'école et les enseignants, ainsi que les parents des élèves. Les données se composent également de ce que les auteurs nomment des « documents clés » ainsi que de photographies. L'analyse des résultats soulignent l'existence d'au moins deux types de représentations du bilinguisme dans les écoles d'enseignement des langues d'origine : le bilinguisme « séparé » et

le bilinguisme « flexible ». Également, à partir des données, les auteurs montrent que, dans le cas d'une représentation « flexible » du bilinguisme, les enseignants comme les élèves s'appuient sur le bilinguisme comme ressource signifiante dans le développement de la langue cible et comme moyen d'affirmer leur identité, rappelant ainsi le concept de *translanguaging*.

- Discussion synthèse sur l'axe 1

Les recherches présentées ci-haut nous éclairent quant aux représentations sur les langues d'origine/maternelles de parents et de leurs enfants dans un environnement qui ne valorise pas les langues (1.1) ou qui valorise implicitement les langues (1.2). Plusieurs éléments majeurs se dégagent de ces études. Nous en présentons une brève synthèse ci-après.

Tout d'abord, on notera, et ce, aussi bien dans l'un ou l'autre des contextes, que les représentations sociales dominantes ont une influence majeure sur les représentations sur les langues des participants (Billiez et al., 2002; Cavalli et Coletta, 2002; Choi, 2003; Tse, 2000).

Ensuite, les recherches montrent la présence majeure de la composante affective dans la construction des représentations des participants quant à leur héritage linguistique (Billiez et al., 2002; Cavalli et Coletta, 2002; Choi, 2003; Rassool, 2004; Tse, 2000). Ainsi, dans un environnement où les langues semblent moins discriminées, les représentations sur les langues d'origine/maternelles sont plutôt positives (Cavalli et Coletta, 2002; Choi, 2003).

Par ailleurs, plusieurs des recherches présentées soulignent les liens étroits que cet héritage linguistique entretient avec la notion d'identité (Billiez et al., 2002; Choi, 2003; Lao, 2004; Rassool, 2004).

Enfin, parmi les résultats exposés, le sentiment de compétence dans une langue semble jouer un rôle majeur dans le rapport des participants à leur(s) langues d'origine/maternelles (Billiez et al., 2002; Cavalli et Coletta, 2002; Choi, 2003). La réflexion autour des représentations que les participants se font de leurs compétences langagières est fortement présente en situation de plurilinguisme. Bono et Stratilaki (2009) parlent de l'atout plurilingue. Comme on a pu l'observer, quand le plurilinguisme n'est pas perçu comme un atout, des sentiments d'insécurité,

d'infériorité, voire d'illégitimité, peuvent naître chez les participants qui se sentent incompetents dans la langue d'accueil et/ou dans leur(s) langue(s) d'origine.

### **2.2.2 Axe 2 : Les représentations sur la(les) langue(s) de l'école**

Les recherches empiriques présentées ci-après abordent les représentations sur les langues du curriculum scolaire, soit celles enseignées à l'école :

- la ou les langues de scolarisation (langues de la majorité, par exemple le français au Québec);
- les langues secondes (par exemple l'anglais au Québec);
- et les langues étrangères (par exemple l'espagnol pour le Québec).

Si les contextes dans lesquels ces études ont été conduites ne valorisent pas toutes, par des activités pédagogiques spécifiques, la diversité linguistique selon le concept d'approches plurielles (Candelier, 2008), celle-ci est toutefois présente et reconnue par le milieu scolaire au moyen d'un enseignement bi/plurilingue.

Dans le cadre d'une recherche internationale menée entre 1990 et 1993 sous la direction de l'UNESCO, De Pietro a conduit une étude dont l'objectif était de rendre compte, chez les élèves, des représentations des langues enseignées à l'école. Cette étude d'envergure concernait trois pays : la France, la Bulgarie et la Suisse romande. Nous considérerons ici les résultats de la recherche de De Pietro (1994) qui se propose de rendre compte des représentations/attitudes d'élèves de Suisse romande (partie francophone de la Suisse) par rapport à l'Allemagne ainsi qu'à la langue allemande (langue officielle en Suisse et langue seconde en Suisse romande) comparativement aux résultats obtenus sur ces mêmes thématiques en France et en Bulgarie. Pour nous éclairer sur les résultats de la recherche, il est important de souligner que le contexte helvétique est marqué par des conflits linguistiques latents entre les quatre langues officielles du pays : l'italien, le romanche, l'allemand et le français (De Pietro, 1994).

La recherche concerne un échantillon total de 2 467 élèves, dont 724 élèves pour la Suisse francophone. Ces derniers se divisent en trois groupes : les élèves âgés de 11 à 12 ans, les élèves de 14 à 15 ans et enfin les élèves de 16 à 18 ans. Afin de faire émerger les représentations de ces élèves, les chercheurs ont fait appel à trois méthodes complémentaires de recueil de



données : un questionnaire, une épreuve exploitant la méthode des « mots associés » et un écrit des élèves qui prenait la forme d'une rédaction.

Les résultats de l'analyse de données quantitatives montrent que les élèves romands interrogés se positionnent de manière « plutôt moins positives » que les élèves français et bulgares vis-à-vis de la langue allemande. L'expression de représentations négatives sur l'allemand, chez les élèves romands, serait due à trois facteurs principaux :

- dans un premier temps, elle serait le fruit de représentations plus générales partagées par un groupe de référence et faisant état des rapports parfois tendus entre la Suisse alémanique et la Suisse francophone;
- dans un deuxième temps, l'auteur indique que, contrairement à leurs homologues français et bulgares, les élèves de Suisse romande n'ont pas eu le choix d'étudier l'allemand en tant que langue seconde (c'est une langue imposée dans le cursus scolaire);
- dans un troisième temps, l'auteur souligne le lien qui existe entre le sentiment de compétence dans une langue et les représentations sur cette même langue. Ainsi, il a pu noter qu'un jugement plus négatif sur l'allemand était émis par les élèves qui se sentaient moins compétents dans cette langue. L'auteur appuie l'idée que l'expérience d'apprentissage et la perception du niveau de compétences dans une langue auraient un impact dans la construction des représentations.

De leur côté, Muller et De Pietro (2001) se proposent de rendre compte des résultats de l'étude quantitative présentée de façon comparative plus haut, pour les élèves de Suisse romande uniquement. Cette recherche visait 700 élèves romands du primaire, de première secondaire et de deuxième secondaire.

Afin de faire émerger les représentations de ces élèves, les chercheurs ont utilisé la méthode des « mots associés » définie par Muller et De Pietro comme suit : « un élément déclencheur est présenté aux participants qui écrivent rapidement les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit » (p. 52). L'activité a été suivie de phases de réflexions durant lesquelles les élèves, placés en équipes, étaient invités à revenir sur leurs réponses.

La méthode des mots associés a permis l'émergence de thèmes récurrents révélateurs d'une « tendance collective partagée », et donc, de représentations dites sociales. Par ailleurs, les résultats indiquent que des connotations négatives sur la langue allemande et leurs locuteurs apparaissent de façon marquée dans les réponses des élèves âgés de 14-15 ans. Or, comme le souligne De Pietro (1994), « c'est souvent à cet âge que les images apparaissent les plus stéréotypées ».

Toujours en ce qui concerne les langues présentes/enseignées dans le curriculum scolaire, Sciriha (2001) a effectué une recherche de type quantitatif, auprès de 500 participants maltais âgés de 11 à 24 ans, qui porte sur leurs attitudes concernant leurs 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> langues en apprentissage au secondaire (statut de langue étrangère).

Malte a deux langues officielles (le maltais et l'anglais) dans lesquelles les enfants sont scolarisés. La chercheuse s'est intéressée aux choix des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> langues que les jeunes font à l'école et à l'importance accordée aux langues selon deux points de vue : en tant que maltais tout d'abord (point de vue micro) puis en tant que citoyen du monde (point de vue macro).

Les résultats obtenus décrivent la présence d'attitudes largement négatives envers certaines langues tandis que d'autres sont fortement valorisées. L'analyse quantitative des questionnaires a ainsi pu spécifiquement souligner l'émergence d'attitudes négatives envers la langue arabe. L'auteure explique ce phénomène par la présence de tensions historiques entre maltais et arabophones, ce qui entraîne des attitudes négatives qui, aujourd'hui encore, sont présentes dans la société maltaise et que les élèves semblent intégrer.

D'autres langues semblent quant à elles fortement valorisées. C'est le cas de l'italien, langue plébiscitée par les élèves. La « popularité » de l'italien comme choix de troisième ou quatrième langue en apprentissage à l'école en contexte maltais s'explique selon l'auteure, par un statut socio-économique et médiatique dans la société maltaise.

Par ailleurs, la chercheuse a étudié, en utilisant une échelle d'importance, les représentations des participants vis-à-vis de sept langues enseignées à l'école. Les résultats obtenus illustrent que dans une perspective micro (c'est-à-dire comme maltais vivant à Malte), les deux langues officielles (le maltais et l'anglais) sont les plus importantes, alors que dans une perspective plus

macro, l'anglais conserve son statut dominant tandis que le maltais se voit relégué à la dernière place.

Ces résultats soulignent l'importance des facteurs historiques dans la construction des représentations/attitudes des élèves sur une langue et la portée du statut d'une langue souvent en lien avec l'économie. De ce fait, et comme le souligne Sciriha, les répondants de cette étude sont en ce sens conscients du « marché aux langues » (Calvet, 2002; Lüdi et Py, 2000)

Dans un même ordre d'idées, Shameem (2004) a réalisé une étude quantitative sur les représentations et les attitudes d'acteurs scolaires vis-à-vis des langues présentes dans le système scolaire aux îles Fidji et particulièrement en ce qui concerne l'anglais. Les îles Fidji sont marquées par un contexte linguistique complexe dans lequel différentes langues se côtoient et où l'anglais dispose d'un statut important, aussi bien dans les échanges entre les deux grands groupes ethniques des îles Fidji qu'au sein même de ces groupes. L'anglais est aussi omniprésent dans les médias ainsi que dans le système scolaire puisque, dès la première année, il est la langue principale de scolarisation dans de nombreuses écoles. Le fidjien oriental ainsi que l'hindi standard (langues des deux groupes ethniques majoritaires) sont également des langues en usage dans le système scolaire, mais dans une moindre mesure. Afin de rendre compte des attitudes/représentations de différents acteurs scolaires, Shameem a interrogé, au moyen d'un questionnaire formulé selon l'échelle de Likert, 8 directeurs d'école, 24 enseignants et 48 élèves du primaire de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

Les résultats de tous les participants interrogés montrent des attitudes plutôt positives en ce qui concerne les langues enseignées dans le système scolaire fidjien.

Plus spécifiquement, si l'on s'intéresse aux réponses des élèves, les résultats ont été analysés selon quatre axes : les attitudes vis-à-vis des langues de façon générale, les attitudes concernant la langue de scolarisation, les attitudes relativement à l'usage des langues enseignées dans le système scolaire et enfin les attitudes à propos de l'anglais. Les attitudes des élèves en ce qui concerne les langues de leurs répertoires linguistiques et les langues en général sont évaluées dans la recherche comme étant positives. De plus, les résultats soulignent que les représentations sur les langues des élèves ainsi que leurs usages linguistiques entretiennent un lien fort avec les fonctions et les statuts que ces langues peuvent avoir en contexte scolaire multilingue fidjien.

L'étude souligne ainsi le caractère attractif de l'anglais pour ces élèves. D'ailleurs, pour appuyer ce résultat, l'auteure remarque une baisse de motivation dans l'apprentissage de l'hindi standard (langue de l'un des deux groupes ethniques majoritaires des îles Fidji) au profit de l'anglais au fur et à mesure que les élèves grandissent. Ce résultat s'explique, selon l'auteure, par le haut statut fonctionnel accordé à l'anglais dans la société fidjienne. De ce fait, Shameem (2004) souligne l'importance du statut des langues :

*A language which is perceived to be of higher status, greater usefulness and holds the key to economic and social advancement will incite more positive attitudes than one which has limited use in the school system or in the higher paid employment sector. Language attitudes in turn shape language behaviour which then determines trends of language maintenance and use in future generations (p. 155).*

Ces résultats permettent de conforter l'idée selon laquelle le statut des langues joue un rôle fondamental dans la construction et le développement des représentations/attitudes sur les langues.

De leur côté, Araújo, Ceberio et Melo (2007) ont analysé et comparé la dynamique des représentations des langues et des cultures de 209 adolescents plurilingues lors de l'implantation d'un programme de formation à l'intercompréhension de quatre langues romanes (programme Galanet : plate-forme de formation à l'intercompréhension en langues romanes dans le cadre du projet Socrates/Lingua). Les quatre langues concernées étaient le français, le portugais, l'espagnol et l'italien. Les représentations ont été recueillies dans le cadre d'échanges interculturels plurilingues virtuels (clavardage, forums et messagerie). Les objectifs spécifiques de l'étude sont définis par les auteurs comme suit :

- décrire les représentations initiales (« de référence ou de départ ») des participants;
- observer l'évolution des représentations tout au long des interventions pédagogiques;
- analyser les manifestations des représentations dans l'interaction, et plus précisément : comment et pourquoi se manifestent-elles ?

Afin de répondre à ces objectifs, les chercheurs ont effectué une comparaison entre les représentations issues d'un document autobiographique réalisé au début du projet et celles qui apparaissent dans les conversations virtuelles durant des interventions pédagogiques visant la création d'un dossier de presse dans le cadre d'une tâche collaborative. Cette recherche est de

type qualitatif. Cependant, les données issues de la cueillette ont permis la réalisation d'une analyse quantitative de certaines données. Cette dernière a porté sur la fréquence d'apparition d'images sur les langues dans les épisodes de clavardage. Les données sont composées de 161 documents autobiographiques réalisés par les participants et de 55 extraits de clavardage (soit une analyse de 1 736 interventions) qui s'étendent sur une période de 15 séances et qui répondent au critère suivant : échanges bi ou plurilingues durant lesquels des représentations sur les langues émergent.

Les résultats issus de l'analyse des textes présentatifs autobiographiques des élèves, produits au début du projet, indiquent que l'usage de la langue maternelle est un marqueur identitaire et que l'emploi d'autres langues dans ces textes est annonciateur d'un désir de rapprochement avec les autres locuteurs du projet. L'absence de situation d'interactions dans cette phase initiale a eu pour effet, selon les auteurs, de limiter l'expression de représentations sur les langues. Toutefois, quand ces dernières se révèlent, les auteurs constatent qu'elles concernent le domaine de l'affect et plus spécifiquement l'appréciation des langues (« ...c'est une belle langue... ») ainsi que le caractère utilitaire de celles-ci (« pour voyager », « découvrir le monde »). La phase de clavardage durant laquelle les jeunes étaient invités à interagir dans l'une des quatre langues romanes du projet avec d'autres jeunes participants et originaires d'autres pays, a permis l'expression de représentations sur les langues. Ces dernières font état des langues comme étant :

- des instruments de construction et d'affirmation identitaire individuelle, mais aussi collective;
- des outils d'aide à la construction de rapports interpersonnels et intergroupes;
- des objets affectifs;
- des objets d'appropriation (c'est-à-dire des langues dans lesquelles les participants doivent développer des compétences);
- des objets de pouvoir.

Par ailleurs, la recherche quantitative conduite en Hongrie par Csizér et Kormos (2008) auprès d'élèves âgés de 13 à 14 ans porte, quant à elle, sur le choix de la langue seconde effectué par 1 777 élèves. Ainsi, ces élèves ont répondu à un questionnaire composé de 71 questions à propos de leur choix de langue seconde : l'anglais ou l'allemand. Ce questionnaire a été construit

spécifiquement pour cette recherche sur la base de deux sources : les résultats d'une recherche quantitative menée par Dörnyei, Csizer et Németh (2006) sur la motivation, les attitudes langagières et la globalisation en contexte hongrois ainsi que sur la base des résultats d'une recherche qualitative menée par Kormos et Csizér (2007) relativement aux types de contacts interculturels que les élèves hongrois peuvent expérimenter. Les contacts interculturels sont ici définis d'après Clément (1980) comme toute forme d'exposition directe ou indirecte à une autre langue (fréquentation de locuteurs, exposition à l'écrit, etc.). Le questionnaire, d'une durée moyenne de 20 minutes, a été administré pendant les heures de cours des élèves et sous la supervision d'agents de recherche.

Les résultats statistiques de cette recherche indiquent que les étudiants qui ont opté pour l'anglais comme langue seconde ont une attitude positive envers les locuteurs anglais natifs. Par ailleurs, cette attitude positive est moins marquée envers les locuteurs allemands natifs pour les étudiants qui ont opté pour l'allemand comme langue seconde. De plus, les étudiants qui ont choisi l'anglais déclarent disposer d'un plus grand soutien de leur environnement dans leur apprentissage de cette langue par rapport à ceux qui ont opté pour l'allemand. Pour les deux groupes, la recherche démontre que les étudiants qui ont des contacts médiatiques ou physiques avec la langue choisie s'investissent davantage dans leur apprentissage de la langue.

La recherche présentée ici nous éclaire sur les facteurs intervenants dans le choix d'une langue seconde. Ainsi, disposer d'un soutien familial et avoir des contacts variés avec une langue semblent des critères importants. De plus, l'étude souligne que les représentations des élèves sur l'anglais sont plus positives que celles exprimées envers l'allemand. En lien avec les études exposées précédemment, on pourrait aussi considérer ici le statut international accordé à l'anglais comme facteur explicatif. Il serait également pertinent de considérer le sentiment de compétence exprimé par les élèves en anglais et en allemand puisqu'il influencerait également les représentations que les locuteurs se font de ces langues, comme avait pu le souligner la recherche de Muller et de Pietro (2001).

- Discussion synthèse sur l'axe 2

Les études présentées dans cette partie permettent de relever certains facteurs pouvant intervenir dans la construction de représentations sur les langues et leurs locuteurs. Ainsi, au même titre que dans le cadre des représentations de participants sur leur(s) langue(s) d'origine/maternelle(s), le contexte sociohistorique semble jouer dans la construction des représentations sur les langues enseignées à l'école, langue(s) de scolarisation et langues secondes (De Pietro, 1994; De Pietro et Muller, 2001; Sciriha, 2001; Shameem, 2004).

De plus, les discours des participants sont souvent empreints des représentations sociales dominantes, c'est-à-dire véhiculées par une majorité et se rapprochant de ce que l'on nomme des stéréotypes (De Pietro, 1994; De Pietro et Muller, 2001; Sciriha, 2001). À cet égard, les approches d'Éveil aux langues, souhaitant apporter un discours ouvert sur la diversité, sont susceptibles d'engager les élèves dans un processus autour de ces représentations sociales pour davantage développer des représentations individuelles.

Par ailleurs, le sentiment de compétence est également relevé comme élément important dans la construction des représentations sur les langues (Araújo, Ceberio et Melo, 2007; De Pietro, 1994), tout comme la conscience des participants du statut et du pouvoir des langues au sein de la société (Csizér et Kormos, 2008; Muller et De Pietro, 2001; Shameem, 2004) comme plusieurs des recherches présentées dans l'axe 1 avaient d'ailleurs pu le révéler.

Notons également que ces études sont toutes de type quantitatif et qu'une analyse qualitative serait nécessaire afin de mieux investir ces représentations négatives et d'en comprendre davantage la teneur.

### **2.2.3 Axe 3 : Les représentations sur la diversité linguistique et les langues des élèves en contexte pluriel**

L'axe de réflexion suivant porte sur les représentations des participants en ce qui concerne la diversité linguistique et les langues des élèves. Pour ce faire, nous présentons des recherches réalisées en contexte scolaire pluriculturel et plurilingue. Cet axe se subdivise en deux sections permettant de considérer dans un premier temps des recherches menées dans des contextes

scolaires où aucune intervention pédagogique autour de la diversité linguistique et culturelle n'a été effectuée et, dans un second temps, des recherches dans lesquelles des interventions pédagogiques valorisant la diversité linguistique et culturelle ont été mises en place.

### ***2.2.3.1 Les représentations sur la diversité linguistique sans intervention pédagogique spécifique***

Parmi les résultats de recherches abordant la diversité linguistique sans qu'il n'y ait d'intervention pédagogique spécifique, mentionnons l'étude de Shameem (2004) présentée ci-haut. Les résultats de cette étude quantitative en contexte fidjien font état d'une relative ouverture des acteurs scolaires à la diversité linguistique. Cette ouverture s'exprime par la volonté des répondants adultes à intégrer les langues des deux groupes majoritaires (le fidjien oriental et l'hindi standard) au curriculum scolaire et par le fait de « ne pas désapprouver » que les élèves utilisent leur(s) langues maternelle(s) à l'école en contexte informel. Toutefois, cette tendance est à lénifier puisque la plupart des enseignants considèrent qu'un enseignement autre qu'en anglais (comme langue principale) pourrait influencer négativement les apprentissages scolaires des élèves.

Aussi, on peut conclure à une « relative » ouverture à la diversité linguistique dans le contexte exposé par Shameem (2004) faisant clairement état d'un positionnement ambigu des acteurs scolaires. Ces derniers sont partagés entre l'acceptation de la diversité linguistique dans l'environnement scolaire et le désir de favoriser la réussite scolaire en mettant l'accent sur la langue de scolarisation, considérant que les deux ne vont pas de pair.

### ***2.2.3.2 Les représentations sur la diversité linguistique dans le cadre d'interventions pédagogiques spécifiques***

Parmi les recherches empiriques étudiant les représentations sur la diversité linguistique, plusieurs recherches font usage d'interventions pédagogiques spécifiques dans lesquelles la diversité linguistique est considérée et surtout valorisée, c'est-à-dire des approches relevant d'approches pédagogiques plurielles (Candelier, 2008), telles que définies dans le cadre conceptuel de la présente thèse. Parmi ces approches, les programmes d'Éveil aux langues



permettent de prendre en compte et de valoriser au sein du système scolaire la diversité linguistique et culturelle.

Hélot et Young (2006) présentent les résultats d'une recherche effectuée en France (plus spécifiquement en Alsace) dans le cadre de l'implantation de l'Éveil aux langues. Ce projet a débuté en 2000 et s'est poursuivi jusqu'en 2003. Il a impliqué trois classes du primaire dans lesquelles des parents d'élèves étaient invités à venir parler de leur langue d'origine. En collaboration avec les enseignantes, les parents étaient amenés à construire des activités qu'ils présentaient ensuite dans les classes lors de séances spécifiques dédiées à l'Éveil aux langues. Parmi les résultats notables de la recherche, les auteures montrent que l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues permet aussi bien chez les élèves que chez les enseignantes de développer une certaine curiosité sur les langues, l'expression d'un enthousiasme dans la découverte des langues et un engagement des élèves dans les activités. Également, les élèves sont amenés à développer un esprit critique qui les conduit à poser des questions sur les enjeux linguistiques environnants et à remettre parfois en question les rapports d'inégalité entre les langues portées par la société. Hélot et Young font également état du sentiment de fierté exprimé par certains enfants quand leur parent se positionne dans leur classe en tant qu'« enseignant » expert de « leur langue ». Selon les auteures, cette forme de collaboration école-famille permet de donner une forme de pouvoir aux parents et de laisser une place aux langues des élèves à l'école, leur permettant de s'engager de façon accrue dans les activités de classe. C'est dans cet esprit que les chercheuses indiquent qu'à la suite du projet, les élèves au répertoire linguistique pluriel « ont réussi à trouver leur voix en français une fois que leur langue d'origine a été reconnue par l'école » (p.80-81).

De leur côté, Simon et Maire Sandoz (2008) présentent les résultats d'une étude exploratoire dans le cadre de l'implantation d'un projet d'école qui, selon les auteures, *s'apparente* à l'Éveil aux langues. Le projet a donné naissance à un « arbre polyglotte » composé de « fleurs de langues<sup>19</sup> », créé par les élèves et physiquement présent dans la cour de récréation d'une école primaire en Savoie (France). Au cœur de cette étude se situe un module d'activités sur les

---

<sup>19</sup> Les participants étaient invités à représenter sur une fleur les langues de leur répertoire. Les pétales de la fleur disposaient d'un code couleur permettant de distinguer les langues parlées, les langues non parlées mais comprises, les langues non parlées mais entendues, les langues non parlées mais vues écrites.

biographies langagières qui a permis aux élèves d'explorer les langues de leur répertoire et de découvrir le répertoire linguistique de leurs camarades. Les chercheuses ont observé plusieurs effets favorables de ce projet, au niveau de l'école d'une part, et au niveau des élèves d'autre part.

Du point de vue de l'école, Simon et Maire Sandoz soulignent que l'aboutissement du module d'activité par la création de « l'arbre polyglotte », visible dans toute l'école, a permis de redéfinir symboliquement l'espace scolaire en valorisant les différentes langues parlées par les élèves.

En ce qui concerne les effets du projet chez les élèves, les chercheuses, ont pu recueillir le discours des élèves dans le cadre d'une période d'échange autour de l'arbre polyglotte, et ainsi avoir accès à leurs représentations sur les langues. Elles ont également pu noter chez plusieurs participants, une prise de conscience de la variété des langues présentes au sein de leur répertoire qui dépasse la seule langue de scolarisation. Cette prise de conscience s'exprime entre autre par l'expression d'un sentiment de fierté chez plusieurs des participants quant à leur répertoire linguistique pluriel et elle se développe au fur et à mesure des activités. Également, les auteures évoquent une prise de conscience, une reconnaissance et une valorisation des langues du répertoire de l'Autre par plusieurs des élèves. Les données font également état du fait que la reconnaissance de son capital plurilingue varie d'un élève à l'autre, même chez les élèves issus d'une même fratrie. Elles indiquent également que le degré de conscience des langues du répertoire des élèves est influencé par des idéologies monolingues du plurilinguisme ou, à l'inverse, par une représentation plutôt ouverte et affirmée de son plurilinguisme. Simon et Maire Sandoz soulignent également le poids des représentations sociales dans les représentations exprimées par les élèves, notamment autour de l'arabe, langue de l'immigration largement stigmatisée dans la société française. Enfin, elles notent que, dans le cadre de l'implantation d'un tel projet, les élèves monolingues expriment un sentiment de marginalisation qui, au fur et à mesure de l'implantation des activités, se transforme de façon positive chez certains participants monolingues pour finalement exprimer une certaine curiosité et une appétence pour les langues en général.

Barton, Bragg et Serratrice (2009) ont mené, en Angleterre, une recherche qui visait à évaluer l'implantation d'un programme valorisant *l'éveil au plurilinguisme*. Ce programme concernait 374 élèves âgés de neuf à onze ans dans sept écoles différentes. Les données recueillies sont

constituées d'entrevues réalisées auprès de 14 enseignants, des sept directions d'écoles, des élèves ainsi que de questionnaires complétés par des élèves (336 questionnaires) et leurs parents (148 questionnaires). Le programme implanté consiste en un éveil à cinq langues différentes (italien, espagnol, japonais, allemand et français) au lieu d'une seule (majoritairement le français) dans les programmes réguliers.

Les résultats indiquent que la motivation des élèves à apprendre plusieurs langues est supérieure à celle d'en apprendre juste une. De plus, après l'implantation du programme, la majorité des élèves mentionnent l'importance d'apprendre plusieurs langues. Le programme a également eu un impact sur les représentations des élèves sur la langue en tant qu'objet. Ainsi, en réponse au questionnaire, 63 % des élèves déclarent désormais comprendre comment les langues peuvent emprunter des mots les unes aux autres. Les entrevues ont également pu conforter ce résultat. Ces dernières ont, par ailleurs, montré l'enthousiasme des élèves quant à la possibilité d'avoir un voisin non-natif avec lequel ils pourraient apprendre une nouvelle langue. De façon plus générale, des attitudes positives envers la diversité linguistique sont exprimées par les élèves à la suite de l'implantation du programme.

L'évaluation du programme qui a été effectuée dans cette recherche a permis de laisser clairement apparaître les effets positifs d'une prise en compte de la diversité linguistique en contexte scolaire. Toutefois, bien que ce programme veuille respecter le principe d'Hawkins (2005) pour lequel, dans une première phase d'éveil, l'enseignement ne doit pas considérer l'aspect instrumental des langues, les auteurs soulignent que les élèves, mêmes jeunes, sont conscients, et de manière plus ou moins explicite, des enjeux linguistiques.

Le choix des langues (italien, allemand, français, japonais et espagnol) enseignées a un impact sur les représentations des élèves face à ce programme. On pourrait alors se questionner sur les représentations de ces mêmes élèves sur des langues à statut moins prestigieux, voire dévalorisé dans certains pays, comme l'arabe en France (Sabatier, 2009).

Différentes recherches réalisées en contexte européen et dont les données sur les représentations sur les langues ont été recueillies au moyen de dessins d'enfants sont présentées dans la section suivante.

Ainsi, la recherche de Castellotti et Moore (2009) porte sur les représentations sur les langues d'élèves du primaire. Les chercheuses exploitent, entre autres, le dessin comme alternative au discours pour documenter les représentations des participants sur le plurilinguisme. Cette technique permettrait, selon les auteures, de « symboliser », de « mettre en lumière l'imaginaire des élèves étudiés ». Ainsi, les représentations sur les langues et sur l'apprentissage des langues ont été observées chez 80 enfants du primaire âgés de 8 à 11 ans, vivant en France ou en Suisse, au moyen de leurs dessins, mais aussi d'entretiens d'explicitation et d'une tâche d'élucidation de sens en langue inconnue. Cette recherche de type exploratoire avait également pour objectif de comparer les représentations d'enfants qui n'ont pas bénéficié d'activités d'Éveil aux langues à celles d'enfants qui en ont bénéficié. Dans le processus de recueil de données, les élèves devaient suivre six étapes alternant des tâches de réalisation de dessins de façon individuelle et en groupes, des jeux, des discussions à partir de supports oraux ou écrits dans plusieurs langues ainsi que des entretiens complémentaires et des discussions post-tâches. Les questions de recherche ont été formulées par les auteures comme suit :

- Les traces graphiques et discursives des représentations semblent-elles du même ordre pour les enfants qui ont vécu l'Éveil aux langues que celles des enfants n'ayant pas vécu l'Éveil aux langues ?
- Sinon, s'agit-il d'une différence portant sur la nature même des représentations ou sur le degré de développement de celles-ci ? Sur quoi s'appuient, dans chaque cas, les stratégies d'accès au sens et de développement d'une éventuelle compétence plurilingue et pluriculturelle, et comment se construit-elle de manière collaborative dans les interactions entre pairs ?

Les résultats indiquent que les participants qui n'ont pas vécu des activités d'Éveil aux langues ont une vision du plurilinguisme qui s'exprime dans les dessins par ce que les auteures nomment une forme de « territorialisation imaginée » des langues. Cette image s'illustre graphiquement sous la forme d'un pays égale une langue.

Par ailleurs, les auteures ont observé :

- que les élèves ayant bénéficié des activités valorisant la diversité linguistique sont relativement conscients de devoir gérer la pluralité et qu'ils exploitent davantage leurs

expériences personnelles dans les représentations graphiques que leurs pairs qui n'ont pas vécu ces activités d'Éveil aux langues;

- et que le discours des élèves qui ont suivi un programme d'Éveil aux langues est marqué par une forme de conscience des enjeux sociaux et identitaires en lien avec les langues.

Dans un même ordre d'idées, Perregaux (2009), dans une recherche exploratoire menée en Suisse, s'intéresse à la façon dont de jeunes enfants dessinent les langues. L'étude considérait ainsi les représentations sociales de jeunes enfants helléniques d'un quartier plurilingue et défavorisé de Genève, ville francophone de la Suisse. Des élèves d'une même classe, âgés de quatre ans et demi à sept ans étaient invités à dessiner et à commenter des dessins qu'ils devaient produire à propos de six langues : la langue chinoise, la langue arabe, la langue allemande, la langue française, une langue que tu connais et une langue que tu voudrais apprendre. L'auteure a choisi ces langues pour des raisons variées allant de systèmes graphiques éloignés des langues dominantes dans le système scolaire aux langues des régions/pays limitrophes. La recherche a été menée en deux étapes. Une première phase a été réalisée en 1995 auprès d'une classe de jeunes élèves qui n'avaient pas bénéficié d'un programme d'Éveil aux langues. Une seconde phase considérait des élèves qui avaient vécu des activités d'Éveil aux langues.

L'analyse des dessins, effectuée pour ces deux phases d'intervention, a permis à Perregaux (2009) de distinguer deux types d'espaces de rapport aux langues qu'elle nomme « l'espace de représentation des langues » et « l'espace de représentations socialisantes ». Le premier considère les langues médiatisées par le dessin par rapport concept de *stéréotype*. Ainsi, il permet de comparer les productions stéréotypées aux productions qui s'en éloignent. Le second espace intègre les représentations pour lesquelles les langues et les locuteurs ne sont pas distingués et les représentations pour lesquelles l'élève dessinateur effectue un « marquage » entre les langues et les locuteurs. Plus spécifiquement, apparaissent dans les dessins :

- de l'indifférenciation entre locuteur et langue;
- des éléments stéréotypés qui s'expriment par la présence d'objets culturels à forte connotation (par exemple, des baguettes pour la langue chinoise) et la présence graphique de traits physiques généralement attribués aux locuteurs de ces langues (par exemple un trait pour représenter des yeux bridés);

- des éléments témoignant d'une forme de valeur attribuée à la langue, en référence à son esthétisme (« C'est une belle langue »);
- des symboles nationaux qui sont également présents et prennent la forme, par exemple, de drapeaux;
- des éléments linguistiques au moyen de tentatives de représentations du système graphique de la langue dessinée (idéogrammes, lettres...).

De plus, l'auteure indique que :

- au moyen de l'activité de dessin, les jeunes élèves mobilisent leur bagage expérientiel pour résoudre la tâche proposée;
- l'âge joue un rôle important dans la construction des représentations. Ainsi, pour les élèves âgés de six ans, les représentations graphiques des langues seraient fortement liées au public cible qui les parle. Par exemple, une représentation graphique identifiée comme positive envers la langue arabe sera accompagnée d'une représentation positive envers ses locuteurs. Par ailleurs, ces représentations évoluent de façon marquée entre quatre ans et sept ans. L'environnement social ainsi que le développement affectif sont mentionnés par l'auteure comme étant les facteurs favorisant ces changements;
- les dessins sont révélateurs d'un attachement identitaire, culturel et national envers les langues. Cet attachement à propos de certaines langues se construirait, selon l'auteure, sur la base de l'environnement scolaire et familial.

En comparant des élèves qui ont participé à des activités d'Éveil aux langues (phase 2) avec des élèves qui n'y ont pas participé (phase 1), la chercheuse a pu observer que dans les dessins où les élèves avaient une langue de leur choix à représenter, ces choix étaient plus diversifiés chez les élèves qui avaient vécu des activités d'Éveil aux langues par rapport à leurs camarades qui n'en avaient pas bénéficié. Ainsi, pour les élèves qui ont vécu un programme d'Éveil aux langues, l'anglais, dominant en phase 1, ne l'est plus autant en phase 2 où, par ailleurs, une plus grande variété de langues est présente avec notamment la présence de langues telles que le finnois, l'allemand, le tagalog, le portugais, l'italien, l'arabe et l'espagnol. L'auteure constate également que les représentations graphiques sont de meilleure qualité en phase 2 comparativement à la phase 1, c'est-à-dire que le graphisme est plus précis. À partir de ces deux

constats, Perregaux (2009) émet l'hypothèse selon laquelle les activités d'Éveil aux langues auraient permis aux participants d'élargir leur intérêt pour la diversité linguistique et également de donner de la précision aux dessins grâce aux activités de comparaison et de familiarisation avec plusieurs systèmes graphiques proposées dans les activités d'Éveil aux langues.

Pour finir, et dans la mesure où les attitudes ont une influence sur « la socialisation des élèves, leur représentation du monde et de l'autre et sur leur apprentissage des langues » (p. 42), Perregaux (2009) se questionne sur le rôle de l'école dans la construction des stéréotypes et des attitudes entre les langues et leurs locuteurs. Elle mentionne alors l'intérêt des programmes d'Éveil aux langues pour répondre à cet enjeu.

Perregaux poursuit son analyse dans un article de 2011 dans lequel elle présente, pour la même recherche (1995), les résultats des représentations graphiques de ces mêmes élèves en portant son attention, entre autres, sur les productions graphiques considérées comme « hors-norme » (c'est-à-dire, les productions qui ne répondent pas à ce que communément la société attendrait), soit des productions éloignées des stéréotypes ou des représentations sociales, comme le mentionne Perregaux (2011). Dans son analyse, la chercheuse étudie, au moyen d'une quarantaine de productions et de leur explicitation à l'oral, les représentations sur les langues qui apparaissent selon trois perspectives :

- les dessins qui représentent l'imaginaire social dominant, c'est-à-dire des représentations attendues, un imaginaire stéréotypé;
- les dessins qui font référence à d'autres imaginaires sociaux, souvent minoritaires et que Perregaux nomme les imaginaires migrants;
- et enfin, l'imaginaire créatif tel qu'entendu par Bachelard (1990), que Perregaux (2009) définit comme « cette capacité fondamentale d'aller au-delà du réel donné » (p. 6).

Nous ne relevons ici que les résultats qui complètent ceux que nous avons exposés précédemment. Ainsi, en ce qui a trait aux représentations sur les langues, l'auteure observe que :

- la majorité des représentations exprimées sur les langues sont positives, sauf envers l'arabe, pour lequel des représentations négatives ont été exprimées;

- les représentations graphiques sont relativement conformes à ce qui est attendu dans la société, c'est-à-dire que les élèves ont en majorité réalisé des dessins stéréotypés;
- les élèves s'empêchent de proposer des représentations graphiques sur les langues pour lesquelles ils n'ont pas d'expérience socialisante;
- quand les élèves réalisent des productions dites « hors-normes », l'imaginaire féérique entre en jeu s'appuyant sur des rêves d'enfants ou des contes et pouvant ainsi donner naissance à une « langue princesse » par exemple;
- les élèves qui ont plusieurs imaginaires ethno-socio-culturels semblent moins démunis devant les consignes que ceux qui n'en ont qu'un.

Par ailleurs, Perregaux (2011) s'étonne de l'importance des ressources représentationnelles dont peuvent déjà disposer de jeunes enfants pour faire part de leurs représentations sur les langues.

Les recherches de Perregaux (2009, 2011) illustrent l'influence majeure de l'environnement dans la construction des représentations chez les élèves. On notera aussi l'évolution marquée de ces représentations entre quatre et sept ans ainsi que les effets bénéfiques de l'implantation des programmes d'Éveil aux langues chez les élèves.

#### ▪ Discussion

Les études exposées dans la section précédente (Castellotti et Moore, 2009; Perregaux, 2009, 2011) exploitent toutes le dessin comme outil favorisant l'émergence des représentations. Les résultats montrent la pertinence, notamment auprès d'enfants qui peuvent parfois ne pas trouver les mots pour s'exprimer, d'utiliser ce type d'approche artistique pour l'observation des représentations chez les élèves. On peut toutefois se questionner sur l'usage de cet outil auprès d'élèves plus âgés, adolescents ou proches de l'adolescence. De plus, la triple perspective utilisée par Perregaux (2011) pour analyser les productions des enfants semble également une piste intéressante à suivre puisqu'elle permet de considérer les représentations collectives et les représentations individuelles (l'imaginaire). Ces trois études s'accordent également sur un point : elles ont toutes mentionné les effets bénéfiques des programmes d'Éveil aux langues sur les représentations sur les langues des élèves. En effet, elles soulignent la plus grande ouverture



des élèves qui ont vécu l'Éveil aux langues à la diversité linguistique par rapport aux enfants qui ne l'ont pas vécu.

Certains questionnements émergent toutefois dans la présentation de ces recherches. Aussi bien pour la recherche de Castellotti et Moore (2009) que pour celles de Perregaux (2009, 2011), les caractéristiques des participants ayant vécu l'Éveil aux langues n'ont pas été spécifiées : combien de temps ont-ils été exposés à l'Éveil aux langues ? Quel est le bagage linguistique des élèves ? Car, comme l'étude réalisée par Candelier (2003) présentée ultérieurement le soulignera, certaines de ces caractéristiques ont un impact non négligeable sur les représentations.

Pour sa part, Sabatier (2009) a effectué une recherche qualitative auprès d'élèves de dernière année du primaire scolarisés en français, en France, dans le cadre de l'implantation d'un programme d'Éveil aux langues. La chercheuse souhaitait observer :

- les représentations que des apprenants de langues étrangères développent vis-à-vis de sonorités langagières plus ou moins familières;
- leurs représentations de la langue de l'Autre;
- et enfin, la manière dont les apprenants, à partir d'inférences orientées, développent des stratégies visant à s'approprier le continuum sonore des idiomes étrangers (p. 112).

Les élèves allophones participant à la recherche sont originaires de l'Italie, des pays du Maghreb, de la péninsule ibérique, de la Turquie, et sont également issus des communautés kurde et tzigane. Les participants étudiés sont représentatifs des communautés présentes dans la région où a été menée la recherche. Tous les élèves participant à la recherche reçoivent des cours d'italien (à raison de deux heures par semaine) et pour les élèves d'origine étrangère qui le souhaitent, des cours dans leur langue d'origine (cours nommés en France ELCO pour Enseignement de langue et de culture d'origine, à mettre en lien avec le PELO au Québec). Deux groupes classes ont ainsi participé à l'étude pendant une année scolaire, soit d'octobre à début mai. Les données recueillies en classe sont de type ethnographique et sont constituées de rapports de l'enseignant, d'enregistrements audio d'activités de classe (entre autres, une tâche d'élucidation d'une langue inconnue), de notes de terrain et d'un entretien bilan post-recherche effectué avec l'enseignante.

Lors d'une activité d'Éveil aux langues sur les relations entre le langage oral et le langage écrit à partir de la formulation « bon anniversaire » en plusieurs langues (français, anglais, allemand, arabe, mandarin, portugais...), les élèves ont pu catégoriser, selon le degré de difficulté, chacune des langues entendues et en proposer une représentation scripturale. L'analyse des interactions ayant eu cours lors de cette activité permet de voir que les élèves catégorisent et filtrent l'information reçue afin de « réduire la distance » entre les langues. De cette façon, ils peuvent établir des liens entre les éléments en présence pour les introduire dans leur cadre de référence. De plus, des jugements de valeur sont exprimés relativement aux sonorités langagières. Ainsi, l'anglais, au statut valorisé, est considéré comme « beau » tandis que les sonorités arabes sont jugées négativement. L'auteure souligne que ces représentations phonétiques négatives exprimées par les élèves sont le reflet de représentations plus larges en France, où l'arabe est dévalorisé socialement et scolairement. L'auteure ajoute que le fait de ne pas placer les langues sur un pied d'égalité (en référence ici à l'arabe et à l'anglais) est à considérer, puisque ce processus peut conduire les apprenants à orienter leurs stratégies d'apprentissage. Relever ces représentations permettrait également de mieux envisager la manière dont s'effectuent les phénomènes de perception et de réception des langues étrangères et/ou secondes.

Par ailleurs, dans une tâche d'élucidation d'une langue inconnue, il a été noté que les élèves font usage, plus que de toute autre stratégie, de leur vécu personnel scolaire et extrascolaire ainsi que de leurs représentations des locuteurs de cette langue pour identifier la langue inconnue présentée.

Ainsi, Sabatier (2009) mentionne que ces résultats montrent que les représentations sur les langues et leurs locuteurs sont étroitement liées aux processus d'apprentissage mis en place par les élèves, mais aussi qu'ils interviennent pour modeler des éléments nouveaux en fonction du vécu et des acquis des élèves.

Dans un même ordre d'idées, Sabatier (2011) présente les résultats d'une recherche qualitative similaire à celle de 2009, qui porte cette fois sur les appartenances identitaires de jeunes français-maghrébins telles qu'ils les expriment eux-mêmes. Au total, 11 élèves âgés de 10 à 11 ans, en fin de cycle du primaire et originaires de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie ont ainsi été étudiés. Les données sont constituées d'entretiens (individuels et collectifs) socio-

biographiques, de notes d'observations recueillies lors de séquences de classes durant lesquelles les pratiques pédagogiques autorisaient le développement des apprentissages scolaires à partir des ressources linguistiques et culturelles des participants, des rétroactions de l'enseignante et d'une entrevue bilan avec cette dernière. Cinq modules d'activités d'Éveil aux langues ont été implantés auprès de ces élèves sur la période d'une année scolaire. À la suite de l'analyse des données, Sabatier (2011) a pu relever trois constats majeurs :

- la complexité des processus de construction identitaire chez les élèves au bagage pluriel. Cette complexité a pu s'exprimer lors des activités d'Éveil aux langues durant lesquelles les élèves ont pu faire le récit de leurs expériences et exprimer les difficultés liées à leur intégration. Ils ont ainsi trouvé un espace pour dévoiler les différents positionnements identitaires qu'ils prennent et qui dépassent les frontières d'une identité unique liée à leur origine;
- le poids majeur des discours sociaux dominants dans les représentations identitaires des élèves;
- et le rôle primordial des acteurs scolaires dans la mobilisation et l'affirmation des appartenances identitaires. Ainsi, comme le souligne l'auteure, quand le système scolaire offre les conditions psychologiques favorables, notamment au moyen de la mise en place d'activités pédagogiques de type Éveil aux langues, les élèves développent des représentations positives d'eux-mêmes.

Dans le cadre d'un projet comportant l'implantation d'activités pédagogiques « multilingues » (terme de l'auteur) dans une école primaire japonaise, Atsuko Koïshi (2014) étudie les représentations des élèves sur les langues ciblées lors de l'implantation de ce projet, les représentations sur la diversité linguistique et, plus spécifiquement, les représentations sur les langues parlées dans les pays voisins. Comme le souligne l'auteur, le contexte japonais est marqué par une tendance soutenue à l'enseignement unique de l'anglais comme langue seconde et par l'expression de représentations négatives sur les locuteurs et les langues des pays voisins, notamment sur la Chine.

L'implantation du projet a été réalisée dans trois classes de 6<sup>e</sup> année (ce qui correspond au Japon à la dernière année du cycle du primaire) dans un milieu linguistique qualifié d'homogène. Neuf

séances d'Éveil aux langues ont été implantées et ont consisté à la découverte successive de trois langues différentes (trois séances de 45 minutes par langue) : le chinois, le coréen et la langue des signes japonaise.

Le recueil de données s'est effectué au moyen d'une enquête initiale (avant l'implantation du projet) et d'une enquête finale (après l'implantation du projet) qui consistaient à interroger les participants sur leurs représentations sur les langues et les pays étrangers avec des questions du type : citez un pays que vous aimez, un pays que vous n'aimez pas, une langue que voulez apprendre, une langue que vous ne voulez pas apprendre, etc.

Le chercheur a pu constater que les réponses dans la pré-enquête sont à l'image des représentations sociales et donc, particulièrement marquées par un rejet des langues parlées par les pays voisins. En terme d'effets du projet sur les représentations des élèves sur les langues, l'auteur nous alerte sur le fait que la longueur du projet n'a pas permis de disposer de résultats significativement représentatifs exceptés en ce qui concerne l'ouverture aux langues environnantes. En effet, dans l'enquête post-implantation, les élèves expriment moins de représentations négatives sur les langues et les locuteurs de leurs pays voisins qu'au début du projet.

Les deux dernières études présentées ne suivent pas, à dessein, la présentation chronologique des recherches adoptées jusqu'ici. En effet, ces deux recherches sont considérées comme des études clés dans notre domaine et à cet égard, elles méritaient d'être présentées en fin de recension. La première recherche présentée sera celle de Candelier (2003) qui, en contexte européen, propose les résultats d'une étude sur les effets de l'Éveil aux langues chez les élèves et leurs enseignants. Suivra, la présentation d'une recherche en contexte montréalais étudiant les représentations sur les langues d'élèves du primaire (Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet, 2007; Maraillet, 2005).

Ainsi, dans une étude d'envergure menée dans cinq pays européens et sur l'île de la Réunion et conduite dans 160 classes au total, Candelier (2003) a évalué les effets d'une approche d'Éveil aux langues sur des élèves de fin de cycle du primaire et leurs enseignants, au moyen d'une approche mixte (quantitative et qualitative). Tel que mentionné dans le cadre conceptuel, cette recherche est issue d'un projet européen intitulé *Évaluation du programme didactique européen*

*d'Éveil aux langues* et représenté par l'acronyme Evlang (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000). Cette étude longitudinale avait pour objectif de mesurer l'impact de l'implantation d'un programme d'Éveil aux langues d'une durée plus ou moins longue (cursus court : moins d'un an d'intervention pour une durée inférieure à 30 heures et cursus long : un an et demi pour une durée supérieure à 30 heures d'intervention) sur les élèves et les enseignants, et ce, en France (métropolitaine et à la Réunion), en Autriche, en Italie, en Espagne et en Suisse. Les données de recherche sont variées et très nombreuses. Elles se composent de pré et post-tests, d'entretiens auprès des enseignants, d'observations de classe et de deux évaluations, l'une quantitative et l'autre qualitative.

Plus spécifiquement, la partie quantitative a concerné huit échantillons de classes dont les caractéristiques permettaient de comparer :

- des élèves qui participent au projet d'Éveil aux langues (Evlang) en distinguant les élèves participant au cursus dit long versus le cursus dit court;
- avec des élèves n'y participant pas.

Elle a ainsi concerné globalement 127 classes sur une période allant de janvier 1999 à juin 2000, avec un total de 1 900 élèves. Ces derniers étaient des enfants de fin de cycle du primaire. Cette recherche quantitative avait notamment comme objectifs de comparer :

- les aptitudes métalinguistiques des élèves qui ont vécu l'Éveil aux langues à celles des élèves qui ne l'ont pas vécu;
- les attitudes vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle des élèves qui ont vécu l'Éveil aux langues à celles des élèves qui ne l'ont pas vécu;
- la motivation à l'apprentissage des langues des élèves qui ont vécu l'Éveil aux langues à celle des élèves qui ne l'ont pas vécu.

Plus particulièrement, la recherche de Candelier (2003) a notamment évalué les *attitudes* des participants dans :

- l'ouverture à ce qui est non-familier au moyen :
  - d'une liste d'affirmations positives à évaluer sur une échelle de 1 à 4 et se rapportant aux attitudes vis-à-vis des langues étrangères et de l'anxiété à apprendre/parler/comprendre d'autres langues;

- et de la technique *matched-guised*. Plus précisément, les participants étaient invités à écouter une personne parler dans une langue qui ne leur était pas familière. Ensuite, on leur demandait de qualifier par des adjectifs descriptifs la langue qu'il venait d'entendre;
- l'ouverture à la diversité linguistique à l'aide d'un questionnaire. Les caractéristiques individuelles et le niveau scolaire moyen des élèves répondants ont été répertoriés. On interrogeait ainsi les participants :
  - à propos du nombre et de la « valeur » des langues qu'ils veulent apprendre;
  - on leur demandait s'ils aiment écouter des langues qu'ils ne connaissent pas, s'ils aiment essayer de deviner le sens des mots dans une langue étrangère;
- le rapport à la langue d'origine. Pour ce faire, une bande dessinée composée de trois images en situation dite exolingue était présentée aux participants de l'étude. L'élève était invité à choisir, entre deux images, l'image qui marquerait la fin de la bande dessinée. Une image représentait une situation coopérative et l'autre une situation conflictuelle. Une bulle vierge apparaissait dans les images et les participants étaient invités à remplir cette bulle, dans la langue de leur choix (Candelier, 2003, p.107). Les chercheurs considéraient que si le participant faisait usage de sa langue d'origine au statut minorisé, on considérait qu'il valorisait sa langue.

En ce qui a trait à la motivation, des questions pré- et post-cursus ont été utilisées. Ainsi, les élèves devaient répondre à ces questions : « Aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ? Lesquelles ? ».

La partie qualitative de la recherche a, quant à elle, concerné 80 classes pour les questionnaires destinés aux enseignants et 16 classes pour les observations approfondies. Son premier objectif était de porter un regard sur la façon dont les acteurs (élèves et enseignants) se représentent l'Éveil aux langues, ainsi que de connaître leurs opinions sur les effets attendus de ces activités. Pour ce faire, un questionnaire pré-implantation a été soumis aux enseignants et des entretiens-bilans post-implantation ont été réalisés avec les enseignants et les élèves. Son second objectif consistait à documenter la pratique enseignante et, plus spécifiquement, la manière dont les enseignants avaient mis en œuvre les activités dans leur classe. Dans cette optique, des observations et un journal de bord tenu par les enseignants ont été exploités.

- Les résultats de l'étude Eulang

Tout d'abord, en ce qui concerne l'évaluation quantitative, et plus spécifiquement l'ouverture à la diversité linguistique des participants, seulement deux échantillons démontrent l'efficacité d'Eulang : ceux des élèves plurilingues en Italie et à la Réunion (Candelier, 2003, p. 147).

Par ailleurs, pour tous les échantillons, à l'exception de ceux de l'Espagne et l'Italie, les résultats montrent que l'intérêt des élèves à propos de la diversité linguistique est en corrélation avec leur environnement linguistique familial. Ainsi, il semblerait que les élèves évoluant dans un environnement familial plurilingue montrent un intérêt plus grand envers la diversité linguistique que ceux vivant dans un environnement monolingue (Candelier, 2003, p. 239).

Pour ce qui est de la valorisation de la langue d'origine, seuls les participants suisses et réunionnais ont été assez nombreux pour que des analyses soient effectuées sur cette thématique. De ces analyses, il résulte qu'après l'implantation du programme d'Éveil aux langues, les élèves réunionnais valorisent la langue créole. En effet, les élèves qui ont participé aux activités Eulang sont deux fois plus nombreux à utiliser leur langue familiale, le créole, dans l'activité de la bande dessinée que ceux qui n'y ont pas participé (Candelier, 2003, p. 148).

Si l'on considère l'évaluation de la motivation à apprendre d'autres langues, l'impact positif des activités d'Éveil aux langues à la Réunion et en Suisse a été souligné chez tous les élèves, et ce, que l'environnement linguistique familial soit monolingue ou plurilingue, sauf pour la France métropolitaine. En effet, l'impact positif de l'Éveil aux langues dans la motivation à apprendre d'autres langues n'a été observé que pour les élèves vivant dans un environnement linguistique plurilingue (Candelier, 2003, p. 149).

En ce qui concerne le choix des langues que les élèves disent vouloir apprendre, et à la suite de l'implantation du programme Eulang, seuls les élèves de la France métropolitaine et de la Réunion mentionnent vouloir apprendre les langues de l'immigration. Précisons alors que, pour la France métropolitaine, les élèves qui déclarent vouloir apprendre les langues de l'immigration proviennent invariablement d'un environnement familial monolingue francophone ou d'un environnement familial bi/plurilingue. Toutefois, à la Réunion, les élèves qui mentionnent vouloir apprendre les langues de l'immigration vivent dans un environnement familial bilingue

français-créole (Candelier, 2003, p. 151). Également, en Suisse, la forte démotivation à l'égard de l'apprentissage de la langue allemande exprimée par les élèves a été atténuée à la suite de l'implantation du programme Eulang.

D'une manière globale, en ce qui a trait à la durée d'implantation du programme, il paraît pertinent de souligner les résultats suivants qui sont issus des données quantitatives :

- ainsi, il a été prouvé que les programmes d'Éveil aux langues permettent l'émergence de représentations positives de la diversité linguistique à la fois chez les enseignants et chez les élèves et que des effets positifs sur les représentations sur les langues chez les participants seraient observables à la suite de l'implantation d'un programme d'une durée minimale de 30 heures, qui s'échelonne sur un minimum d'une année scolaire (soit 35 semaines);
- de plus, les résultats indiquent que le programme favoriserait le développement d'aptitudes métalinguistiques en matière de repérage et de rétention en mémoire de travail de données linguistiques orales de langues non familières chez les élèves les plus faibles scolairement et qui ont vécu au moins 40 heures d'activités d'Éveil aux langues;
- qui plus est, les enseignants interrogés soulignent qu'à la suite de l'implantation sur une longue durée d'un tel programme, ces mêmes élèves font preuve d'une réflexivité accrue face aux langues.

En ce qui concerne l'évaluation qualitative, nous présentons ici uniquement les résultats qui traitent des représentations des élèves sur l'Éveil aux langues. En France, en Espagne et en Suisse, les entretiens ont révélé que la majorité des élèves ont été marqués par la découverte de différentes langues et surtout de langues différentes de ce qu'ils connaissaient. Pour certains participants, cela représentait d'ailleurs leur première prise de conscience de l'existence d'une telle diversité (Candelier, 2003, p. 235). De plus, il faut souligner que, lors de ces entretiens, peu de jugements de valeur sur les langues ont été repérés (Candelier, 2003, p. 236).

Cette recherche d'envergure permet de confirmer que l'Éveil aux langues facilite l'émergence de représentations positives sur les langues des élèves, que cette pratique pédagogique a un effet sur les représentations et que, pour en observer les effets sur les participants, il est nécessaire que ce programme soit implanté sur une période minimale de 35 semaines.



Dans un même ordre d'idées, Dagenais, Armand, Lamarre, Moore et Sabatier ont, pour la période 2005-2008, conduit une recherche d'envergure sur l'Éveil aux langues et à la diversité linguistique en contexte canadien. Cette recherche avait notamment une visée comparative et souhaitait étudier, dans les deux métropoles canadiennes que sont Montréal et Vancouver, les effets des activités d'Éveil aux langues sur les représentations d'élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire ainsi que sur leurs habiletés de réflexion métalinguistique (Maraillet, 2005, p. 77). À Montréal, l'étude menée a notamment donné naissance au mémoire de maîtrise d'Érica Maraillet. C'est sur la base de ce mémoire et d'un article (Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet, 2007) que nous présentons les résultats de la recherche conduite au Québec.

Ainsi Maraillet (2005) a étudié, dans le cadre d'une recherche qualitative, les représentations et les attitudes sur les langues de neuf élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans un quartier multiethnique de Montréal. Plus spécifiquement, la chercheuse s'est intéressée aux attitudes des élèves par rapport à leur(s) langue(s) d'origine, à l'anglais et au français, ainsi que par rapport à la diversité linguistique. Sa question de recherche est formulée comme suit :

*Dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues, quelles sont les représentations et les attitudes d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en milieu pluriethnique, à l'égard de leur langue maternelle et/ou d'origine, des langues dominantes à Montréal (le français et l'anglais), et des autres langues parlées dans la classe, l'école, le quartier et le monde, ainsi que de leurs locuteurs ?*

(Maraillet, 2005, p. 78)

Ces attitudes/représentations ont donc été recueillies dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues, le projet Élodil, et touche plus particulièrement neuf élèves pour lesquels Maraillet propose une analyse des représentations sur les langues sur le format d'études de cas. Plus spécifiquement, parmi ces participants à la recherche :

- quatre sont en cinquième année et cinq en sixième année;
- quatre sont passés par la classe d'accueil;
- deux élèves sont monolingues, cinq sont bilingues et deux sont plurilingues. À ce sujet, et afin d'écartier la notion de maîtrise parfaite des langues, Maraillet s'inspire de la définition de Grosjean (1984, cité par Maraillet, 2005, p.104) pour définir un bi/plurilingue. Ainsi, elle mentionne qu'un bi/plurilingue est « une personne qui utilise quotidiennement deux ou plusieurs langues »;

- les langues parlées à la maison déclarées par les élèves sont le français, le cambodgien, le tagalog, l'anglais et l'espagnol.

Le programme Élodil a été implanté sur une période de quatre mois et comptait 17 séances d'activités.

Plusieurs outils de collecte de données ont été exploités :

- un questionnaire collectif destiné à tous les élèves de la classe;
- un guide pour les entrevues;
- un questionnaire destiné aux parents de ces neuf élèves;
- des notes d'observation.

Ces données ont été analysées à l'aide du logiciel de données NUD\*IST et elles ont pu révéler que les participants à la recherche :

- expriment une conscience sociolinguistique aiguë des enjeux linguistiques qui les entourent;
- sont plus ou moins à l'aise avec l'idée de ne pas maîtriser leur langue d'origine et que l'éveil aux langues peut exacerber cette relation ambiguë;
- perçoivent leur bi/plurilinguisme comme des compétences plurilingues;
- donnent de l'importance au concept de langue commune;
- et enfin, qu'ils ont généralement peu de jugements sur les communautés linguistiques.

De leur côté, Dagenais *et al.* (2008) ont réalisé, dans le cadre d'une vaste recherche comparative entre Vancouver et Montréal, une recherche collaborative dans laquelle sont documentées les représentations sur les langues d'élèves plurilingues âgés de 10 à 12 ans qui ont participé à un projet d'Éveil aux langues (Élodil). À Vancouver, les participants à la recherche ont assisté à 22 séances d'activités d'Éveil aux langues et à Montréal, les participants de la recherche ont assisté à 17 séances d'activités d'Éveil aux langues. Les chercheuses ont adopté une approche par étude de cas. Les données ont été recueillies au moyen de notes d'observation, d'entrevues semi-dirigées et d'entrevues individuelles.

Les résultats soulignent le vif intérêt des élèves quand une des langues de leur répertoire linguistique est l'objet de discussion dans les activités d'Éveil aux langues. Également, les élèves plurilingues deviennent des élèves « ressources » quand leur(s) langue(s) fait/ont l'objet

d'une discussion pendant les activités. Plus précisément, la recherche a montré la manière dont des élèves nouvellement arrivés se sont repositionnés de la marge au centre des interactions de classe quand on leur offrait la possibilité de partager leurs connaissances langagières. Les résultats indiquent par ailleurs que l'implantation du projet d'Éveil aux langues a permis aux élèves de coconstruire des savoirs avec leurs camarades. Le rôle majeur de l'enseignant dans cette coconstruction a également été souligné. L'enseignant se positionne, entre autres, comme modèle pour les élèves. Enfin, les chercheuses ont pu observer la manière dont les élèves développent des connaissances historiques et linguistiques dans le cadre des activités où ils sont amenés à prendre conscience des emprunts langagiers d'une langue à l'autre ainsi que du poids de l'histoire dans l'évolution des langues.

Parmi les recherches les plus récentes, on peut également évoquer une recherche où l'approche d'Éveil aux langues est mariée à des approches artistiques telles que les approches théâtrales (le projet Théâtre Pluralité-Élodil). Armand, Lory et Rousseau (2013) présentent ainsi les résultats d'une recherche qualitative qui a été implantée dans une classe d'accueil du secondaire à Montréal sous la forme d'ateliers d'expression théâtrale plurilingue. Ces ateliers ont été mis en place dans une classe, de façon hebdomadaire, pendant 12 semaines. Les données récoltées se composent de notes d'observation prises durant l'ensemble de l'intervention. Les ateliers implantés comportent plusieurs activités telles que des phases de réchauffement et d'exercices théâtraux qui permettent aux élèves, en fin d'atelier, de partager en petits groupes une histoire personnelle dans la langue de leur choix. Tout au long des ateliers, l'usage des langues (que ce soit les langues d'origine ou maternelles des élèves ou une autre langue de leur choix) est ainsi favorisé. Les élèves utilisent quelques mots, quelques phrases dans la langue de leur choix, avec, au besoin, des traductions par les pairs pour faciliter la compréhension de tous.

Les résultats de la recherche illustrent, dans un premier temps, la manière dont le projet Théâtre Pluralité-Élodil a permis la mise en place d'un climat de classe propice à l'expression des émotions et des apprentissages. Ainsi, un climat de confiance a pu s'établir offrant aux élèves un espace de partage confidentiel. L'expression des émotions a également été facilitée par l'expression dans la langue du choix des élèves. Dans un deuxième temps, les chercheuses ont observé l'émergence d'une nouvelle dynamique entre les participants de la recherche. Cette

nouvelle dynamique leur a permis d'apprendre à mieux se connaître et à développer un sentiment de communauté où les histoires des uns et des autres étaient susceptibles de faire écho aux histoires personnelles vécues de façon individuelle. De ce fait, les chercheuses concluent en précisant que le fait de permettre l'usage des langues d'origine des élèves pour partager des histoires représente une stratégie qui autorise les élèves à « retrouver une voix » et à prendre une place au sein d'une communauté d'apprenants.

- Discussion synthèse sur l'axe 3

La réflexion menée dans cet axe 3 nous permet de générer des résultats qu'il serait pertinent de confirmer en contexte montréalais et de cibler plusieurs pistes à investir dans le cadre de notre propre recherche.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne les résultats de la recherche Evlang, on peut souligner que les participants issus d'un environnement plurilingue expriment un intérêt soutenu pour la diversité linguistique et que peu de jugements de valeur à l'égard des langues transparaissent dans les entrevues finales post implantation. Ces deux résultats nous semblent particulièrement intéressants à documenter en contexte montréalais, compte tenu des enjeux linguistiques qui y règnent.

Par ailleurs, si toutes les études s'accordent sur les effets bénéfiques de l'implantation des programmes d'Éveil aux langues, elles le sont plus spécifiquement quand les participants sont exposés à ces programmes sur une longue durée, soit une durée dépassant une année scolaire (Candelier, 2003). Ni la recherche présentée par Maraillet (2005), qui a été effectuée dans un contexte similaire à la nôtre, ni celles de Dagenais *et al.* (2008) n'ont pris en considération cette donnée. Il semble donc justifié de documenter les effets de l'approche Élodil sur les représentations sur les langues d'élèves de fin de cycle du primaire sur une période de deux ans.

D'autres pistes méritent notre attention, notamment en ce qui concerne les « stéréotypes » exprimés et analysés dans les recherches suisses (Muller et De Pietro, 2001; Perregaux, 2009, 2011). Ces stéréotypes sont le reflet de représentations collectives dominantes. Dans le système scolaire québécois, où la place prépondérante de la langue française n'est plus à prouver, il serait

pertinent de porter notre attention sur la langue française, langue de scolarisation et langue officielle du Québec.

Également, les différentes recherches présentées étudient à des degrés divers les représentations sur la diversité linguistique, les langues enseignées à l'école ou les langues d'origine des élèves. Également, le poids des représentations sociales et, plus spécifiquement, de celles qui sont véhiculées par la famille et l'école a pu être observé dans plusieurs des recherches présentées.

À la lumière des résultats exposés, il semble pertinent de documenter en profondeur l'évolution des représentations sur les langues d'élèves du primaire sur une période dite « longue » d'implantation d'un projet d'Éveil aux langues, afin de venir étayer, en contexte montréalais, les résultats exposés par la recherche de Candelier (2003) puisqu'à ce jour, aucune recherche n'a pu nourrir une réflexion en ce sens. Également, les résultats de recherche présentés ont concerné les représentations sur les langues d'origine/langues maternelles des participants, la ou les langues enseignées à l'école et plus largement, la diversité linguistique. Dans l'optique de documenter en profondeur les représentations sur les langues d'élèves du primaire, il nous paraît pertinent de considérer chacune de ces représentations et de porter spécifiquement un regard sur les langues du répertoire des élèves versus les autres langues.

### **2.3 RETOUR SUR LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Sur la base des réflexions menées dans ce second chapitre, nous proposons donc la question de recherche suivante :

Dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur deux ans, quelles sont les représentations sur les langues du répertoire linguistique (langue(s) maternelle(s), langue(s) d'origine, le français langue de la majorité au Québec et langue de scolarisation, l'anglais langue de la majorité canadienne au statut fortement valorisé, langue(s) seconde(s)) ainsi que les représentations sur les langues (les langues en présence dans l'environnement, les langues ciblées dans le projet Élodil et plus largement la diversité linguistique) d'élèves immigrants ou issus de l'immigration scolarisés au 3<sup>e</sup> cycle du primaire à Montréal ?

Et plus spécifiquement nos objectifs de recherche pourraient se décliner comme suit :

Observer, analyser et documenter, tout au long d'une intervention d'Éveil aux langues sur une période de deux ans comprenant plus de 30 heures d'interventions pédagogiques en salle de classe, auprès d'élèves immigrants ou issus de l'immigration scolarisés au 3<sup>e</sup> cycle du primaire en milieu pluriethnique à Montréal :

- leurs représentations sur la/les langues de leur répertoire linguistique (langue(s) maternelle(s), langue(s) d'origine, le français langue de la majorité au Québec et langue de scolarisation, l'anglais langue de la majorité canadienne au statut fortement valorisé, langues secondes);
- ainsi que leurs représentations sur les autres langues (langues présentes dans leur environnement, langues ciblées dans le projet d'Éveil aux langues implanté) et sur la diversité linguistique en général.

## **CHAPITRE III**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

À titre de rappel, notre recherche vise à examiner et à documenter les représentations sur les langues d'élèves plurilingues, issus de l'immigration et scolarisés en fin de cycle du primaire dans une école multiethnique montréalaise. Plus spécifiquement, nous souhaitons observer l'évolution de ces représentations sur les langues au cours des deux ans d'implantation d'un projet d'Éveil aux langues (Élodil) au moyen d'études de cas (n=5). À cette fin, nous présentons dans ce troisième chapitre les processus et les procédures que nous avons adoptés et qui nous ont permis de mener cette recherche et de colliger les données que nous analysons au quatrième chapitre.

Nous commençons notre exposé par une première partie décrivant la méthodologie adoptée. La seconde partie replace la présente étude de doctorat dans le contexte du vaste projet de recherche dans laquelle elle s'inscrit. La troisième partie offre une description des différents acteurs impliqués dans la recherche ainsi que des participants retenus pour les analyses de cas. La quatrième partie porte sur le déroulement des interventions du projet Élodil durant deux années. La cinquième partie expose les modalités de cueillette et de traitement des données. Enfin, une sixième partie présente les limites de la méthodologie adoptée.

#### **3.1 POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE**

##### **3.1.1 Une recherche qualitative**

Grâce à notre recension des recherches empiriques, nous avons pu relever plusieurs des études incontournables dans le domaine de l'étude des représentations sur les langues en contexte scolaire. Pour atteindre leurs objectifs, elles exploitent de façon majoritaire les approches qualitatives, voire mixtes.

En effet, il convient de mentionner que le concept de représentation, issu de la psychologie sociale, se prête davantage à des analyses de type qualitatif dans la mesure où le chercheur adopte une posture descriptive et interprétative. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), le paradigme interprétatif est sous-jacent à l'approche qualitative et il nous permet, en tant que chercheur, de considérer la « réalité », la « nature du savoir » et la « finalité de la recherche ».

Nous adoptons alors la définition formelle du concept de recherche qualitative interprétative proposée par Denzin et Lincoln (1994, p. 2) et dont Savoie-Zajc (2004, p. 126) propose la traduction suivante en français :

*La recherche qualitative interprétative consiste en une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail.*

Dans un même ordre d'idées, Pires (1997) caractérise l'approche qualitative, entre autres, par « sa capacité de s'occuper d'objets complexes » et par « sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale, relevant de la culture et de l'expérience vécue » (Pires, 1997, p. 52). Or, comme le premier chapitre de cette thèse a pu l'exposer, la situation linguistique au Québec est complexe et est susceptible de jouer dans la construction des représentations sur les langues des élèves plurilingues scolarisés dans le système scolaire québécois francophone. Porter un regard sur la complexité de ces enjeux linguistiques en donnant une voix aux élèves semble donc requérir la mise en place d'une recherche qualitative. En ce sens, nous souhaitons adopter « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996, p. 181).

Notons également que Dörnyei (2007) souligne la pertinence de la mise en place de recherches qualitatives dans les études longitudinales, car elles nous permettent d'explorer les patterns et les changements qui se produisent chez les participants étudiés. C'est le cas dans la recherche ici présentée, puisque nous avons suivi nos participants durant deux années et que nous souhaitons porter un regard sur les patterns et les changements qui sont susceptibles d'avoir eu lieu.



De ce fait, nous cherchons à documenter des expériences singulières pour comprendre en profondeur et de façon nuancée comment les représentations sur les langues sont amenées (ou non) à évoluer. En ce sens, l'approche descriptive à caractère ethnographique semble être l'approche à privilégier afin de raconter « une histoire », cette histoire portant sur les représentations sur les langues d'élèves allophones en fin de cycle du primaire.

### **3.1.2 Une recherche collaborative et qualitative de type ethnographique**

Comme le rappellent Poupart, Lalonde et Jaccoud (1997), l'ethnographie se centre sur les sujets observés et sur la façon dont les sujets perçoivent leur réalité. Plus spécifiquement, sur le plan méthodologique, l'approche ethnographique s'intéresse aux expériences des individus afin de mieux comprendre les pratiques sociales dans lesquelles elles s'insèrent (Denzin et Lincoln, 2000). C'est au moyen du discours des participants qu'une analyse ethnographique peut s'effectuer (Poupart, Lalonde et Jaccoud, 1997). Cette approche nécessite donc une immersion dans le milieu qui permet de rendre compte de ce discours, en contexte.

La présente étude s'inspire donc des approches ethnographiques dans la mesure où, au moyen d'activités pédagogiques d'Éveil aux langues et d'entrevues de groupe, nous avons offert un espace aux élèves afin qu'ils puissent exprimer leurs représentations sur les langues. Nous avons été un témoin actif et participatif dans ces échanges et nous en rendons compte dans cette thèse.

Ces espaces de discussion et de réflexion sur les langues offerts aux élèves n'ont pu être possibles que par la mise en place d'une collaboration chercheures-enseignants, inspirée de l'ethnographie critique (LeCompte et Preissle, 1993). Guérin-Lajoie (2006) indique que « l'ethnographie critique a pour objectif d'allier théorie critique et recherche empirique dans le but de favoriser des changements sociaux susceptibles de modifier les rapports de force existants dans la société » (p. 75). Ainsi, les enseignants participant au projet disposaient du soutien des chercheuses impliquées pendant les activités, mais aussi avant, dans le cadre de formations, et après, lors de discussions/réflexions rétroactives. Ces échanges ont permis de donner les outils nécessaires aux enseignants pour soutenir les élèves dans l'expression de représentations sur les langues et de mener une réflexion critique sur les enjeux linguistiques environnants.

### **3.1.3 Une recherche présentant des études de cas**

Comme le soulignent Karsenti et Demers (2004), l'étude de cas est « une méthode de recherche qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel ». Selon Stake (2005), l'étude de cas répond à la question : « que peut-on apprendre sur un cas en particulier ? » (p. 443, traduction libre), l'objectif visant davantage à optimiser la compréhension du cas plutôt que de prétendre à une généralisation. À cet égard, Mucchielli (2009, p.91) ajoute que l'étude de cas permet de rendre compte de la richesse, de la complexité et du dynamisme des phénomènes sociaux impliqués.

Dans la mesure où nous cherchons à rendre compte de la complexité des représentations sur les langues, des différents facteurs impliqués et des phénomènes participant à la construction des représentations sur les langues d'élèves du primaire, présenter des études de cas semble particulièrement pertinent pour décrire en profondeur et de façon nuancée les évolutions autour de ces représentations. Cela nous permet également de documenter la singularité de chacun des cas à l'étude et de laisser une « voix » à ces élèves.

## **3.2 ÉLÉMENTS CONTEXTUELS : LE PROJET ÉLODIL DE LA VASTE RECHERCHE ET LA VISION GÉNÉRALE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE DE DOCTORAT**

### **3.2.1 Le projet Élodil de la vaste recherche**

Armand et Dagenais (CRSH-Patrimoine Canada, 2003-2004, Conception et évaluation d'un programme d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique) ont entrepris une première étude comparative (Montréal-Vancouver) visant à observer les effets de l'approche Éveil aux langues sur les attitudes des élèves quant à la diversité linguistique. La première étape a consisté en l'élaboration d'activités d'Éveil aux langues qui ont été rendues disponibles sur un site Internet ([www.elodil.com](http://www.elodil.com)). La seconde étape, quant à elle, a visé l'implantation en milieu scolaire de ces mêmes activités. Cette dernière étape a pris la forme d'une étude comparative impliquant des chercheurs dans les métropoles de Montréal et de Vancouver. Plusieurs études ont été conduites au sein de ce premier projet, dont celle de Marillet (2005), et ont permis

d'alimenter les réflexions sur les représentations et les attitudes d'élèves sur les langues, sur une période d'un an en contexte montréalais.

Une deuxième vaste recherche comparative (Dagenais, Armand, Lamarre, Moore et Sabatier, 2005-2008, *Éveil aux langues et à la diversité linguistique dans deux métropoles canadiennes (Montréal, Vancouver)*, subvention CRSH), réalisée cette fois sur une période de deux ans, a suivi cette première étude. Cette deuxième recherche, au sein de laquelle nous avons réalisé notre doctorat, portait sur l'observation de l'évolution des représentations sur les langues d'élèves de fin de cycle du primaire durant l'implantation d'activités d'Éveil aux langues (Projet Élodil).

À la suite des recherches européennes traitant de la question des représentations sur les langues en contexte scolaire (Moore, 2001), cette deuxième recherche se situe à l'intersection de nombreuses disciplines telles que la sociolinguistique, la didactique, la psycholinguistique et l'ethnographie. De ce fait, ces recherches souhaitent alimenter une réflexion fondée sur une approche interdisciplinaire répondant ainsi aux spécificités des interventions d'Éveil aux langues et des contextes linguistiques dans lesquels ces interventions ont été implantées. En effet, la recherche conduite à Montréal (Maraillet, 2005) a mis en évidence l'absence de recherche sur l'impact des activités d'Éveil aux langues à long terme chez les élèves en contexte canadien.

Plus spécifiquement, à Montréal, l'implantation du projet Élodil a été réalisée dans une école primaire montréalaise pluriethnique et plurilingue. Des activités d'Éveil aux langues ont été implantées dans deux classes de 5<sup>e</sup> année, puis dans deux classes de 6<sup>e</sup> année. Dans le cadre de la vaste recherche, 14 élèves ont été suivis sur deux années. Au total, quatre enseignants titulaires et une remplaçante ont participé au projet.

L'île de Montréal reçoit la majorité des immigrants au Québec et avec la loi 101, la quasi-totalité des enfants issus de l'immigration est scolarisée dans le système public francophone. De ce fait, dans les écoles publiques montréalaises, la diversité linguistique et culturelle est loin d'être un phénomène anodin. D'ailleurs, selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM), entre 2006-2008 (période de la collecte de données), dans les écoles publiques

montréalaises qui ont le français comme langue d'enseignement, presque 50 % des élèves déclarent que le français n'est pas leur langue maternelle<sup>20</sup>. Plus particulièrement, le quartier dans lequel a eu lieu la présente recherche est l'un des quartiers les plus pluriethniques de Montréal et a également un indice de défavorisation plutôt élevé (CGTSIM, 2013). Il convient d'ailleurs de préciser que dans les deux classes dans lesquelles nous sommes intervenues, aucun des élèves n'est monolingue.

En tant que coordonnatrice du projet pour la région de Montréal, nous avons participé, de façon très active, à toutes les étapes de la mise en place de la vaste recherche et dans une perspective méthodologique, notre positionnement au sein de la recherche se situe alors entre l'observation participante et la participation observante, telles que définies par Van Der Maren (1999)<sup>21</sup>.

En tant que chercheure de la présente étude de doctorat, nous avons agi comme coordonnatrice du projet et :

- avons été présente à toutes les activités et, avant chaque activité, avons aidé les enseignants à l'implantation des activités (rappel des thématiques, du déroulement, etc.);
- avons participé à la formation des enseignants dans la mise en place des ateliers : rencontres de planification, rencontres de formation;
- avons soutenu les enseignants dans la mise en place des activités : faire des photocopies, préparer le matériel, discuter des activités avec eux;
- avons assuré le bon déroulement du recueil des données : placer les enregistreuses numériques, requérir l'intervention du ou des caméramans lors de situations particulières, etc.;
- avons participé à l'élaboration des outils de cueillette des données.

Nous sommes venue à plusieurs reprises dîner avec les enseignants afin de disposer de plus de temps d'échanges et de favoriser l'implantation du projet. Également, lors de la seconde année

---

<sup>20</sup> Nous remercions Dominique Sévigny, agent de recherche, planification et développement, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, qui nous a communiqué ces chiffres ajustés à la période de notre recherche.

<sup>21</sup> Dans le cas de l'observation participante, le chercheur prend part explicitement à la situation qu'il désire observer. Dans le cas de la participation observante, le chercheur conserve un rôle d'observateur et étudie, documente les pratiques qui l'intéressent.

d'implantation et pour soutenir la mise en place des activités Élodil, la chercheuse de la présente étude doctorale communiquait par courriel avec Irène et Paul (enseignants de la seconde année) et leur transmettait chaque semaine une fiche récapitulative du déroulement et des objectifs de la séance suivante.

Avant de donner davantage de précisions sur la présente recherche de doctorat, une vue d'ensemble de la vaste recherche est offerte dans le schéma suivant.

## IMPLANTATION DU PROJET ÉLODIL VASTE RECHERCHE (CRSH, DAGENAI ET AL.)

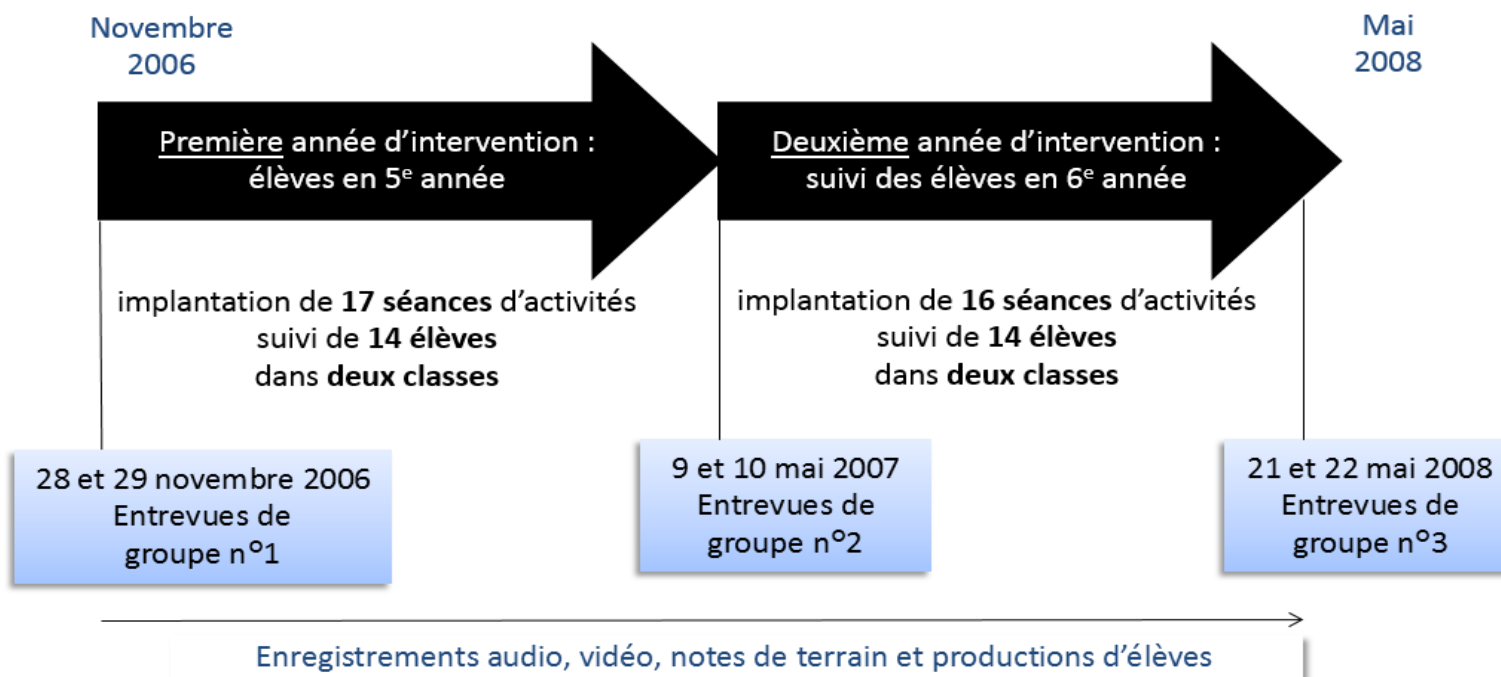
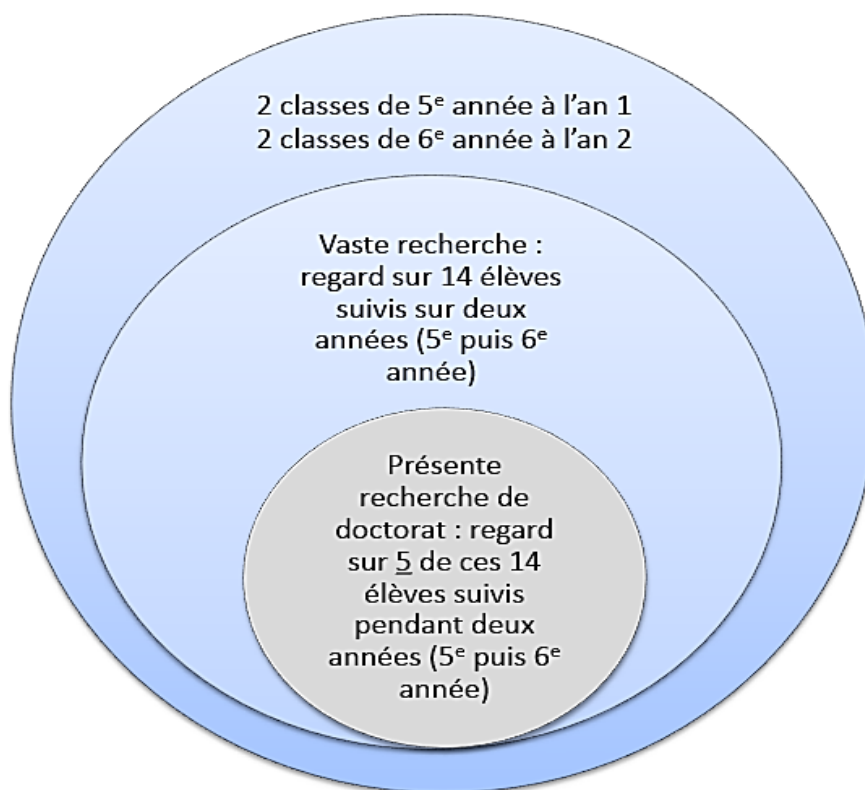


Figure 2 : Synopsis de l'intervention de la présente recherche

### 3.2.2 La présente recherche de doctorat

La présente recherche de doctorat s'inscrit dans une vaste recherche (Dagenais *et al.*, CRSH, 2005-2008) à visée comparative entre Montréal et Vancouver. Nous avons agi comme coordonnatrice pour la recherche menée à Montréal et plus spécifiquement, nous avons ciblé cinq élèves de la vaste recherche pour documenter en profondeur les représentations sur les langues de ces élèves dans le cadre d'études de cas.

La figure suivante illustre la manière dont la présente étude de doctorat s'inscrit dans la vaste recherche (Dagnais *et al.*, CRSH, 2005-2008).



**Figure 3 : Place de la présente étude de doctorat dans la vaste recherche**

Notre apport spécifique à la vaste recherche dans laquelle la présente étude de doctorat s'inscrit porte sur le regard approfondi que nous avons porté sur cinq élèves, suivis sur deux ans. Nous souhaitons en effet offrir un point de vue nuancé sur les représentations sur les langues de ces

cinq élèves plurilingues et considérer l'évolution de leurs représentations durant le troisième cycle de leur primaire, tout au long de l'implantation du Projet Élodil. De ce fait, les activités mises en œuvre et le recueil de données sont relativement similaires pour la vaste recherche et pour la présente étude de doctorale. Toutefois, comme notre propre regard ne s'est porté durant les observations que sur cinq élèves en particulier, nous avons accumulé davantage de données pour réaliser des études de cas.

### **3.3 LES DIFFÉRENTS ACTEURS IMPLIQUÉS DANS LA RECHERCHE**

Durant l'implantation de cette recherche, plusieurs « acteurs » sont intervenus. Nous les présentons ci-après, en commençant par les membres de l'équipe de recherche montréalaise, puis en nous attardant sur l'équipe école qui nous a accueillie.

#### **3.3.1 L'équipe de recherche**

Durant l'implantation du projet, nous avons bénéficié du soutien précieux de l'équipe de recherche, aussi bien dans la mise en œuvre de certaines activités que dans l'enregistrement vidéo ou les transcriptions. Cette équipe se composait d'auxiliaires de recherches, de chercheurs, de caméramans, de stagiaires, etc. Dans un souci de concision, nous indiquons ci-dessous les membres de l'équipe dont les noms apparaissent dans les données présentées au quatrième chapitre. Un tableau complet incluant tous les collaborateurs de la vaste recherche accompagnés de leurs fonctions est proposé en annexe 1.



**Tableau I**  
**Équipe de recherche et fonctions**

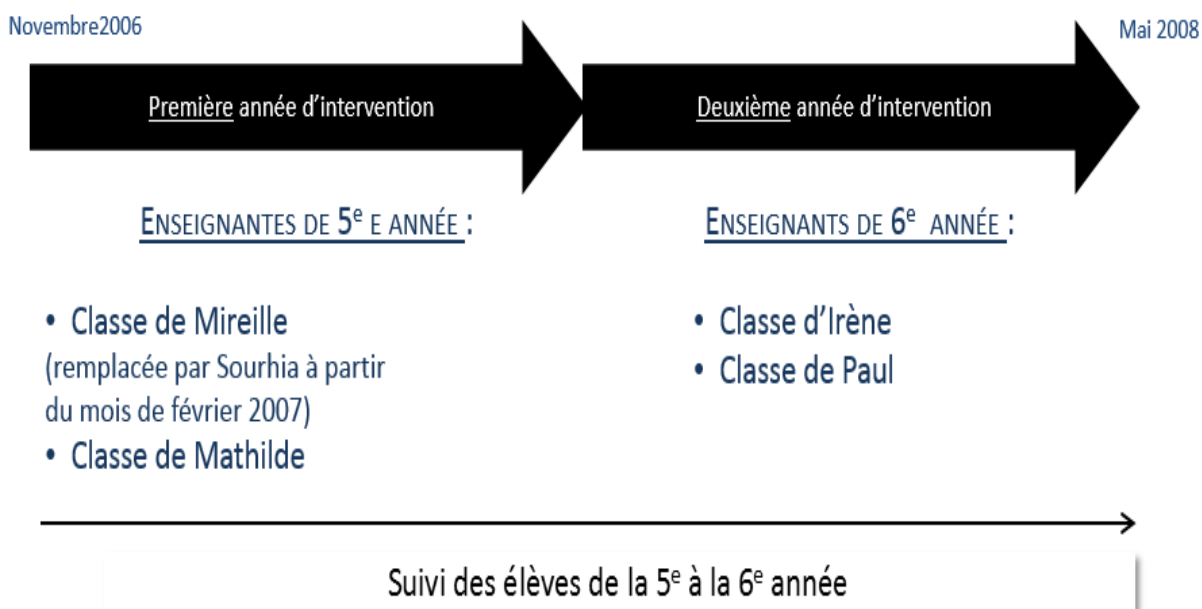
Noms	Fonctions
Marie-Paule Lory	Chercheure de la présente étude de doctorat Coordonnatrice de la vaste recherche pour la région de Montréal
Françoise Armand	Chercheure principale de la vaste recherche (Montréal) Professeure/chercheure, didactique, Université de Montréal
Patricia Lamarre	Supervision du module 1 Professeure/chercheure, didactique, Université de Montréal
Érica Maraillet	Auxiliaire de recherche et ancienne coordonnatrice du projet Élodil Prise en charge de l'entrevue 1 Assistanat lors de l'implantation du module 1
Laura Nicollin	Stagiaire - En soutien à l'implantation de la vaste recherche lors du module 5 et assistanat lors de l'entrevue 2. Étudiante à la maîtrise en programme d'échange avec la Suisse
Antoine	Caméraman lors de l'année 2 de l'intervention Étudiant en maîtrise en communication

### 3.3.2 Les cinq enseignants impliqués dans la recherche<sup>22</sup>

Rappelons qu'avant l'implantation du projet Élodil sur deux ans et dont la présente thèse fait l'objet, une première implantation en milieu scolaire, sur quatre mois, avait été effectuée (Armand et Dagenais, Patrimoine Canada et CRSH, 2003-2004, *Conception et évaluation d'un programme d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique*; Maraillet, 2005). Des relations privilégiées avaient alors été établies avec l'école concernée et elles ont permis d'assurer à l'équipe de recherche une nouvelle implantation. Ainsi, deux des enseignantes de l'école (Mireille et Mathilde) qui avaient déjà participé à ce premier projet ont souhaité poursuivre leur collaboration avec l'équipe de recherche montréalaise. Elles nous ont ainsi ouvert les portes de leurs classes pour l'implantation de cette deuxième nouvelle vaste recherche (Dagenais, Armand, Lamarre, Moore et Sabatier, 2005-2008, *Éveil aux langues et à la diversité*

<sup>22</sup> Pour des raisons de confidentialité, les prénoms des élèves et ceux de leurs enseignants ont été modifiés.

*linguistique dans deux métropoles canadiennes*, subvention CRSH). Chacune étant responsable d'une classe de 5<sup>e</sup> année, nous sommes intervenue dans ces deux classes. Au cours de la première année, Mireille a dû s'absenter et Sourhia, une enseignante remplaçante, a pris sa relève. Lors de la seconde année d'implantation, Mireille et Mathilde se sont faites les porte-paroles du projet auprès de leurs deux collègues de 6<sup>e</sup> année (Irène et Paul) qui ont accepté de poursuivre l'intervention. Nous avons donc implanté les activités Élodil dans ces quatre classes.



**Figure 4 : Suivi des élèves de la 5<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année**

Tous les enseignants avec lesquels nous avons collaboré ont à cœur de soutenir le français comme langue d'enseignement et langue commune du Québec et ils ont tous exprimé une certaine sensibilité à la diversité linguistique et culturelle, et ce, dès le début de l'implantation.

À des degrés divers, leur implication dans le projet leur a permis de développer un regard nouveau sur les langues. Seules Mathilde et Mireille avaient déjà vécu l'implantation des activités Élodil. Pour Sourhia, Irène et Paul, le projet était nouveau. Rappelons également que lors de la première année d'intervention, Mireille a dû se faire remplacer dans ses fonctions d'enseignante. Sourhia (originaire d'Algérie) l'a remplacée dans sa classe de 5<sup>e</sup> année et a accepté de poursuivre le projet avec notre soutien. Lors des trois premières activités, elle a laissé

la chercheuse de la présente étude de doctorat et une assistante de recherche prendre en charge les activités. Peu à peu, elle s'est impliquée dans le projet et a mené les activités suivantes. En fin d'année, elle a elle-même proposé d'offrir aux élèves de sa classe une initiation à l'arabe, sa langue maternelle. Dans un même ordre d'idées, Paul, né au Québec, dans une activité de création de biographie langagière (seconde année d'intervention, lors de l'implantation du sixième module d'activités), s'est questionné sur ses propres origines irlandaises et a intégré l'irlandais en tant que langue d'origine au sein de son répertoire linguistique. Également, Irène, d'origine libanaise, qui a immigré dans son adolescence au Québec, a pris un grand intérêt à partager ses expériences langagières au Liban où elle était scolarisée en français, en anglais et en arabe. Elle prenait également plaisir à traduire certains mots en arabe, à la demande de ses élèves.

La présente thèse n'a pas pour ambition de porter un regard sur les effets du projet Élodil sur les enseignants. Toutefois, ces quelques anecdotes nous semblaient pertinentes dans la mesure où elles sont révélatrices de la dynamique qui a entouré l'implantation de cette recherche.

D'un point de vue pratique, plusieurs journées réflexives ont permis aux enseignants et à l'équipe de recherche de se rencontrer afin de préparer l'implantation des activités Élodil ou de revenir sur celles-ci. Plus particulièrement, trois jours de libération ont été offerts aux enseignants. Une journée de formation a eu lieu lors de la première année d'intervention avec Mireille et Mathilde et deux journées de formation ont été offertes la seconde année d'intervention à Paul et Irène (une première en début d'année et une seconde en milieu d'année). Ces journées se composaient d'un volet théorique sur les approches d'Éveil aux langues et d'un volet pratique visant la planification et la mise en œuvre des activités dans leur classe par les enseignants. Elles ont également permis, entre l'équipe universitaire et l'équipe école, d'instaurer une dynamique propice à l'implantation du programme Élodil. Ces journées formelles se sont accompagnées de rencontres informelles tout au long des deux ans d'implantation, avant ou après les activités ou aux heures des repas, à la demande des enseignants et pendant leur temps libre.

Une relation de convivialité s'est instaurée entre les membres de l'équipe de recherche et les enseignants, ce qui nous a permis de recueillir nos données dans d'excellentes conditions.

### 3.3.3 Les participants à la recherche

Nous rappelons que, et aussi bien pour la vaste recherche que pour la présente étude de doctorat, les activités d'Éveil aux langues ont été implantées dans deux classes de fin de cycle du primaire. Nous avons implanté ces activités auprès d'élèves en 5<sup>e</sup> année, puis nous avons poursuivi l'implantation des activités l'année suivante, auprès de ces mêmes élèves désormais en 6<sup>e</sup> année. Tous les élèves de ces classes ont pu participer au projet. Toutefois, plusieurs d'entre eux étaient ciblés à des fins de recherche. De façon pratique, les 14 élèves ciblés, ou « élèves Élodil » comme eux-mêmes aimaient s'appeler :

- étaient enregistrés pendant les activités de classe (supports audio et/ou vidéo);
- étaient l'objet des prises de notes réalisées par la ou les chercheuses présentes;
- et ont également participé à des entrevues semi-dirigées dans le but de documenter leurs représentations sur les langues.

Dans la section suivante, nous exposons les critères de sélection qui nous ont permis de choisir ces « élèves Élodil », aussi bien pour la vaste recherche que pour les élèves à l'étude dans la présente recherche de doctorat.

#### ▪ Recrutement des élèves participants de la vaste recherche

Le choix des participants s'est fait sur la recommandation des deux enseignantes de 5<sup>e</sup> année et en accord avec l'équipe de recherche. Plusieurs critères étaient considérés dans le choix de ces « élèves Élodil », au nombre de 14 (7 par classe), pour la vaste recherche dans laquelle s'insère la présente recherche de doctorat. Ces critères relèvent de :

- l'aptitude des élèves à communiquer,
- du niveau scolaire des élèves (sur une échelle de valeurs : faible, moyen, fort),
- des langues parlées à la maison,
- du sexe de l'élève.

Également, rappelons que parmi les recherches présentées sur l'Éveil aux langues dans le cadre de notre recension des recherches empiriques, la recherche de Candelier (2003) avait notamment pu révéler que les activités d'Éveil aux langues avaient eu des effets positifs en matière de discrimination auditive dans des langues inconnues pour les élèves les plus faibles scolairement.

Les critères de l'aptitude à communiquer et la compétence scolaire d'un point de vue général ont donc été utilisés pour sélectionner les élèves de la vaste recherche.

Dans la sélection des participants à la recherche, l'objectif était d'avoir un groupe ciblé relativement représentatif de la classe. Cela présupposait donc, de la part des enseignantes, une bonne connaissance des élèves en ce début d'année scolaire et excluait de la base de participants disponibles les nouveaux élèves non connus à cette période de l'année par les enseignantes. Comme la présentation des données l'exposera, certaines de ces déclarations réalisées par les enseignantes divergent des discours des élèves. Nous avons choisi de présenter ici ces déclarations initiales dans la mesure où la sélection des élèves s'est effectuée sur cette base. Lors de la présentation de nos cas, la voix étant laissée aux élèves, leur discours est celui dont nous avons tenu compte.

Notons que tous les élèves ciblés ont comme caractéristiques communes le fait d'être immigrants ou issus de l'immigration et d'être plurilingues.

- Les participants de la présente étude de doctorat : un regard plus approfondi sur cinq élèves (analyse de cas)

Dans le cadre de la présente recherche doctorale, nous avons retenu, parmi les 14 élèves participant à la vaste recherche, cinq élèves dont les portraits, issus d'une analyse des données recueillies, sont présentés au chapitre suivant sous la forme d'études de cas. Dans la sélection de ces cinq élèves, nous avons maintenu le principe d'une certaine représentativité de nos participants. Nous sommes consciente que l'idée d'une représentativité ne peut être atteinte avec un échantillon si restreint et nous n'avons pas l'ambition de généraliser les résultats présentés au chapitre suivant. L'objectif était toutefois de cibler des élèves au niveau scolaire variable et dont les langues parlées à la maison n'étaient pas forcément les mêmes afin de disposer d'une variété de profils d'élèves. Le choix de ces élèves s'est effectué à partir de la liste des 14 élèves recommandés par les enseignantes, avant toute intervention pédagogique. Nous ne connaissons par les élèves, seuls les critères des du niveau scolaire et d'une certaine parité fille-garçon ont guidé notre choix.

Le tableau suivant offre une description des cinq participants dont fait l'objet la présente recherche de doctorat. Notons par ailleurs qu'une présentation détaillée de ces participants sera offerte au début de l'analyse de chaque cas d'élève (quatrième chapitre).

**Tableau II**  
**Données sociodémographiques des participants à la présente étude doctorale**

Noms	Année et lieu de naissance	Pays d'origine des parents	Langues entendues/ parlées à la maison	Aptitude à communiquer	Connaissances scolaires (niveau)
Laura	1996 Montréal	Bolivie	Espagnol	Forte	Moyen
Shawn	1996 Montréal	Mère : Grenade Père : Seychelles	Français, anglais, créole	Faible	Moyen
Oliver	1995 Montréal	Mère : Haïti Père : Seychelles	Français, anglais, créole	Forte	Moyen
Savana	1996 Bangladesh	Bangladesh	Français, anglais, bengali	Forte	Fort
Evan	1996 Montréal	Mère : Cambodge Père : Chine	Mandarin, français, anglais	Faible	Faible

Note : Les données sociodémographiques et linguistiques sont issues des déclarations des enseignantes (Mathilde et Mireille). Ces dernières se sont basées sur le dossier scolaire des élèves et sur leurs connaissances personnelles des élèves pour effectuer ces déclarations.

### 3.3.3 Considérations éthiques

En accord avec le code déontologique en vigueur à l'Université de Montréal, l'autorisation des parents des élèves ciblés a été sollicitée, permettant ainsi au groupe de recherche universitaire de filmer et d'enregistrer spécifiquement ces enfants, en individuel et/ou en groupe. Le formulaire était disponible en langue française et anglaise. La version française est proposée à l'annexe 2 de cette thèse.

De plus, le projet a obtenu un certificat d'éthique du Comité pluri facultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) (voir annexe 3).

### 3.4 UNE DESCRIPTION DE L'INTERVENTION ÉLODIL SUR DEUX ANS

Dans la section suivante, nous décrivons le contenu des activités implantées durant les deux ans d'intervention de la vaste recherche (Dagenais *et al.*, CRSH, 2005-2008). Ce descriptif permet à la fois de se familiariser avec le vocabulaire utilisé dans la présentation des données au quatrième chapitre et de découvrir le contenu des activités implantées.

En salle de classe, le recueil de données s'est effectué pendant l'implantation de plusieurs activités pédagogiques d'Éveil aux langues. Ces activités sont issues du projet Élodil ([www.elodil.com](http://www.elodil.com)) et se divisent en ce que nous appelons des modules. Chaque module traite d'une thématique différente. À titre d'exemple, le module 1 intitulé À la découverte de notre quartier aborde les langues présentes dans le quartier où se situe l'école des élèves participant à la recherche.

Chaque module est traité en une ou plusieurs rencontres, d'une heure environ<sup>23</sup>, implantées à des dates spécifiques d'intervention. Plusieurs activités pédagogiques peuvent venir s'insérer dans chacune de ces rencontres.

Dans la mesure où nous adoptons un regard chronologique sur nos données et proposons une analyse détaillée de l'évolution des représentations, il nous a semblé plus significatif de respecter le fil des interventions et de les proposer au lecteur sous forme de « rencontres » suivant le déroulement du projet plutôt que sous forme d'activités qui pourraient se chevaucher sur plusieurs rencontres. Ainsi, et de façon pratique, le module 1 (À la découverte de notre quartier) se compose de sept rencontres tandis que le module 2 (Bonjour!) se compose d'une seule rencontre.

Également, des activités d'intégration ont eu lieu afin de permettre un retour réflexif sur plusieurs modules. Lors de la première année d'intervention, deux activités d'intégration ont été offertes lors de deux rencontres différentes. Une première activité d'intégration a eu lieu le 20 février 2007 pour un retour sur les modules 1 à 3. Un retour sur les modules 4 à 5 a été effectué au moyen d'une séance d'initiation au chinois et à l'arabe. Cette deuxième activité d'intégration

---

<sup>23</sup> Les rencontres varient entre 55 minutes et 75 minutes, la moyenne de chaque rencontre étant de 60 minutes.

a eu lieu, selon la classe, le 3 avril ou le 10 avril 2007. Lors de la seconde année d'intervention, une activité d'intégration finale a été offerte permettant un retour sur l'ensemble du projet et prenant la forme d'une « foire Élodil ». Les élèves qui ont participé au projet Élodil (au troisième cycle du primaire) présentaient les différents modules du projet Élodil à leurs camarades d'école du deuxième cycle du primaire ainsi qu'à leurs enseignants. La « foire Élodil » a pris la forme d'« ateliers Élodil » (un atelier par module) réinvestis de façon originale et dynamique par les élèves.

Pour des raisons pratiques, la « foire Élodil » n'a pas été exploitée dans les analyses de données. En effet, le format de cette dernière activité d'intégration où de nombreuses personnes étaient présentes (deux classes d'élèves en tant qu'animateurs, leurs enseignants, cinq personnes de l'équipe de recherche, tous les élèves de 3<sup>e</sup> année et de 4<sup>e</sup> année de l'école invités avec leurs enseignants, la direction d'école, des parents) donnait lieu à un certain « brouhaha » et n'a pas permis des enregistrements de qualité des élèves ciblés lors de la présente recherche de doctorat. Nous citons toutefois la présence de cette activité dans le processus dans la mesure où elle représente une activité de réinvestissement qui vient compléter les rencontres préalablement vécues et que l'entrevue de groupe finale, qui a eu lieu après cette « foire Élodil », est susceptible d'avoir été colorée par cette intervention. Notons par ailleurs que l'observation de certaines interactions ciblées lors d'un des ateliers de la foire (l'atelier « télélanguages ») a fait l'objet d'une étude qui porte sur trois des élèves ciblés dans la vaste recherche (Combes, Armand et Lory, 2012). Cette étude a pu illustrer la manière dont ces élèves se sont appropriés les activités d'Éveil aux langues et sont devenus des porte-paroles du projet Élodil.

Ainsi, les données recueillies en salle de classe, et dont nous proposons une analyse au chapitre suivant, sont issues des cinq modules qui ont été implantés la première année d'intervention pendant 17 rencontres et des deux modules implantés lors de la seconde année pendant 15 rencontres pour un total de sept modules et 32 rencontres.

Ces activités étaient implantées de façon hebdomadaire. Un calendrier élaboré en collaboration avec les enseignants permettait à l'équipe de recherche de venir dans l'école pendant deux périodes consécutives chaque mardi ou mercredi matin la première et la seconde année de l'implantation du projet Élodil. La première période avait lieu avec une classe. La récréation



permettait à l'équipe de recherche de faire un bref bilan avec l'enseignant venant ainsi alimenter les notes d'observations prises, de ramasser le matériel et de se préparer à la seconde séance avec l'autre classe.

Le tableau suivant donne une vue d'ensemble des modules implantés. La colonne 1 permet de répertorier les interventions qui ont eu lieu lors de la première année d'implantation et celles qui ont eu lieu lors de la seconde année d'implantation. La colonne 2 indique la ou les dates exactes de l'intervention. La colonne 3 présente le module (M) et le numéro de rencontre associé. La colonne 4 présente l'intitulé de ces modules (présenté en caractère gras et italique) et des thèmes généraux qui y sont abordés. Ce tableau offre volontairement une vue succincte des interventions en classe afin de situer dans le temps les différentes étapes de l'implantation du projet et de se familiariser avec le vocabulaire utilisé par la suite dans nos analyses de données.

Il convient de noter qu'un tableau plus détaillé disponible en annexe 4 permet d'avoir une vue précise de chacune des rencontres ainsi que le type de données associé à chacune d'elles.

**Tableau III**  
**Vue chronologique des modules implantés**

	<b>Dates</b>	<b>Étapes</b>	<b>Intitulé du module et thèmes traités</b>
<b>Année 1</b>	04. et 05.12.06	M1 Rencontre 1/7 <sup>24</sup>	<b>À la découverte de mon quartier</b> <b>Sensibilisation à la diversité linguistique</b> <b>environnante</b>
	12.12.06	M1 Rencontre 2/7	
	19.12.06	M1 Rencontre 3/7	
	09.01.07	M1 Rencontre 4/7	
	16.01.07	M1 Rencontre 5/7	
	23.01.07	M1 Rencontre 6/7	
	30.01.07	M2 Rencontre 1/1	<b>Bonjour!</b> <b>Découverte de Bonjours en plusieurs langues</b>
	06.02.07	M3 Rencontre 1/1	<b>La fleur des langues</b>

<sup>24</sup> Pour faciliter la lecture, des abréviations ont été employées. À titre d'exemple « M1 Rencontre 1/7 » signifie module 1, rencontre 1 des sept rencontres de ce même module.

	Dates	Étapes	Intitulé du module et thèmes traités
Année 1	06.02.07	M3 Rencontre 1/1	La fleur des langues Premières réflexions sur les langues présentes dans la classe et sur celles du répertoire des élèves
	13.02.07	M4 Rencontre 1/1	Le cri des animaux Activité de discrimination auditive
	20.02.07	Activité d'intégration	Réflexion sur les activités vécues
	27.02.07	M1 Rencontre 7/7	À la découverte de mon quartier Comparaison avec un projet similaire vécu dans une autre école à Vancouver
	13.03.07	M5 Rencontre 1/5	À vous marques, prêts, écrivez! Sensibilisation à différents systèmes d'écriture
	20.03.07	M5 Rencontre 2/5	
	27.03.07	M5 Rencontre 3/5	
	03.04.07 et 10.04.07	Séance d'initiation à l'arabe et au chinois	Activité d'intégration autour du module 5 et séances d'initiation à l'arabe et au chinois
	17.04.07	M5 Rencontre 4/5	À vous marques, prêts, écrivez! Sensibilisation à différents systèmes d'écriture
	24.04.07	M5 Rencontre 5/5	
Année 2	28.11.07	M6 Rencontre 1/9	Dis-moi ta/tes langue(s) et je te dirai qui tu es. Biographies langagières : réflexion sur des biographies langagières et création de sa propre biographie langagière
	04.12.07	M6 Rencontre 2/9	
	11.12.07	M6 Rencontre 3/9	
	18.12.07	M6 Rencontre 4/9	
	22.01.08	M6 Rencontre 5/9	
	29.01.08	M6 Rencontre 6/9	
	05.02.08	M6 Rencontre 7/9	
	12.02.08	M6 Rencontre 8/9	
	19.02.08	M6 Rencontre 9/9	
	14.03.08	M7 Rencontre 1/6	Les contes Découverte de contes dans différentes cultures, différentes langues
	25.03.08	M7 Rencontre 2/6	
	01.04.08	M7 Rencontre 3/6	
	08.04.08	M7 Rencontre 4/6	
	15.04.08	M7 Rencontre 5/6	
	22.04.08	M7 Rencontre 6/6	
	17.05.08	Activité d'intégration	Foire Élodil

- Le contenu des modules

Il convient de préciser que les modules ont été, pour les élèves, les déclencheurs de réflexions autour des langues. Également, chaque module vise à engager, de façon progressive, les élèves dans un processus de réflexion sur les langues. Ainsi, tandis que les premiers modules relevaient davantage de la sensibilisation, les modules mis en place lors de la seconde année requéraient une réflexion approfondie sur les langues du répertoire linguistique des élèves (module 6), mais aussi sur la diversité linguistique (module 7).

Nous proposons dans le tableau IV une description des modules implantés associée à leurs objectifs pédagogiques.

**Tableau IV**  
**Description générale du contenu des modules implantés**

	<b>Intitulé du module et thèmes traités</b>	<b>Description des modules et activités</b>	<b>Objectifs pédagogiques</b>
Année 1	Module 1 Sept rencontres À la découverte de mon quartier	Au moyen de sept activités, les élèves s'interrogent sur les langues présentes dans leur quartier. Ils sont invités à dessiner et à prendre des photos de leur quartier.	Les élèves s'éveillent à la présence d'une diversité linguistique et culturelle dans leur environnement.
	Module 2 Une rencontre Bonjour!	Les élèves découvrent une vidéo dans laquelle des enfants disent bonjour dans 17 langues différentes. Ils sont invités à identifier la langue dans laquelle le bonjour a été prononcé et le pays dans lequel cette langue est officielle.	Les élèves s'éveillent à la présence d'une diversité linguistique et culturelle dans le monde.
	Module 3 Une rencontre La fleur des langues	Les élèves définissent les notions de langue maternelle, langue seconde et langue d'origine. Ils sont ensuite invités à créer individuellement un pétale sur lequel ils indiquent les langues qu'ils parlent pour créer la fleur des langues de la classe.	Les élèves posent une première réflexion formelle sur les langues présentes dans la classe et sur celles de leur répertoire.

	<b>Intitulé du module et thèmes traités</b>	<b>Description des modules et activités</b>	<b>Objectifs pédagogiques</b>
Année 1	Module 4 Une rencontre Le cri des animaux	Au moyen d'une activité de discrimination auditive, les élèves réfléchissent à la diversité des sons qui existent dans différentes langues.	Les élèves sont sensibilisés à la diversité linguistique.
	Une rencontre Activité d'intégration Réflexion sur les activités vécues durant les modules 1 à 4	Retour en groupe classe sur les activités vécues. Visionnement du montage vidéo réalisé à la suite de la présentation de leur murale.	Les élèves s'éveillent à la présence d'une diversité linguistique et culturelle dans une autre métropole canadienne (Vancouver). Les élèves s'interrogent sur les connaissances développées durant les activités précédentes.
	Module 5 Cinq rencontres À vous marques, prêts, écrivez!	Au moyen d'une enquête sur les langues, les élèves découvrent l'existence de systèmes d'écriture autres que le système alphabétique.	Les élèves s'ouvrent à la diversité linguistique. Les élèves sont sensibilisés à l'existence de différents systèmes d'écriture.
	Activité d'intégration et séances d'initiation à l'arabe et au chinois	Retour sur le module 5 : activité de prolongement Invitation de deux personnes ressources : une enseignante de l'école pour l'arabe + une personne extérieure pour le chinois.	Les élèves découvrent des systèmes d'écriture différents de celui du français. Les élèves s'initient à une autre langue inconnue.
Année 2	Module 6 Neuf rencontres Dis-moi ta/tes langue(s) et je te dirai qui tu es	À partir d'un livre de littérature jeunesse et de biographies langagières d'auteurs connus, les élèves sont engagés dans une réflexion sur leur propre biographie langagière et composent leur biographie langagière.	Les élèves s'interrogent sur les langues de leur répertoire langagier.
	Module 7 Six rencontres Les contes	Découverte de contes dans différentes cultures et différentes langues.	Les élèves s'éveillent à la diversité linguistique et sur les langues présentes dans leur environnement.

- Les modalités de mise en place

La majorité des activités a été prise en charge par les enseignants, à l'exception de quelques-unes dont un descriptif est offert en annexe 5.

### 3.5 LES DONNÉES DE LA RECHERCHE

#### 3.5.1 Les modalités de cueillette des données

*Because the common objective of all the different types of qualitative methods is to make sense of a set of (cultural or personal) meanings in the observed phenomena, it is indispensable that the data should capture rich and complex details (Dörnyei, 2007, p. 38)*

Les données recueillies dans la vaste recherche (Dagenais *et al.*, CRSH, 2005-2008), pendant les deux ans d'intervention sont nombreuses et variées. À titre indicatif, elles représentent un total de 118 heures d'enregistrements vidéo et 98 heures d'enregistrements audio; des notes de terrain pour chacune des activités implantées (33 fichiers d'une à cinq pages par fichier) et de nombreuses productions d'élèves. Le tableau en annexe 4 offre une vue d'ensemble des données recueillies lors de chacune des activités implantées et lors des entrevues.

Il convient de rappeler que la présente recherche pour laquelle nous présentons une analyse de cinq études de cas s'inscrit dans une vaste recherche impliquant des équipes de recherche à Vancouver et à Montréal et dans laquelle nous avons agi en tant que coordonnatrice pour la région montréalaise. De ce fait, les modalités de recueil de données présentées ci-après sont similaires dans la vaste recherche (Dagenais *et al.*, CRSH, 2005-2008) et la présente étude de doctorat. Toutefois, durant les observations de classe, notre regard s'est concentré sur cinq élèves en particulier afin d'accumuler davantage de données pour réaliser des études de cas.

Dans un premier temps, nous présentons les modalités de recueil de données lors des observations de classe. Dans un second temps, nous nous attardons sur les modalités de recueil de données lors des entrevues.

- Les observations de classe

L'équipe de recherche universitaire qui intervenait dans les classes durant l'implantation de la vaste recherche sur ces deux années se composait généralement de trois à quatre personnes : la chercheuse de la présente recherche de doctorat, deux caméramans la première année, un caméraman la seconde année, et une assistante de recherche. Ponctuellement, et selon les activités, d'autres membres de l'équipe de recherche universitaire se joignaient à l'équipe régulière, notamment lors des activités d'intégration ou dans le cas d'un besoin ponctuel de soutien pour les activités. À titre d'exemple, lors du module 1, les élèves participants au projet ont pu sortir de l'école pour prendre des photos de leur quartier. Quatre auxiliaires de recherche complémentaires ont alors pris des rôles d'accompagnatrices pour permettre la réalisation de cette activité.

Il convient de rappeler que notre positionnement, aussi bien au sein de la vaste recherche qu'au sein de la présente étude de doctorat, se situe entre l'observation participante et la participation observante (Van Der Maren, 1996). Nous avons ainsi assumé un double rôle dans lequel, selon les besoins, nous avons soit explicitement pris part aux activités en soutien aux enseignants, soit pris un rôle d'observateur afin de documenter le discours des élèves ciblés sur leurs représentations sur les langues.

Plusieurs types de données sont issus de ces observations de classe : des enregistrements vidéo et audio retranscrits sous forme de verbatim, des notes de terrain et des productions d'élèves.

- Enregistrements vidéo et audio : les verbatim

Durant ces deux années, chaque rencontre de l'implantation du projet a été enregistrée au moyen d'une caméra vidéo et de deux enregistreuses numériques.

Plus précisément, la vidéo a été un outil précieux dans le recueil de données dans la mesure où, en plus de nous servir de mémoire, elle a permis de garder une trace visuelle et audio de chacune des rencontres Élodil. L'audio recueilli au moyen de deux enregistreuses numériques permettait d'avoir accès aux échanges durant les activités en sous-groupes.

À cet égard, Dörnyei (2007, p. 38) souligne que les chercheurs adoptant l'approche qualitative aspirent à porter un regard sur un phénomène social selon le point de vue des acteurs impliqués. Ainsi, avoir pu disposer de la parole des élèves telle qu'elle a effectivement eu lieu grâce à l'enregistrement vidéo nous a permis de considérer avec une justesse accrue le point de vue des élèves. Cela nous a permis de garder des traces du message dans sa quasi-intégralité, et ce, même en l'absence d'un chercheur. En effet, en contexte scolaire, les chercheurs ne peuvent pas être présents à tous les moments, tout observer et tout retranscrire. Également, à des fins d'analyse, les verbatim s'appuyaient sur l'aspect visuel en plus de l'aspect discursif. Ainsi, les verbatim sont ponctués d'éléments contextuels permettant de d'approfondir le sens des mots retranscrits. Ces éléments décrivent la dynamique des échanges et de la situation, les gestes utilisés, les regards, les attitudes, les absences volontaires de prise de parole, soit tout ce qui permet de préciser le sens des mots retranscrits.

En tant que coordonnatrice de la vaste recherche pour la région de Montréal et chercheure de la présente étude de doctorat, nous avons visionné l'intégralité de ces 118 heures de vidéo et nous avons écouté les 98 heures d'audio que nous avons à notre disposition.

Une grille de pré-analyse<sup>25</sup> nous permettait de retracer les grandes lignes de l'intervention pédagogique, les enjeux traités dans les échanges qui impliquaient les élèves ciblés dans la vaste recherche (n=14) et plus spécifiquement dans la présente étude de doctorat (n=5). Une colonne « temps » permettait de positionner dans le temps les segments décrits dans cette grille de pré-analyse et une colonne « transcription » permettait de préciser la nécessité ou non de retranscrire le segment décrit. Nous disposons ainsi de deux à trois fichiers de pré-analyse par rencontre dans lequel on trouve un descriptif du format vidéo ou audio traité avec les segments à transcrire sous forme de verbatim.

L'intégralité des segments sélectionnés dans cette grille de pré-analyse ont été retranscrits soit par la chercheure de la présente étude doctorale, soit par des assistantes de recherche. Nous expliquons le processus de sélection de ces segments dans la partie liée au traitement des données. Il faut noter que certains segments inaudibles ont été identifiés comme tels dans les

---

<sup>25</sup> Un exemple de grille de pré-analyse est disponible en annexe 6.

verbatim. Également, sont susceptibles d'être absents des transcriptions les soupirs, les hésitations, les répétitions, les courts silences quand ces derniers étaient considérés par le transcripteur comme parasites et n'étaient pas porteurs d'information.

Les verbatim issus des vidéos et des enregistrements audio représentent le cœur des données recueillies durant les interventions en classe. Dans une perspective d'analyse et à des fins de triangulation des données, ils sont complétés par des notes d'observation et des productions d'élèves.

- Les notes d'observation

Selon Badot (2000), les notes d'observation ont pour objectif de relever ce qui a été vu et ressenti durant le recueil de données. En un sens, elles servent de mémoire au chercheur, lui permettant ainsi de se rappeler de certains détails qui auraient pu lui échapper a posteriori.

En ce sens, nos notes d'observations ont été essentielles pour redonner du sens aux contextes des interactions, pour garder des traces des séances et des événements qui ont pu survenir. À titre d'exemple, lors de la première année d'intervention, les élèves ont vécu le décès tragique de leur enseignant de sport, Naji. Lors de la seconde année d'intervention, une des élèves parle d'un conte étranger qu'elle aimerait découvrir et indique à ses camarades qu'elle aimerait découvrir un conte du pays de Naji. C'est au moyen des notes de terrain que nous avons pu mettre en relation les deux situations et donner tout son sens au choix de l'élève.

Rappelons également que nos propres notes d'observation se concentraient principalement sur les cinq élèves ciblés dans la présente recherche de doctorat.

- Les productions d'élèves durant l'implantation des activités Élodil

Durant les deux ans d'implantation du projet Élodil, les élèves ont été invités à produire différents types de matériaux (des dessins, des collages, des biographies langagières, etc.). À ce propos, Abric (1994) nous rappelle que les données recueillies au moyen des méthodes dites interrogatives (donnant lieu à ce que Van Der Maren appelle les données suscitées) sont des indices qui permettent d'inférer les représentations. Dans cet esprit, nous avons pu nous appuyer sur les productions des élèves dans le but de recueillir des informations sur l'évolution des



représentations sur les langues des élèves ciblés dans la vaste recherche et la présente étude de doctorat.

Le tableau suivant récapitule, par module, le type de production d'élèves que nous avons pu recueillir durant les deux ans d'intervention.

**Tableau V**  
**Récapitulatif du type de production d'élèves**

Modules	Titre du module	Productions d'élèves recueillies
1	À la découverte de mon quartier	Dessins du quartier Murale avec des dessins du quartier 341 photos
2	Bonjour !	Feuille d'entrevue dans laquelle les élèves déclarent les langues qu'ils parlent et qu'ils écrivent
3	La fleur des langues	Production individuelle : pétale de fleurs Production collective : assemblage des pétales pour créer la fleur des langues de la classe
4	Le cri des animaux	Feuille d'activités
5	À vous marques, prêts, écrivez!	Feuille d'activités
6	Dis-moi ta(tes) langue(s) et je te dirai qui tu es	Biographie langagière
7	Les contes	Questionnaire dans lequel les élèves sont invités à mentionner une langue de leur choix dans laquelle ils aimeraient découvrir un conte

- Les entrevues de groupe semi-dirigées (3 à 4 élèves)

Afin de documenter précisément l'évolution des représentations des élèves sur les langues, l'implantation des activités Élodil (dont nous avons proposé une description au point 3.4 du présent chapitre) a été encadrée d'entrevues de groupe semi-dirigées pour les élèves de la vaste recherche et les élèves de la présente étude de doctorat.

L'entrevue est définie par Pepin (2007, p. 19-10) comme ce qui réfère :

à un événement interactif entre deux ou plusieurs personnes qui s'organisent selon des rôles particuliers (*questionneur-répondant, racontant-auditeur, etc. que les paires enquêteur-enquêté ou intervieweur-interviewé tendent à condenser*), c'est-à-dire qui

les endossent de manière normalement non interchangeable en réalisant des activités typiques telles que poser des questions vs répondre, etc.

Les entrevues de groupe ont toutes été enregistrées au moyen d'une caméra vidéo et d'une enregistreuse numérique en back-up.

Plusieurs éléments sont venus soutenir notre choix d'entrevues de groupe par rapport à des entrevues individuelles. Tout d'abord, comme le précisent Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 134) « un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange [au sein des entrevues] se déroule dans un climat harmonieux ». Même si nous considérons avoir pu mettre en place une dynamique propice à des échanges conviviaux et de qualité entre la chercheuse de la présente étude de doctorat et les participants à la recherche, pour les interviewés, il nous a semblé que de pouvoir vivre cette expérience avec leurs camarades plutôt qu'en tête à tête avec un adulte rendrait l'exercice de l'interview moins intimidant et également plus fructueux. En effet, nous avons pu percevoir que les entrevues étaient, pour les élèves, un espace privilégié de partage de savoir, de savoir-faire et de savoir-être dont les langues étaient l'objet de discussion centrale.

Également, comme le pointent Lüdi et Py (2002), l'entrevue de groupe se caractérise par son caractère social. Ainsi, mettre les élèves en situation d'interaction, de socialisation dans le cadre d'entrevues de groupe nous a semblé être un moyen à privilégier afin de faire émerger les représentations sur les langues des participants.

Plus spécifiquement, ces entrevues de groupe étaient dites semi-dirigées. Lors d'une entrevue semi-dirigée « le chercheur prépare ou établit un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche. Ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 133). Le guide d'entrevue exploité durant la recherche est proposé en annexe 7. Nous avons participé activement à la création de ce guide. Ce dernier nous a permis de revenir sur le contenu des activités vécues par les élèves et de poser des questions similaires à chacune des entrevues, offrant ainsi un regard évolutif sur le discours des élèves.

De façon pratique, aussi bien dans la vaste recherche que dans la présente étude de doctorat, les entretiens de groupe semi-dirigés ont été menés à trois étapes différentes : avant l'implantation des activités (entretien n°1, les 28 et 29 novembre 2006), après la première année d'intervention (entretien n°2, les 9 et 10 mai 2007) et enfin, à la fin de la seconde année du projet soit à la fin de l'implantation du projet Élodil (entretien n°3, les 21 et 22 mai 2008).

Les entretiens ont eu lieu durant les heures de classe. C'est l'enseignant qui a déterminé les heures propices à leur mise en place. Elles ont toutes été réalisées dans le local de l'orthopédagogue de l'école : un petit local intime qui permettait la présence de trois à quatre élèves, de deux adultes et d'une caméra sur trépied. Deux tables étaient accolées au centre de l'espace afin de permettre des échanges conviviaux.

Lors de ces entretiens, trois ou quatre élèves ciblés dans la vaste recherche étaient présents et formaient un groupe. Ainsi, nous avons conduit chaque entretien auprès de quatre groupes différents. Les groupes étaient composés d'élèves d'une même classe et rassemblaient des filles et des garçons. Chacune des trois entretiens semi-dirigés a été prise en charge par une intervieweuse de l'équipe de recherche (Érica Maraillet pour l'entretien 1, la chercheuse de la présente étude de doctorat pour les entretiens 2 et 3) et une assistante (la chercheuse de la présente étude de doctorat pour l'entretien 1, Laura Nicollin pour l'entretien 2 et Élodie Combes pour l'entretien 3).

Le tableau suivant offre un récapitulatif de la constitution des groupes en fonction des entretiens, les noms des élèves ciblés dans le cadre de la présente recherche de doctorat sont présentés en caractère gras.

**Tableau VI**  
**Les participants aux entrevues de groupe semi-dirigées**

<b>Entrevue de groupe 1 28 et 29 nov. 2006</b>	<b>Entrevue de groupe 2 9 et 10 mai 2007</b>	<b>Entrevue de groupe 3 21 et 22 mai 2008</b>
<b>Savana, Shawn,</b> Kevin, Rachel	Karla, Anjana, Jany, Julian	Rachel, <b>Savana</b> , Joy
Anjana, Fadhil, Karla, Julian	<b>Oliver</b> , Rachel, <b>Savana</b> , <b>Laura</b>	Sajid, Ibrahima, <b>Evan</b>
<b>Evan, Oliver</b>	Ibrahima, Sajid, Fadhil	Anjana, Jany, Karla, <b>Laura</b>
Sajid, Joy, <b>Laura</b> , Ibrahima	Kevin, <b>Shawn</b> , <b>Evan</b>	<b>Oliver</b> , Kevin, <b>Shawn</b>

Chaque entrevue a fait l'objet d'un enregistrement vidéo et audio. Nous disposons d'un bassin total de 12 entrevues (quatre groupes enregistrés lors de trois entrevues) représentant 15h30 d'enregistrements vidéo et qui ont été retranscrits dans leur intégralité par la chercheuse de la présente étude de doctorat. L'enregistrement audio a servi ponctuellement lors de la retranscription afin de compléter des moments inaudibles dans la vidéo.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, un guide d'entrevue a été utilisé. La variété et la diversité des interactions durant les entrevues n'ont pas permis de traiter de façon identique de chacune des questions pour tous les groupes, certains groupes s'attardant plus ou moins sur l'une ou l'autre des questions posées, se permettant des parenthèses, etc. Dans l'ensemble, toutefois, toutes les thématiques principales ont été abordées pendant les entrevues.

### **Entrevue 1**

L'entrevue 1 a représenté le point de départ de la vaste recherche ainsi que de la présente étude de doctorat. Tous les élèves ciblés dans la vaste recherche et la présente étude de doctorat ont été interviewés alors qu'ils n'avaient pas encore vécu d'activités pédagogiques d'Éveil aux langues. Le projet de recherche leur avait toutefois été présenté en groupe classe, ils avaient été

informés du fait qu'ils étaient des élèves « ciblés » et leurs parents avaient signé un formulaire de consentement.

Une première partie de l'entrevue 1 a permis un partage d'informations portant sur l'identification personnelle des participants à l'entrevue. L'intervieweuse principale (Érica Maraillet) a rappelé aux élèves présents l'objet de la recherche et les règles déontologiques liées à la recherche, notamment au regard du respect de l'anonymat et du respect du discours des participants. Les élèves ont ensuite été invités à se présenter et à indiquer « les langues qu'ils parlent ».

Ensuite, un guide d'entrevue a permis de soutenir les échanges durant l'interview. Rappelons qu'en tant que coordonnatrice du projet de la vaste recherche pour la région de Montréal, nous avons activement participé à la création de ce guide d'entrevue.

Comme l'énonce le guide d'entrevue disponible en annexe 7, une première partie « brise-glace » a été mise en place. L'objectif était d'instaurer un climat de confiance lors de ce premier contact avec les élèves et de permettre des échanges autour de sujets qui ne sont pas habituellement abordés en contexte scolaire (les langues). Deux images, appelées des « déclencheurs », ont ainsi été proposées aux élèves (Annexe 8) afin de soutenir les premiers échanges. À cet égard, Matthey (2000) indique que « les déclencheurs forment une série de pré-textes, sous forme de textes ou d'images, qui ont pour but de susciter des confrontations discursives » (p. 28). Les déclencheurs<sup>26</sup> que nous avons exploités mettent en scène des enfants en situation de plurilinguisme et d'apprentissage de langues. Le premier est un dessin d'enfant qui représente deux personnages en interaction. Chacun des deux personnages dispose d'une bulle. L'un parle dans une « autre langue » représentée par des symboles, le second tente de parler cette « autre langue » et son discours est ponctué d'interjections et de symboles tel le tonnerre. Le second dessin met en scène une jeune fille d'origine asiatique qui est assise à une table avec un crayon

---

<sup>26</sup> Précisons que ces dessins déclencheurs nous ont été communiqués par l'équipe de recherche universitaire de l'Université Simon Fraser qui collaborait à la mise en place de la vaste recherche dans laquelle s'inscrit la présente étude (Dagenais, Armand, Lamarre, Moore et Sabatier, 2005-2008, *Éveil aux langues et à la diversité linguistique dans deux métropoles canadiennes*, subvention CRSH).

et une bulle partant de sa tête à l'intérieure de laquelle sont représentées deux personnes âgées entourées d'idéogrammes.

Au moyen de ces images, nous souhaitons permettre une forme de projection dans laquelle les élèves seraient susceptibles de se reconnaître et, plus largement, nous souhaitons leur offrir un premier espace de réflexion sur les langues et le plurilinguisme.

Des questions formelles ont suivi cette étape brise-glace. Plus spécifiquement, les grandes thématiques suivantes ont fait l'objet de questions :

- Les représentations sur la fonction de la langue;
- Les représentations sur les langues (attraction- rejet);
- Les représentations sur le plurilinguisme et le multilinguisme;
- Les représentations sur les langues du quartier.

Rappelons que le guide d'entrevue complet est mis à disposition en annexe 7.

## **Entrevue 2**

L'entrevue 2 a été conduite à la fin de la première année d'intervention. Les élèves ont alors été exposés à 17 heures d'activités pédagogiques au cours desquelles les langues sont l'objet de réflexion, de discussion et de développement de savoirs.

Contrairement à l'entrevue 1, de nature plutôt formelle, cette seconde entrevue est constituée de trois étapes.

### Étape 1

Lors de cette première étape, les interviewés échangent avec la chercheuse de la présente étude de doctorat (intervieweuse principale) plusieurs informations personnelles permettant de les identifier et de mentionner les langues qu'ils parlent.

### Étape 2

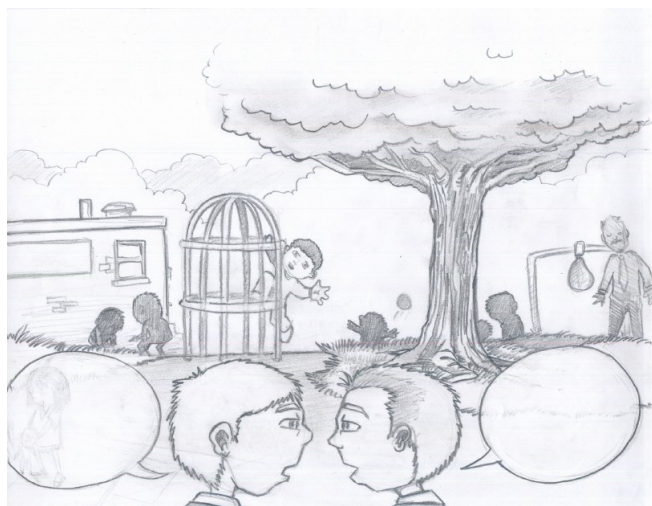
La seconde étape a pris la forme d'une activité collaborative durant laquelle aucun adulte n'était présent pendant la phase de réalisation. Un enregistrement vidéo permettait à la chercheuse de la présente étude de doctorat, en analyse post-entrevue, d'étudier les interactions des élèves et

leur collaboration dans l'exécution de la tâche. Cette tâche collaborative était encadrée d'une phase de présentation de la tâche par l'intervieweuse (soit les consignes de l'activité) et d'une phase de verbalisation de la tâche accomplie par les élèves. Cette épreuve a été bâtie par l'équipe de recherche montréalaise et nous y avons activement participé.

Plus précisément, de façon collaborative, les élèves devaient, choisir, parmi un nombre limité de langues représentées dans des bulles par un « bonjour » traduit dans ces langues, les langues susceptibles d'être utilisées dans quatre situations représentées graphiquement :

- Situation 1 : À l'école, en cours de français
- Situation 2 : À l'école, durant une rencontre Élodil
- Situation 3 : À la maison
- Situation 4 : À l'école, durant la récréation

Le dessin suivant illustre l'une des scènes exploitées pendant la tâche collaborative. L'ensemble des dessins est proposé en annexe 9.



**Figure 5 : Tâche collaborative, situation 4**

Ainsi, chaque dessin permettait aux interviewés, au moyen d'indices visuels, de contextualiser la scène. Deux enfants étaient les protagonistes principaux de chacune de ces scènes et chacun d'entre eux disposait d'une bulle vierge pour les positionner dans une interaction orale. En situation 1, 2 et 3, un adulte présent dans le dessin disposait également d'une bulle vierge dans laquelle les participants à la tâche devaient choisir d'insérer une langue parmi les 13 choix possibles. Les langues offertes étaient celles des élèves de la classe (c'est-à-dire leurs langues

maternelles ou les langues parlées dans leur environnement familial), le français et l'anglais ainsi qu'une bulle vierge leur permettant de choisir une langue.

Plusieurs objectifs ont motivé le choix d'une telle tâche. Tout d'abord, la thématique des enjeux linguistiques au Québec fut peu présente dans le discours des participants à recherche lors de la première année. L'équipe de recherche a donc souhaité proposer un outil original qui serait susceptible d'aller chercher cet élément. Ensuite, la non-présence d'un adulte pendant la réalisation de la tâche avait pour objectif de répondre à l'une des limites souvent énoncées quant aux entretiens : le fait que les répondants donnent les réponses attendues par l'intervieweur. Ensuite, les représentations s'exprimant dans l'interaction et se coconstruisant, il nous a semblé que ce type de tâche pouvait être propice à l'émergence de certaines représentations plus « cachées » (Abric, 1994).

Il faut alors préciser que bien que les élèves aient participé avec enthousiasme à la tâche et, de façon surprenante, sans beaucoup de digression, cette activité :

- a pris beaucoup de temps et
- les échanges n'ont ni été plus surprenants ni moins surprenants, ou n'ont pas divergé des autres données dont nous disposions.

Dans l'ensemble, cette tâche est venue conforter les données que nous avions, voire y apporter quelques subtiles nuances.

Par ailleurs, même si l'adulte était absent de la salle, les élèves n'étaient pas dupes et ils étaient conscients de la présence de la caméra. Nous espérons alors que leur discours n'aura pas été trop influencé par cet instrument.

Après la réalisation de façon autonome de la tâche, les élèves étaient invités à verbaliser la raison d'être de leurs choix. Précisons que cette étape, plus fructueuse en termes de données, ne s'apparente toutefois pas à l'entretien d'explicitation au sens de Vermeersch (2006)<sup>27</sup> dans la mesure où seul le résultat est formulé et non l'ensemble du processus engagé.

---

<sup>27</sup> Vermeersch (2006) indique que ce type d'entretien vise la verbalisation de l'action. Trois éléments viennent alors alimenter l'entretien d'explicitation : les traces (ex. : des brouillons), les observables (correspondants aux



### Étape 3

Comme lors de l'entrevue 1, le guide d'entrevue a partiellement été exploité dans cette seconde entrevue et a spécifiquement permis de questionner les élèves sur leurs représentations sur la fonction des langues, les langues en général, les langues de leur répertoire, le plurilinguisme et le multilinguisme.

### Entrevue 3

L'entrevue de groupe 3 a davantage respecté les règles usuelles d'une entrevue semi-dirigée. Nous avons utilisé le guide d'entrevue présenté en annexe 7 élaboré par l'équipe de recherche de Montréal et auquel nous avons activement collaboré. Un climat de confiance bien instauré et une certaine « habitude » développée par les élèves quant au fonctionnement des entrevues nous a conduite à ne pas mettre en place d'activité jouant le rôle de déclencheur. Lors de cette dernière entrevue, l'enjeu était alors davantage de contrôler l'enthousiasme des élèves à s'exprimer et de partager équitablement les tours de parole que de les inciter à prendre la parole. Comme pour les entrevues précédentes, les thématiques suivantes ont fait l'objet de questions formelles lors de cette troisième entrevue :

- Les représentations sur la fonction de la langue;
- Les représentations sur les langues (attraction- rejet);
- Les représentations sur le plurilinguisme et le multilinguisme;
- Les représentations sur les langues du quartier.

À titre de synthèse, le tableau suivant positionne chacune des entrevues dans le déroulement général de la vaste recherche en précisant plusieurs éléments techniques liés à la cueillette de données, les objectifs spécifiques de recherche associés à chacune de ces entrevues ainsi que les personnes qui ont fait passer les entrevues. Ce tableau précise notamment la part active que nous avons jouée dans la mise en place de ces entrevues.

---

comportements de l'interviewé révélateurs du processus) et la verbalisation qui a pour objectif d'éclairer les processus exploités pendant la réalisation de la tâche.

**Tableau VII**  
**Rôle de la chercheure dans la mise en place des entrevues**

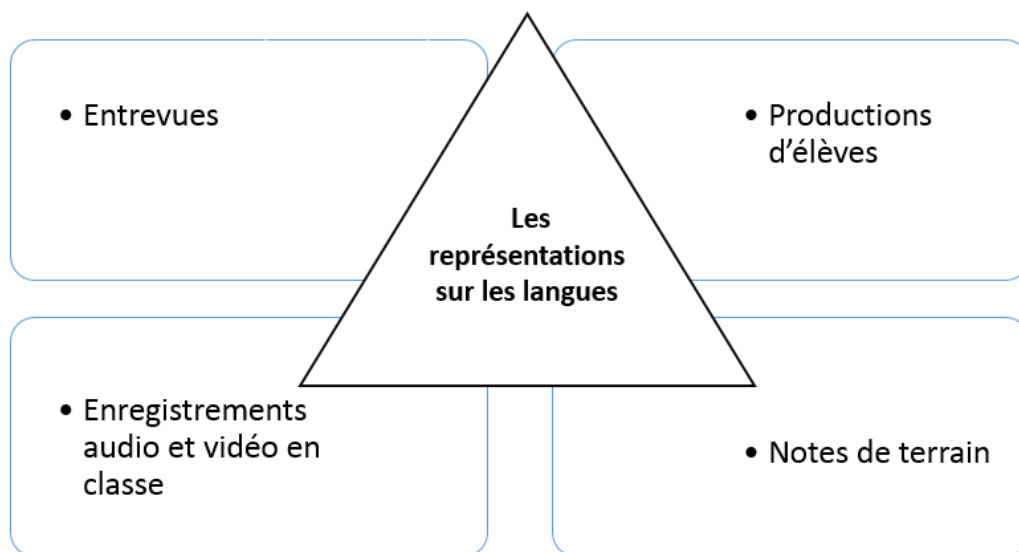
<b>Étape</b>	<b>Dates</b>	<b>Collecte de données</b>	<b>Objectifs de recherche</b>	<b>Chercheures impliquées</b>
Entrevue 1 Entrevue initiale (4)	Nov. 2006	Instrument : guide d'entrevue Moyen de recueil de données : notes de terrain et enregistrements audio et vidéo	Disposer des représentations sur les langues des élèves avant l'implantation d'un projet pédagogique d'Éveil aux langues.	Création du guide d'entrevue (Armand, Dagenais, Maraillet et Lory) (Annexe 7) Entrevues conduites par Maraillet, assistée par Lory
Entrevue 2 Entrevue à mi-parcours (4)	Mai 2007	Instrument : guide d'entrevue Moyen de recueil de données : notes de terrain et enregistrements audio et vidéo Autres sources de données : dessins des enfants pour l'entrevue 2	Documenter l'évolution des représentations sur les langues des élèves après un an d'intervention. Considérer le discours des élèves quant aux enjeux linguistiques au Québec.	Adaptation du guide d'entrevue Lory et Armand Création de l'activité : Armand, Lory et Nicollin (Annexe 9) Entrevues conduites par Lory, assistée par Nicollin
Entrevue 3 Entrevue finale (4)	Mai 2008	Instrument : guide d'entrevue Moyen de recueil de données : notes de terrain et enregistrement audio et vidéo Autres sources de données : dessins des enfants pour l'entrevue 2	Documenter l'évolution des représentations sur les langues des élèves après deux ans d'intervention.	Révision du guide d'entrevue exploité lors de l'entrevue initiale. (Annexe 7) Entrevues conduites par Lory, assistée par Combes

- La triangulation des données

Dans le cadre de la présentation d'études de cas, Stake (2005) évoque, à des fins de crédibilité de la démarche, l'importance de trianguler les données de recherche. Dans un même ordre d'idées, les différents chercheurs s'intéressant aux représentations s'accordent sur l'importance de la triangulation des données aussi bien lors du recueil des données que lors de leur analyse (Abric, 1994; Vermeersch, 2006).

Nous adoptons la définition proposée par Apostoldis (2003) qui indique que la triangulation des données consiste en la combinaison de plusieurs méthodologies dans le but de réduire l'impact des limites portées par chaque méthodologie.

Comme les sections précédentes ont pu l'exposer, nous disposons d'une variété de données offrant la possibilité de trianguler nos données et, ainsi, de valider les phénomènes documentés dans la présente recherche de doctorat. La figure 6 présente les différentes sources de données mobilisées pour documenter les représentations des cinq participants à la recherche.



**Figure 6 : La triangulation des données**

De ce fait, quatre sources de données différentes étaient disponibles : les enregistrements vidéo et audio en salle de classe ainsi que les entrevues qui ont fait l'objet d'une retranscription, les productions d'élèves et nos notes de terrain. Au cœur de ces données se trouve l'objet de l'analyse (représenté graphiquement par un triangle à la figure 6). Afin d'assurer la validité de la donnée, nous nous assurons que pour chaque objet d'analyse trois sources venaient le valider. Ces objets d'analyse représentent nos thèmes et sous-thèmes de notre arbre de codage. Dans la mesure où nous abordons plus en détail les modalités de codage, nous offrons, à l'aide d'un exemple, un aperçu du processus de triangulation des données :

Prenons l'exemple de Laura et de ses représentations qui ont émergées sur une des langues de son répertoire linguistique : sa langue maternelle, l'espagnol. Plusieurs sources nous permettent tout d'abord de considérer l'espagnol comme une des langues de son répertoire : elle la déclare comme une des langues de son répertoire aux entrevues 1, 2 et 3; elle fait partie de plusieurs de ses productions (module 3, la fleur des langues; module 6, les biographies langagières; module 7, les contes) et dans ses interactions en salle de classe avec ses camarades (module 5, module 6) et son enseignant (module 6), elle déclare également l'espagnol comme langue de son répertoire. Une fois pris en compte ce premier aspect, nous observons comment la déclaration a évolué : tandis qu'en entrevue 1 c'est le français qui disposait du statut de langue maternelle dans le discours de Laura, à partir de l'entrevue l'espagnol devient sa langue maternelle et se statut perdure durant le reste de l'intervention.

Nous avons procédé à une analyse suivant cette méthode pour la grande majorité des objets d'analyse. Dans la présentation des données, sont donc proposés les objets que nous avons pu croiser avec plusieurs autres sources. Toutefois, certaines données atypiques possiblement révélatrices d'une forme d'ambiguïté dans la représentation des élèves sur l'objet analysé sont également introduites dans l'analyse quand elles permettent de faire émerger un questionnement et une réflexion sur le cas de l'élève présenté. Par exemple, Evan, déclare le chinois comme langue de son répertoire et précise au début du projet qu'il parle le mandarin. Si cette spécification paraissait importante à un moment donné pour l'élève, elle ne l'est plus à partir de l'entrevue 2 durant laquelle il revient avec l'appellation de chinois en écartant explicitement

celle de mandarin proposée par l'intervieweuse. Dans la présentation des données, nous soulignons alors explicitement cette particularité.

### **3.5.2 Les modalités de traitement des données**

En ce qui a trait au traitement des données, nous avons adopté une logique d'analyse inductive et récursive propre à l'approche qualitative (Paillé, 1996).

Également, dans le cadre d'une analyse de données qualitatives, Krippendorff (2003) nous rappelle que l'analyse de contenu est la méthode la plus répandue. Toujours selon Krippendorff (2003), cette méthode permet de rendre compte, le plus objectivement possible, du discours des participants. Elle consiste, au moyen d'une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter.

Dans le cadre de la présente étude de doctorat, nous avons respecté les principes propres à l'approche qualitative et nous proposons, dans nos cinq études de cas, une analyse de contenu des données concernant nos cinq élèves ciblés. Plus spécifiquement, nous nous sommes inspirée des approches d'analyse du discours utilisées dans le domaine de la communication (Maingueneau, 2007).

Rappelons à cette étape que, en ce qui concerne la présente recherche de doctorat, nous avons recueilli des données pendant deux ans, dans deux classes de 5<sup>e</sup> année à l'an 1 et dans deux classes de 6<sup>e</sup> année à l'an 2, et que cette implantation a été encadrée d'entrevues de groupe semi-dirigées (pour un total de 12 entrevues dont 9 ont fait l'objet d'une analyse dans la présente recherche<sup>28</sup>). Chaque intervention a fait l'objet d'enregistrements audio et vidéo, retranscrits sous forme de verbatim.

Nous disposons également de notes d'observation sur les cinq participants ciblés dans la présente recherche de doctorat et de productions d'élèves. Nous souhaitons également, dans

---

<sup>28</sup> Des entrevues ont été effectuées à 3 étapes clés de l'implantation (avant l'implantation (entrevue 1), à la fin de la première année d'intervention (entrevue 2), et après l'implantation (entrevue 3)). Chaque entrevue a été conduite auprès de quatre groupes d'élèves (chacun des groupes étant constitués de 3 à 4 élèves parmi lesquels les élèves de la présente recherche étaient répartis de façon aléatoire), ce qui nous donne un total de 12 entrevues et de 9 entrevues en ce qui concerne les participants à la présente recherche de doctorat.

cette thèse, porter un regard nuancé et en profondeur sur l'évolution des représentations sur les langues de cinq élèves qui ont vécu ces interventions d'Éveil aux langues.

Dans cette perspective, l'enjeu premier de l'analyse des données réside dans la préparation à la manipulation de ces très nombreuses données constituées de 332 fichiers Word allant d'une page à plus d'une vingtaine de pages par fichier. À ces fichiers Word s'ajoutent les productions d'élèves tout au long des activités, qui ont été numérisées.

Dörnyei (2007, p. 246) souligne l'existence de quatre étapes dans l'analyse de données qualitatives : la transcription des données, le pré-codage et le codage, la visualisation des données par la rédaction de mémos, de vignettes et de profils et l'interprétation des données menant vers la conclusion. Au regard de la quantité de données à traiter et de nos objectifs de recherche, l'étape de la transcription a dû être précédée d'une étape de pré-analyse. Ainsi, notre processus de traitement des données a été divisé en cinq étapes dont nous proposons un descriptif ci-après.

- La première étape a consisté à pré-traiter les données

En ce qui a trait aux observations de classe, chaque vidéo et chaque document audio a été visionné/écouté dans son intégralité au moyen d'une grille déjà existante<sup>29</sup>, que nous avons adaptée et permettant de repérer les moments dans les interactions pour lesquelles une transcription était nécessaire. Ces moments concernaient toutes les interactions :

- pour lesquelles « les langues » étaient l'objet de discours;
- et qui impliquaient un ou plusieurs des 14 participants ciblés dans la vaste recherche.

Nous proposons en annexe 6 un extrait de grille complétée.

Pour les entrevues, aucune grille de pré-analyse n'a été exploitée dans la mesure où, en tant que coordonnatrice de la vaste recherche et chercheure de la présente étude de doctorat, nous avons retranscrit l'intégralité des 12 entrevues de groupe.

---

<sup>29</sup> Grille d'analyse construite par Stéphanie Lamarre, auxiliaire de recherche pour Patricia Lamarre dans le cadre d'un projet de recherche sur le multilinguisme à Montréal.

- La seconde étape a consisté à retranscrire l'intégralité des entrevues et les segments sélectionnés dans la grille de pré-analyse.

Afin de préciser les interactions retranscrites, chaque segment était replacé dans son contexte par un paragraphe introducteur. Également, l'intitulé de chaque document permettait de resituer la transcription dans l'espace (observations de classe ou entrevues) et/ou dans le temps (entrevues 1, 2 ou 3; le module et la rencontre concernés). En annexe 10, nous proposons un exemple de transcription.

- La troisième étape a consisté à exploiter un logiciel d'analyse de données qualitatives à des fins de traitement des données.

La quantité, la variété des données et le désir de documenter l'évolution des représentations des élèves sur les langues dans le temps ont constitué un enjeu majeur dans cette étape d'analyse. À cette fin, le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner a été exploité. Plusieurs raisons ont motivé ce choix. Nous avons eu l'opportunité d'assister à une formation donnée par son concepteur avant le début de nos analyses. De plus, ce logiciel est en accès libre pour les membres de la communauté de l'Université de Montréal. Son aspect convivial, sa simplicité de manipulation ainsi que son efficacité ont également été des facteurs contribuant largement à la sélection de ce logiciel.

Nous avons exploité le logiciel QDA Miner pour sa fonction première qui est le codage, mais nous l'avons également utilisé à des fins de classement des données. Ainsi, et afin de respecter la chronologie des événements, nous avons entré dans le logiciel les 332 fichiers Word à disposition sous forme de « cas » (étape 1). À chacun de ces cas, nous avons attribué une variable temps (étape 2). Nos cinq élèves ciblés étaient alors présents dans la catégorie « codes » du logiciel (étape 3). L'image suivante est une capture d'écran du logiciel de données permettant d'offrir un regard sur la manière dont le logiciel a été exploité pour catégoriser ces données en fonction des trois étapes décrites.

- La quatrième étape a consisté à coder les données recueillies.

Selon Van Der Maren, le codage « consiste à accoler une marque à un matériel ». L'objectif de ce codage était alors de « repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs selon que le code utilisé permet l'un et l'autre type de calculs » (1996, p. 167).

Le codage permet l'exploration, ligne par ligne, du matériel recueilli en fonction d'une grille d'analyse (Andreani et Conchon, 2005; Berg, 2003). Dans notre cas, nous parlons d'arbre de codage plutôt que de grille d'analyse afin d'éviter toute confusion avec les grilles de pré-analyses exploitées dans la phase de sélection des enregistrements vidéo et audio à transcrire.

Le codage représente ainsi la quatrième étape de notre processus d'analyse de données. Nous avons procédé à un codage dit mixte au sens de Van Der Maren (1996). Dans ce type de codage, une liste initiale de codes est amenée à être modifiée au fur et à mesure de l'analyse. La première version de l'arbre de codage a été générée sur la base de notre cadre conceptuel, mais également à partir de notre recension d'écrits.

#### La construction de l'arbre de codage : un processus itératif et récursif

Précisons que cette phase de codage a suivi un processus itératif et récursif. En ce sens, avant d'obtenir un arbre de codage relativement stable, nous sommes revenue plusieurs fois sur nos rubriques et les avons mises à l'essai sur différents cas. Chaque modification a nécessité un retour sur les cas déjà codés. Plusieurs modifications ont donc été effectuées avant d'obtenir notre arbre de codes.

Les codes ont été soumis et validés par la responsable de la vaste recherche à Montréal. Dans le processus de codage en tant que tel, nous n'avons pas procédé à un accord inter-juge formel toutefois, afin de valider les codes, nous avons travaillé en collaboration sur l'un des cas (Savana) avec deux collègues (Tresa Murphy et Élodie Combes) sur la base des données retranscrites lors de l'entrevue 1, du module 3 et du module 4. C'est sous le format d'un échange que nous avons pu ajuster les codes et le codage.



QDA Miner - C:\Users\Marie-Paule\Documents\My Provalis Research Projects\Elodil2006-2008MPL.wpj

Projet Cas Variables Codes Document Recherche Analyser Aide

CAS: **1**

- Récapitulatif général des interventions Élodil2006/07 et 2007/08
- ANALYSEVIDEOGRILLEM1R1CL1MAJ170707
- ANALYSEVIDEOGRILLEM1R1CL2MAJ170707
- ANALYSEVIDEOGRILLEM1R1bisCL1MAJ170707
- ANALYSEVIDEOGRILLEM1R1bisCL2MAJ170707
- MPLVerbatimsVIDEOModule1R1bisCL1MAJ170707
- MPLVerbatimsVIDEOModule1R1bisCL2MAJ170707
- MPLVerbatimsVIDEOModule1R1CL2MAJ170707
- ANALYSEVIDEOGRILLEM1R2CL1MAJ190707
- ANALYSEVIDEOGRILLEM1R2CL2MAJ190707
- M1R2CL1 Verbatim

VARIABLES

FILE Récapitulatif général des interventions

DOCUMENT [DOCUMENT]

TEMPS 0 **2**

CODES

- E1-Oliver
- E2-Savada
- E3-Shawn
- E4-Laura **3**
- E5-Joshua
- E6-Julian
- E7-Jany
- E8-Ibrahima
- E9-Rachel
- E10-Anjana
- E11-Matthew
- E12-Fadhil
- E13-Karla
- E14-Joy

DOCUMENT

DOCUMENT

Times New Roman 12

CODE: E14JoyLg

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24

**Récapitulatif général des interventions Élodil : 2006/07 et 2007/08**

Modules	Rencontres
<b>ANNÉE 1</b>	
<u>Module 1</u>	Préparation des apprentissages (20min)
A la découverte de mon quartier	1- le tour du quartier
	2- Activité d'arts plastiques
	3- Sortie dans mon quartier
	4- Photos vs dessins
	5- Voici notre quartier
	6- Voici notre quartier : finalisation murale + Vidéo
<u>Module 2</u>	Bonjour !
<u>Module 3</u>	La fleur des langues
<u>Module 4</u>	Le cri des animaux
<u>Activité d'intégration</u>	Retour vidéo des élèves de Montréal
<b>Échange Vancouver</b>	
<u>Module 5</u>	
À vos marques, prêts, écrivez !	1- préparation des apprentissages et rencontre : dessine moi une phrase
	2- Les systèmes d'écriture sous observation
	3- Enquête sur les alphabets
	4- Enquête sur les alphabets (suite) et Affichez vos alphabets
<b>ANNÉE 2</b>	

Figure 7 :  
Aperçu du logiciel QDA Miner

Au deuxième chapitre, notre recension des recherches empiriques a offert un état des lieux de plusieurs des recherches majeures pour lesquelles le plurilinguisme des élèves représente le principal centre d'intérêt. Entre autres, nous avons pu observer quelques effets de l'implantation des projets d'Éveil aux langues chez les élèves plurilingues. Les résultats évoqués soulignaient, entre autres, l'impact sur les élèves des pratiques pédagogiques telles que l'Éveil aux langues sur le plan identitaire, sur le plan cognitivolangagier ou encore sur le plan socioaffectif. Mis en perspective avec la notion de représentations sur les langues, ces résultats nous ont engagée dans une réflexion sur la manière dont nos codes nous permettraient de répondre à notre question de recherche qui, rappelons-le, se formule comme suit :

Dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues, quelles sont les représentations sur les langues maternelle(s)/d'origine, le français et l'anglais et plus largement la diversité linguistique d'élèves immigrants ou issus de l'immigration scolarisés au 3<sup>e</sup> cycle du primaire à Montréal ?

Ainsi dans l'optique de documenter l'évolution des représentations sur les langues de nos participants, nous avons scindé notre analyse en deux grandes thématiques. Le premier thème porte un regard sur les langues du répertoire langagier de l'élève faisant l'objet de l'étude de cas. Ce premier thème se décline en sous-thèmes permettant spécifiquement d'observer l'évolution (ou non) des représentations de l'élève sur sa/ses langues maternelles et/ou d'origine, sur le français, l'anglais, ses langues secondes, mais également sur son propre plurilinguisme. Plus particulièrement, et pour chacune des langues du répertoire de l'élève, nous portons un regard sur :

- les éventuels jugements de valeur associés à la ou aux langues faisant l'objet du discours : le discours est-il marqué par une forme d'hostilité, de neutralité ou d'affection vis-à-vis de la langue ?
- les éventuelles fonctions que portent ces langues : fonctions cryptique, de connivence, ludique, métalinguistique : quelles fonctions sont déclarées ? En association avec quel jugement de valeurs ?
- le sentiment de « compétence » dans la langue dont il est question : y-a-t'il l'expression d'une insécurité ou non ? la reconnaissance de compétences partielles ?
- Les langues sont-elles associées une dimension affective? Identitaire?

- Les élèves s'autorisent-ils ou à valoriser leur plurilinguisme ? nous portons alors un regard sur les pratiques déclarées et effectives (observation des manifestations possible du plurilinguisme telles que l'alternance codique)
- Évolution de la gestion du plurilinguisme en lien avec ses représentations sur les langues : empowerment, repositionnement.

Ces éléments représentaient donc des sous code pour chacune des langues du répertoire de chacun des cas étudiés.

Le deuxième thème porte plus largement sur toutes les langues qui ne sont pas des langues appartenant au répertoire langagier de l'élève participant à la recherche. Sont ainsi documentées les représentations de l'élève sur les langues présentes dans son environnement (langues du quartier, langues de ses amis de classe, etc.), sur les autres langues (langues citées par l'élève, langues ciblées par les activités Élodil) et, de façon globale, sur les représentations de l'élève sur la diversité linguistique ainsi que ses représentations sur le plurilinguisme en général.

Également, des « sous-thèmes » communs à ces thèmes ont été exploités afin de préciser les représentations exprimées. Ainsi nous portons un regard sur :

- Savoirs développés autour des langues;
- Expression d'une curiosité sur les langues;
- Reconnaissance d'une expertise ou non;
- Reconnaissance des langues ou non;
- Expression de « compétences » linguistiques, métalinguistiques dans ces langues;
- Fonction et apprentissage de ces langues;
- Reconnaissance et légitimation du bagage pluriel de l'autre
- Ouverture à la diversité linguistique et culturelle

Ainsi, et de façon formelle, notre arbre de codage se décline comme suit pour chaque étude de cas présentée :

### **Thème 1 : Les représentations sur les langues du répertoire de l'élève**

- Sa ou ses langues maternelles ou langues d'origine
- Sa ou ses langues secondes

- Le français
- L’anglais
- Une synthèse à propos de son plurilinguisme

## **Thème 2 : Les représentations sur les autres langues**

- Les langues présentes dans son environnement proche
- Les autres langues
- La diversité linguistique
- Le plurilinguisme en général

L’annexe 11 offre un descriptif de chacun de ces codes et des sous- codes utilisés dans notre analyse.

### Donner du sens et respecter la voix des élèves

Il convient de préciser que nous avons codé cas par cas nos données avec la volonté de nous immerger dans « l’histoire » de chacun de nos cas d’élèves et de le comprendre en profondeur. Aussi, nous avons veillé à réaliser cette opération de codage sur une période qui permettait de garder en mémoire les premiers discours codés. Compte tenu de l’ampleur des données à disposition, cela consistait, de façon pratique, à réserver de longues plages horaires consécutives spécialement dédiées à un cas d’élève.

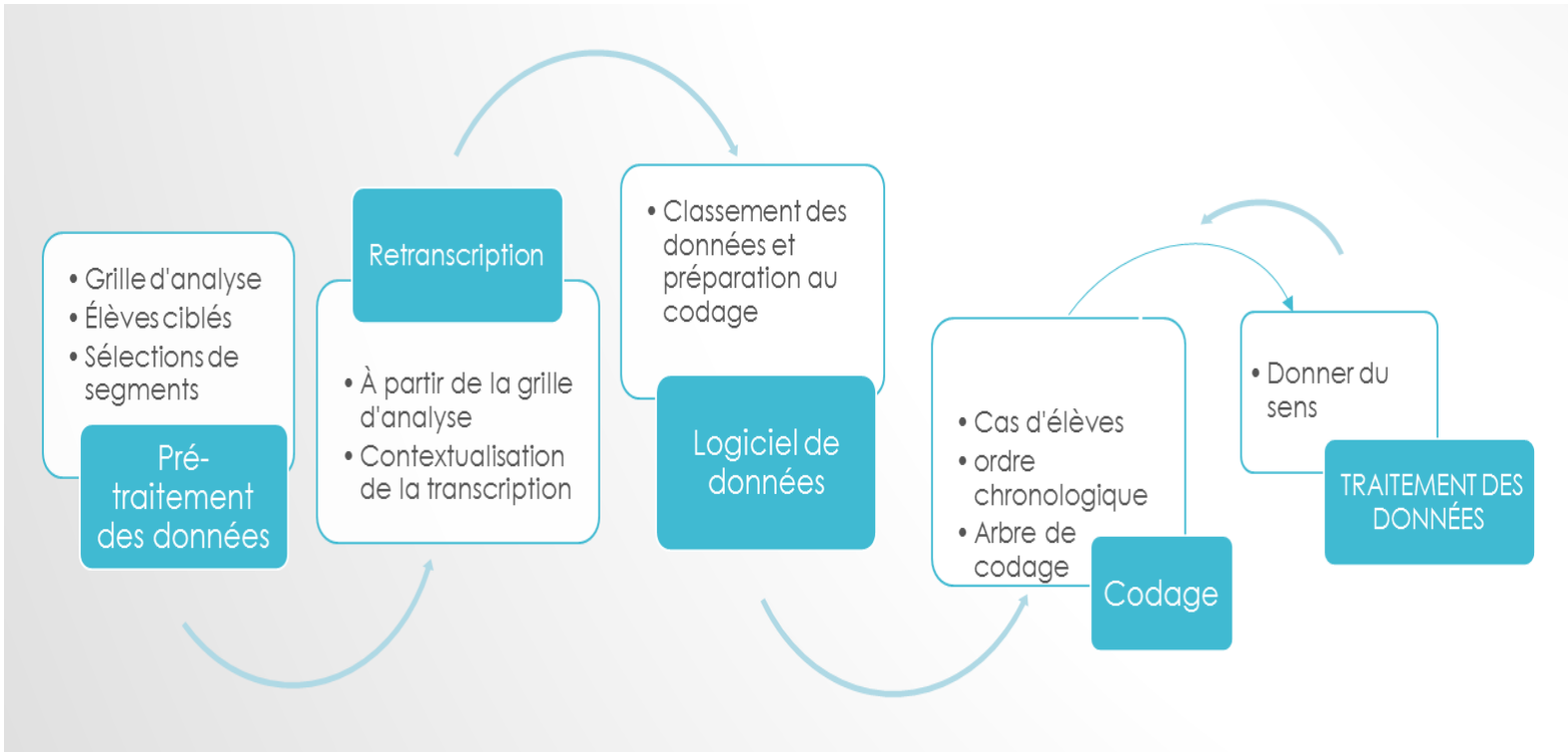
Au fur et à mesure du codage, et pour garder des traces, nous compilions, de façon manuscrite, des informations qui nous semblaient importantes, marquantes, atypiques, soit des informations qui attiraient notre attention et étaient susceptibles d’alimenter une réflexion sur les représentations sur les langues exprimées par notre cas. Cet outil nous a été précieux dans la partie d’analyse des données. En effet, après le codage, nous utilisons le logiciel d’analyse de données pour extraire les segments pertinents en fonction de nos codes. Une nouvelle fois, certains cas plus fournis nous ont conduite à disposer d’un corpus codé de près d’une centaine de pages par cas. Notre prise de notes manuelle nous servait alors de mémoire et de boussole pour aller choisir les éléments les plus révélateurs du discours de nos cas, ceux qui leur donnaient leur voix, sans les trahir.

- La cinquième étape a consisté à traiter les données codées.

Lors de cette cinquième étape, nous avons principalement procédé à une analyse de contenu, nous inspirant des approches d'analyse de contenu exploité en communication (Maingueneau, 2007). Maingueneau souligne que tout acte d'énonciation est « asymétrique » dans la mesure où « celui qui interprète l'énoncé reconstruit son sens à partir d'indications données dans l'énoncé produit, mais rien ne garantit que ce qu'il reconstruit coïncide avec les représentations de l'énonciateur » (p. 11). Afin de respecter au plus juste le sens du message transmis par nos participants, nous avons procédé à une triangulation des données.

Également, nous avons conservé, par thématique traitée, la perspective chronologique nous donnant accès à l'évolution des représentations sur les langues de nos participants.

La figure suivante retrace de façon synthétique les différentes étapes suivies dans l'analyse des données.



**Figure 8 : Processus suivi pour l'analyse des données**

### 3.6 LES LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

À plusieurs égards, la méthodologie adoptée est sujette à questionnements.

Tout d'abord, et comme Miles et Huberman (1994, p. 7) le soulignent, dans les recherches qualitatives, le chercheur est le principal « instrument de mesure » (*measurement device*). C'est lui qui, par ses choix méthodologiques notamment, fait parler les données. Dans un même ordre d'idées, Dörnyei (2007) souligne le rôle majeur du chercheur dans l'interprétation des données qualitatives :

*In such cases, there is a real danger for researchers in general to produce reduced and simplified interpretations that distort the bigger picture; the participant-sensitivity of qualitative research is very helpful in deciding what aspects of the data require special attention because it offers priority guidelines that are validated by the main actors themselves. That is, the groundedness of qualitative research helps to distinguish real phenomena from intellectual fabrications (p. 41).*

De ce fait, une certaine part de subjectivité est de toute évidence à considérer dans le processus d'analyse et de traitement de données.

Également, nous avons fait le choix de présenter cinq études de cas. Compte tenu de cet échantillon modeste, nous n'avons pas la prétention de proposer une généralisation de nos données. Cet échantillon pourrait être enrichi des neuf cas restants de la vaste recherche et nous donnerait accès à plus de profils d'élèves. Notons que dans le cadre de la présente recherche de doctorat, la question s'est posée sur la possibilité d'élargir notre échantillon à plus de cas et de concentrer nos analyses sur un thème en particulier. Nous avons toutefois préféré, dès le départ du projet, décrire des cas en profondeur et de façon nuancée, ce qui nous a amenée à centrer nos observations sur ces élèves durant deux années. En effet, à notre connaissance, aucune recherche, à l'heure actuelle, n'a offert un regard longitudinal sur les représentations sur les langues d'élèves plurilingues.

Également, le fait que les élèves aient été filmés et enregistrés pourrait susciter une discussion autour de la « véracité » des discours. Il nous semble toutefois que les élèves ciblés dans la présente recherche se sont habitués à la caméra et aux enregistreuses et qu'à certains moments, ils les oublièrent. En effet, nous avons pu plusieurs fois écouter des échanges au cours desquels

des élèves chantaient ou encore blasphémaient. Également, nous sommes intervenue durant deux ans auprès des élèves et nous ne sommes jamais revenue sur des échanges enregistrés. L'enregistrement n'a pas semblé être une barrière dans l'expression des représentations des élèves et d'ailleurs, nos participants ne se sont pas cachés de certaines représentations négatives.

De plus, en tant que coordonnatrice de la vaste recherche et chercheuse de la présente étude de doctorat, nous avons mené les entrevues 2 et 3. Dans une perspective de neutralité et de validité de la démarche, certains pourraient considérer qu'une personne extérieure à la recherche aurait dû conduire ces entrevues. Encore une fois, la question s'est posée avant la conduite des entrevues et compte tenu du climat convivial instauré entre les élèves et la chercheuse de la présente étude de doctorat, nous avons considéré que ce climat de confiance était très propice aux échanges. Aucun jugement n'a jamais été porté sur le discours des élèves, ni positivement, ni négativement. Notons également que la variété de nos données nous a permis de les trianguler et ainsi de respecter le principe de crédibilité des données analysées.



## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE RECHERCHE**

À la lumière des données récoltées pendant les deux ans de l'implantation du projet Élodil, nous souhaitons dans ce chapitre, répondre à nos questions de recherche qui, rappelons-le, ont pour ambition d'alimenter une réflexion sous la forme d'études de cas portant sur l'évolution des représentations sur les langues de cinq élèves, durant tout leur 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Dès lors, pour chaque analyse de cas présentée nous proposons une analyse qui se décline en deux thèmes :

- 1) les représentations sur les langues du répertoire de l'élève et son plurilinguisme (thème 1);
- 2) les représentations sur les langues et le plurilinguisme (thème 2).

Chaque thème se divise en sous-sections, ce qui nous permet pour le thème 1 de considérer individuellement les représentations exprimées sur chacune des langues du répertoire du cas présenté; et pour le thème 2 de porter un regard sur les autres langues, et plus précisément : les langues présentes dans l'environnement de l'élève (dans son quartier, dans sa classe etc.), les autres langues qu'il aura pu évoquer durant les activités Élodil ou qui ont été ciblées durant ces activités, et de façon élargie, sur la diversité linguistique et le plurilinguisme.

Également, l'ordre de présentation suit les critères qui nous ont permis de choisir nos participants de recherche. Nous commençons par présenter les cas des élèves les plus forts scolairement pour ensuite nous attarder sur les élèves les moins forts scolairement.

Il convient de préciser que, dans la présentation des verbatim, pour des raisons de confidentialité, un nom d'emprunt est donné aux élèves et à leurs enseignants et les noms des chercheurs sont conservés. Au sein des verbatim, le rôle des adultes présents dans les échanges est précisé entre parenthèses à chacune des interactions présentées.

Afin de considérer l'évolution des représentations, nous suivons, par thème et sous-section, une présentation chronologique de nos données dont la source est identifiée à chaque étape.

Nous sommes consciente de l'ampleur des données présentées. Aussi, pour soutenir la découverte de ces cas d'élèves, nous proposons :

- un tableau synthèse des codes utilisés pour analyser nos résultats (annexe 11);
- un tableau récapitulatif des séances et un tableau composé des noms des cas présentés avec les langues de leur répertoire (annexe 12);
- **cinq tableaux synthèses** qui retracent les constantes et évolutions des représentations sur les langues exprimées pour chacun des cas analysé (annexe 13).

## **4.1 ÉTUDE DE CAS DE SAVANA : UNE POLYGLOTTE ET CHERCHEURE EN HERBE**

### **4.1.1 Le portrait initial de Savana**

Savana est née au Bangladesh. Vers l'âge de deux ans, elle a immigré au Québec avec sa famille où elle a été scolarisée à l'école francophone.

Au regard des résultats scolaires de Savana, son enseignante, au début de l'implantation du projet (an 1), indique que c'est une élève qui présente de fortes habiletés en communication orale en français et qu'elle peut être considérée comme une élève scolairement forte. De plus, d'après son dossier scolaire, les langues parlées à la maison sont le bengali, le français et l'anglais.

Après l'implantation du programme Élodil sur les deux ans, nous décrivons Savana comme une élève souriante, très participative et parmi les élèves les plus engagés dans la classe et dans les activités Élodil.

Nous documentons dans les sections suivantes les représentations sur les langues de Savana. Un premier regard est ainsi porté sur les langues de son répertoire langagier et plus spécifiquement sur son plurilinguisme. Un second regard nous permet de considérer les autres langues, c'est-à-

dire toutes celles qui ne sont pas déclarées comme appartenant à son répertoire ainsi que ses représentations sur le plurilinguisme.

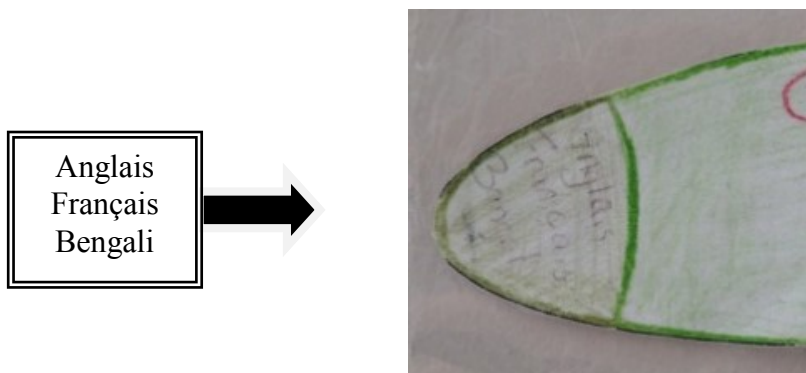
#### 4.1.2 Thème 1 : Les représentations de Savana sur les langues de son répertoire

Dans les sections suivantes, nous exposons les représentations de Savana sur les langues de son répertoire langagier et nous portons un intérêt spécifique à l'évolution de ses représentations au fil de l'implantation du projet Élodil. Cette section se conclura par un regard sur les représentations de Savana à propos de son plurilinguisme.

- Savana et le bengali : sa langue maternelle, sa langue d'origine

##### L'expression d'un attachement pour le bengali, langue de son répertoire langagier

Dès la première entrevue (28 novembre 2006), Savana déclare parler le bengali. Au module 3, à l'occasion de la création de la fleur des langues de la classe (6 février 2007), Savana présente le bengali comme l'une de « ses langues » et le dessine sur son pétale de fleur.



**Figure 9 :**  
**Module 3, La fleur des langues, le pétale de Savana**

Selon cette même tendance, Savana déclare le bengali comme langue parlée à l'entrevue 2 (9 mai 2007), lors de la présentation de sa biographie langagière (module 6, rencontre 9, 18 février 2008), au module 7, rencontre 5 (15 avril 2008) et enfin, lors de l'entrevue 3 (21 mai 2008).

Ainsi, tout au long du projet, Savana déclare le bengali comme langue de son répertoire et elle exprime fréquemment à l'égard de cette langue des représentations positives. C'est dans cet esprit que, quand, à chacune des entrevues, la question portant sur la possibilité de changer de langue maternelle lui est posée (Annexe 7), elle refuse catégoriquement. Cet attachement

transparaît notamment dans son discours lors de l'entrevue 3 quand, au moyen du possessif « ma » et d'une tonalité voulant souligner une certaine évidence, elle s'exprime de la sorte : « Parce que c'est ma langue d'origine! » (entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo).

Notons par ailleurs que Savana, dans cet exemple, associe le concept de langue d'origine au bengali. Si, au début du projet, elle ne précisait pas le statut du bengali au sein de son répertoire, au fur et à mesure des séances, elle le fait fréquemment en « étiquetant » le bengali soit en tant que langue maternelle soit en tant que langue d'origine (module 7, rencontre 5, 15 avril 2008, production d'élève).

- Le bengali : langue de sa famille

Savana déclare donc le bengali comme langue maternelle et/ou langue d'origine. Plus précisément, et dès la première entrevue, Savana explique le lien qui l'unit au bengali :

Erica (intervieweuse) : Alors, imaginez, vous êtes bébé, vous venez de naître et là vous avez l'occasion de changer de langue maternelle, est ce que vous changeriez votre langue maternelle pour une autre ?

Savana : Non, parce que mes parents parlent cette langue et si je parle une autre langue avec eux, ils ne vont pas vraiment comprendre ce que je leur dis.  
(Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Savana utilise ici la fonction de communication de la langue pour appuyer ses propos. C'est également l'occasion pour elle de mentionner que ses parents ne sont pas, et comme elle le dit, « vraiment » des locuteurs du français. D'ailleurs, cet usage de l'adverbe « vraiment » engage une première réflexion sur les représentations de Savana sur ce qu'est être locuteur d'une langue/de plusieurs langues. Comme nous le verrons, ce questionnement, posé par Savana elle-même dès la première entrevue, apparaît en filigrane dans son discours tout au long du projet.

Si Savana déclare le bengali comme la langue qu'elle utilise pour communiquer avec ses parents pendant tout le projet, elle indique toutefois moins l'utiliser que le français (module 6, rencontre 3; entrevue 3 : « [...] je parle plus le français que ma langue d'origine ») et précise qu'elle se sent plus à l'aise avec le français (entrevue 3, 21 mai 2008)

D'ailleurs, cette situation la conduit à s'exprimer sur certaines difficultés dans le passage d'une langue à l'autre (bengali-français) :

Savana : Euh parfois, il y a pas les mots qui existent pour ça. Et parfois, je manque de vocabulaire.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok, est-ce que c'est ennuyant pour toi de manquer de vocabulaire ? Est-ce que ça te frustre ?

Savana : Ouais, parfois parce que, souvent quand je vais expliquer quelque chose à mes parents là c'est long à expliquer, je dois donner des exemples à quoi ça ressemble qu'est-ce que ça peut faire, comme ça.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

De façon encore plus spécifique, elle aborde le rôle de traductrice qu'elle assume auprès de sa maman :

Savana : Euh, oui, parce que l'année passée, on avait un projet dans l'école puis on avait présenté ça à plusieurs personnes, de plusieurs écoles, puis les parents. Et là, je savais pas comment expliquer, puis après je suis rentrée chez moi, ma mère m'a demandé comment ça s'est passé. Je savais pas comment expliquer.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord, quelle(s) langue(s) parle(nt) ta mère ?

Savana : Le bengali

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Le bengali, est-ce qu'elle parle le français et l'anglais également ?

Savana : L'anglais un peu, le français très peu.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Très peu, donc tu lui traduis les situations ? Tu es sa traductrice attirée [Savana acquiesce par un hochement de tête]. Humm, c'est une bonne chose ? Ça te plaît ça ? De pouvoir expliquer à ta mère ?

Savana : Pas toujours

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Pas toujours ?

Savana : Parce que parfois c'est compliqué.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Savana nous fait donc part d'une situation que de nombreux élèves immigrants/issus de l'immigration vivent, celle de traducteur pour leurs parents. On comprend que ce rôle, pour Savana, n'est pas toujours des plus aisés.

- Le partage d'une expertise en bengali

Rappelons que l'aisance de Savana à s'exprimer sur le bengali comme étant sa langue se manifeste dans son discours tout au long du projet de façon très explicite et d'ailleurs, avec une certaine fierté. Également, il faut considérer la façon dont elle utilise le bengali et/ou son expérience avec cette langue pour appuyer son point de vue ou faire part d'une expertise au sein des activités.

Par exemple, en entrevue 2 (9 mai 2007), les élèves sont invités à assigner des bonjours, dans des langues différentes, à des locuteurs en interactions et dans des situations de communication

variées (Annexe 9). Savana découvre les différents bonjours à sa disposition et notamment celui qui est proposé en bengali, « nomoskar ». Elle marque alors son étonnement « C'est pas bengali ça! »<sup>30</sup>.

Dans un même ordre d'idées, Savana n'hésite pas à utiliser le statut du bengali pour illustrer son point de vue. Dans l'extrait qui suit, elle est en interaction avec Ibrahima et, ensemble, ils sont invités, au moyen de l'analyse de cas d'enfants dont on présente la situation linguistique, à produire une définition pour les concepts de langues maternelles/langues d'origine :

Ibrahima : [...] L'ourdou, c'est la langue qu'il parle tout le temps, qu'il parle le plus souvent oui ou non ?

Savana : Oui mais, pas nécessairement. Ma langue d'origine c'est le bengali, je le parle mais, c'est pas le bengali que je parle le plus souvent.

(Module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007, audio)

Ainsi, Savana exprime des représentations positives à propos du bengali, sa langue, celle de sa famille, pour laquelle elle exprime son affection et qu'elle se sent autorisée à utiliser pour appuyer une argumentation.

#### ▪ Savana et le français

##### Le français, langue la « plus facile »

Lors de la première entrevue, Savana est amenée à préciser qu'elle a une préférence pour la langue française qu'elle trouve plus facile à parler :

Savana : La langue que je parle le plus c'est le français. Alors, je pense que quand je veux parler, je pense toujours en français à ce que je veux dire, et après je vais le dire dans la langue que j'ai besoin.

[...]

Érica (intervieweuse) : Alors des langues que vous connaissez, est ce qu'il y a une langue que vous préférez ?

Savana : Je préfère le français.

Érica : Tu préfères le français ? Pourquoi ?

Savana : Parce que c'est plus facile à parler.

Érica : C'est plus facile à parler que quelle langue par exemple.

Savana : Le bengali.

Érica : Tu trouves que le français c'est plus facile à parler que le bengali ?

Savana : Pour moi.

Érica : Et donc, le français, c'est la langue que tu préfères parmi celles que tu connais ?

Savana acquiesce par un hochement de tête.

(Entrevue 1, 28 novembre 2006)

---

<sup>30</sup> Il semble que la formule de salutation plus en usage en bengali dans son environnement serait *salam*.

En termes d'évolution de ses représentations sur le français, il est intéressant de noter qu'au fur et à mesure des séances, Savana ne qualifie plus le français en tant que langue préférée. Comme nous le verrons dans l'une des sections subséquentes, Savana développe tout au long du projet une ouverture sur les langues et sur la diversité linguistique en général. Cette ouverture semble ainsi jouer sur ses représentations et l'amener tout simplement à ne plus vouloir déclarer de langue préférée.

Toutefois, elle considère, et ce, jusqu'à la fin de l'implantation du projet, le français comme la langue qu'elle utilise le plus à l'école (entrevue 2, module 6, rencontre 6) et dans laquelle elle se sent le plus à l'aise (module 6, rencontre 9, entrevue 3).

### Le français, pour partager des secrets

Dès la première entrevue, Savana indique que le français a une fonction de langue secrète :

Savana : Non, ma mère veut toujours apprendre [le français] mais moi je ne veux pas qu'elle apprenne parce que lorsque je parle avec mon frère ou mes amis, je ne veux pas qu'elle écoute ce qu'on se dit.

[...]

Érica (intervieweuse) : [...] Vous m'avez dit préférer connaître le français pour que vos parents ne comprennent pas ce que vous dites par moments. Est-ce que c'est un avantage ?

Savana : Oui, comme ça quand on va se dire des secrets, on n'a pas besoin d'aller dans un endroit, et les gens ne nous posent pas la question pour savoir pourquoi on s'éloigne, cela nous permet de dire des choses devant des gens, de toute façon, ils ne vont pas le comprendre. (Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Pendant l'entrevue 3, Savana exprime un positionnement similaire, nous permettant également de considérer d'autres aspects de ses représentations sur les langues :

Savana : Comme ma mère, elle veut apprendre le français pour mieux parler avec la société, pour plus être adaptée à la société. Mais moi, je veux pas qu'elle apprenne alors, pour qu'elle soit pas, tu sais, pour qu'elle comprenne pas ce que je dis. [2 sec.] Mais, Ok, c'est pas grave, tu peux l'apprendre [s'adressant de façon imaginaire à sa mère], de toute façon, au secondaire je vais apprendre l'espagnol!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [Rires] Donc quand tu apprendras une nouvelle langue, tu pourras utiliser l'espagnol comme langue secrète c'est ça ? [Savana acquiesce d'un signe de tête]. Et là, ta mère elle aura le droit d'apprendre le français. Avant elle n'a pas le droit ?

Savana : [Savana confirme par un hochement de tête et sourit] (Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Cette dernière interaction nous interpelle à plusieurs égards :

- Tout d'abord, Savana aborde le concept d'intégration en le liant avec les notions de parler avec la société et de s'adapter à la société.

- Ensuite, elle fait un lien très clair entre ce concept d'intégration à la société québécoise et le fait de parler français.
- De plus, elle exprime, au premier abord, une certaine réticence à ce que sa mère développe des compétences en français, dans la mesure où cela entraînerait la perte d'un des avantages pour Savana de parler français, celui de partager des secrets avec sa fratrie ou ses amis.
- Il est intéressant aussi de noter son repositionnement par rapport à sa mère, lorsqu'elle indique qu'elle va être amenée à parler espagnol et que donc l'espagnol prendra cette nouvelle place de langue secrète permettant ainsi à sa mère d'apprendre le français, et comme nous le supposons compte tenu du discours de Savana, lui permettre de « s'intégrer ».

Dès lors, une évolution se produit dans le discours de Savana entre l'entrevue 1 (28 novembre 2006) et l'entrevue 3 (21 mai 2008). Elle exprime désormais sa conscience des enjeux, mais aussi des jeux linguistiques engagés en situation de communication :

- les jeux linguistiques faisant ici référence à l'usage d'une langue ou d'une autre (le français ou l'espagnol), en fonction des contextes, et ce, pour partager des « secrets »,
- les enjeux linguistiques représentant le développement de la langue d'accueil pour « s'intégrer » et participer à la vie de la société québécoise.

#### Le français et les enjeux linguistiques au Québec

Plus spécifiquement et toujours autour des enjeux linguistiques portés par le français au Québec, il semble que Savana a clairement « intégré » l'importance de parler français au Québec et plus spécifiquement à l'école. Elle se fait d'ailleurs la fervente gardienne du français en prenant une attitude proactive quand l'opportunité se présente pendant la semaine de la francophonie<sup>31</sup> :

Les élèves sont placés en équipes et tentent d'identifier plusieurs langues en présence dans une activité :

Oliver : Ça c'est chinois, *chinese*

Savana : C'est pas bon, quel autre n'est pas bon ?

Laura : Quoi ? Ouais mais tout le monde c'est alphabet, non ?

Oliver : Ouais, everybody is alphabet

Savana : C'est la semaine du français, tu dois parler français!

(Module 5, Rencontre 3, 27 mars 2007, audio)

---

<sup>31</sup> Pendant la semaine de la francophonie, l'école promeut particulièrement le fait français et la culture francophone québécoise au moyen d'activités spécifiques telles que la lecture de poèmes, la découverte de chanteurs québécois...



Bien que cette intervention se situe dans un contexte particulier, la question subsiste quant à la motivation de Savana à réagir de la sorte et il reste difficile de statuer sur son intervention : est-elle le reflet d'un engagement personnel ou bien celui d'un désir du respect des règles ? Il reste que Savana prend position contrairement à sa camarade Laura également présente lors des interactions.

Dans un même ordre d'idées, au cours de l'entrevue 2 (9 mai 2007), les élèves avaient comme tâche l'explicitation de situations linguistiques aux moyens de dessin (Annexe 9). Pour l'un des dessins, ils décident d'inventer une situation conflictuelle dans laquelle chacun des deux protagonistes utilise spécifiquement une langue autre que le français et l'anglais (en l'occurrence le wolof et l'allemand) afin que l'entourage, dans la situation fictive, ne comprenne pas leur altercation. Savana s'exclame alors comme suit dans la phase d'explicitation des dessins : « Puis, ils ne voulaient pas que les autres comprennent, parce que s'ils parlent en français ou en anglais, ben (laissant la phrase ouverte) » (Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo).

Savana utilise l'ellipse afin de marquer ce qui pour elle est une évidence : l'anglais et le français sont les langues communes comprises par tous.

Toujours à propos de ce même dessin, les explications se poursuivent et les élèves mentionnent la présence d'un adulte qu'ils définissent comme étant une surveillante de l'école. Laura, l'intervieweuse, demande alors aux élèves comment cette adulte réagit à la situation. Savana rétorque de la sorte : « Peut-être qu'elle va dire vient...vous deux parlez en français et c'est tout ». Il est intéressant de noter que malgré la présence d'un conflit, pour Savana, la seule intervention qui aurait lieu de la part d'un adulte serait au niveau de l'usage du français.

Ces deux interactions illustrent clairement les représentations de Savana quant aux enjeux linguistiques présents au Québec. Elle reconnaît le français et l'anglais comme langues comprises par « tous » et également, on l'a vu, la place prépondérante du français dans l'environnement scolaire.

Notons par ailleurs que la présence d'un adulte dans le dessin semble jouer sur son discours puisqu'à un autre moment, lors de cette même entrevue 2, elle énonce que d'autres langues que le français sont utilisées pour échanger entre élèves et dans la classe :

Savana : Parfois moi, moi, quand je parle comme avec mes amis... parfois... ils sont pas vraiment habitués [sous entendant à parler en français]

Oliver : Ouais ils répondent en anglais.

Savana : Ils sont pas vraiment habitués au français, comme ils sont plus habitués en anglais alors [inaudible] en anglais, moi j'suis comme.

Oliver : Ils répondent en anglais.

Savana : Alors ils répondent en anglais, moi je comprends.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : En classe de français ?

Savana : Ben, ça dépend.

Oliver : Des fois, des fois...

Savana : C'est pas juste en français.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord dans toutes les classes en général ?

Français, mathématiques, etc. ?

Savana : Ouais [rires]

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Il est donc clair que Savana est sensible aux langues présentes dans son environnement, mais elle semble aussi avoir intégré le discours du personnel scolaire qui promeut vigoureusement le fait français.

D'ailleurs, dans un même ordre d'idées, au module 6, rencontre 7 (5 février 2008), Savana questionne, en groupe classe, son enseignante sur les langues que cette dernière parlait à l'école dans son enfance :

Tu sais, comme nous, on a, nous on n'a pas le droit de parler comme quand on a cours de français, on n'a pas le droit de parler en anglais, ouais, mais, mais on a un cours anglais que ces temps-ci on doit juste parler anglais. Est-ce que vous aviez un cours d'arabe où vous deviez juste parler en arabe ?

(Module 6, Rencontre 7, 5 février 2008, vidéo)

Il est tout d'abord intéressant de voir comment Savana exprime sa curiosité à l'égard des langues du répertoire de son enseignante. Ce positionnement sera d'ailleurs développé dans le cadre de l'analyse de ses représentations sur les langues présentes dans son environnement. Pour l'heure, il semble pertinent de considérer la manière dont elle appuie son questionnement en faisant une analogie avec sa propre expérience à l'école québécoise. De ce fait, elle nous permet d'entrevoir sa compréhension des règles linguistiques de l'école où l'anglais n'a pas sa place en cours de français et inversement.

Savana reconnaît que le français et l'anglais sont des langues importantes au Québec. Elle le confirme au cours de l'entrevue 3 (21 mai 2008) où elle précise « souvent il y a des immigrants ici qui vient tout juste d'arriver et ils savent pas encore nécessairement le français, l'anglais ».

L'usage du mot « encore » nous amène à considérer que « savoir » le français et/ou l'anglais représente pour Savana une étape à achever dans le processus d'intégration.

Dans un même ordre d'idées, et toujours à propos de ses représentations sur les enjeux linguistiques au Québec, elle précise pendant l'entrevue 3 :

Ici, t'as pas besoin de l'anglais, oui t'en as besoin, mais t'as pas plus de chance si tu parles anglais que français. Parce que Québec, c'est vraiment où est-ce qu'on parle plus français. Mais tandis que les autres pays c'est vraiment la langue, c'est l'anglais surtout. Pis c'est vraiment crucial.  
(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Cette dernière interaction nous conduit à plus spécifiquement considérer les représentations de Savana à propos de l'anglais.

- Savana et l'anglais

#### Une langue internationale vs une langue de son répertoire

Dans l'analyse des représentations sur les langues de Savana, il est intéressant de s'attarder sur son positionnement par rapport à l'anglais, selon que l'anglais est considéré de façon générale<sup>32</sup> ou selon qu'il est la langue de son répertoire langagier.

Ainsi, quand Savana exprime des représentations sur l'anglais en général, sans faire une association avec ses propres compétences en anglais ou avec l'anglais comme langue de son répertoire langagier, elle manifeste des représentations plutôt positives, reflétant clairement les discours habituellement exprimés et relevant de représentations sociales partagées. Ainsi, on l'a vu, lors de l'entrevue 3 (21 mai 2008), elle associe l'anglais à l'adjectif « crucial » dont la connotation marque clairement sa compréhension de l'importance de l'anglais au niveau international.

D'ailleurs, c'est un positionnement qu'elle avait déjà adopté lors de la première entrevue 1 :

Érica (intervieweuse) : À votre avis, les personnes qui parlent anglais ont-elles plus de chance que les personnes qui parlent français ?

---

<sup>32</sup> Au regard de notre choix de présentation des données mettant en parallèle les représentations de l'élève sur ses langues vs les autres langues, ce point aurait pu être présenté dans le second segment de cette étude de cas, soit les représentations de Savana sur les langues. Toutefois, il nous a semblé pertinent de le mettre en perspective avec ses représentations sur l'anglais en tant que langue de son répertoire langagier afin de souligner une certaine ambiguïté émergente et assez révélatrice d'une tendance à l'insécurité linguistique comme nous le présentons.

Savana : Oui parce que depuis quelques années, l'anglais est devenu très populaire et il est parlé dans tous les pays.  
(Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Toujours à cette même première étape (entrevue 1), il est intéressant de noter qu'elle n'évoque que le bengali et le français comme « langues connues ». Cette déclaration est en soit surprenante dans la mesure où :

- dans son dossier scolaire, il avait été noté que les langues parlées à la maison par Savana étaient le bengali, le français et l'anglais;
- qu'à l'école, Savana reçoit un enseignement en anglais (à raison de deux heures par semaine);
- et que dans cette même première entrevue, elle reconnaît la présence de l'anglais à la télévision et dans son environnement familial :

Érica (intervieweuse) : Quels genres de chaînes regardez-vous ? Et en quelles langues ?

[...]

Savana : Anglais, français, bengali.

(Entrevue 1, 28 novembre 2008, vidéo)

Ainsi, Savana admet que l'anglais fait partie des langues présentes dans son environnement proche et lui attribue le statut de langue internationale. Toutefois, à cette première étape, elle ne déclare pas l'anglais parmi les langues qu'elle connaît.

Au regard de son profil scolaire de « bonne élève », on peut s'interroger alors sur la manière dont Savana a pu considérer l'énoncé « langue connue/parlée ». Plus largement, on peut se questionner quant à ses représentations sur ce qu'est être un locuteur plurilingue<sup>33</sup>. Ce questionnement est d'autant plus marquant lorsque l'on considère les réponses de Savanna à la seconde entrevue qui révèlent un sentiment d'insécurité linguistique chez elle.

### L'expression d'une insécurité linguistique

Ainsi, lors de l'entrevue 2 (9 mai 2007), quand Savana est interrogée sur les langues qu'elle utilise en contexte scolaire, elle indique employer principalement le français et parfois un peu l'anglais notamment avec son amie, Rachel, qui, de son côté, dit beaucoup parler l'anglais à l'école. Toutefois, Savana insiste sur le fait qu'elle n'aime pas trop parler anglais, car elle ne se sent pas compétente dans cette langue :

Savana : Parce que mon anglais n'est pas très bon, et puis je n'aime pas ça le parler.

---

<sup>33</sup> Cet aspect sera approfondi dans l'axe abordant les représentations de Savana sur son plurilinguisme.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Non ?  
 Savana : Parce que ça, ça, j'ai peur que les gens rient de moi.  
 (Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Une intervention similaire est d'ailleurs repérée lors de la seconde année d'intervention et plus spécifiquement au module 6, rencontre 2 (4 décembre 2007) : « Moi je ne préfère pas parler en anglais parce que mes amis vont rire de moi ».

### Vers l'intégration de l'anglais comme langue de son répertoire langagier

Si, tout au long du projet, Savana fait part, à plusieurs reprises, de ses réticences à utiliser l'anglais, et que, comme nous l'avons mentionné plus haut, elle ne déclare pas l'anglais comme langue de son répertoire langagier en début de projet, elle intègre malgré tout assez rapidement cette langue dans son répertoire.

Le module 3 intitulé La fleur des langues (6 février 2007), qui intervient après huit séances de sensibilisation et d'Éveil aux langues et une entrevue de groupe, marque à cet égard une étape importante pour Savana. En effet, elle trouve, au moyen de ce module, un espace pour intégrer l'anglais aux langues de son répertoire.

**Tableau VIII**  
**Module 3, La fleur des langues, production d'élève**

Questions	Réponses
Langue maternelle	Bengali
Langues parlées	Français, anglais, bengali
Langues lues/écrites	Français, anglais
Langues apprises à l'école	Français, anglais
Langues entendues en famille	Anglais, bengali
Langues entendues avec les amis	Français, anglais, tagalog, mandarin
Langues entendues dans le quartier	Hindi, français, anglais, arabe, espagnol

Tableau complété par Savana pendant le module 3.

Ainsi, l'anglais, déclaré comme langue parlée, lue et écrite, langue apprise à l'école, entendue en famille, avec les amis et dans le quartier, soit dans tous les contextes dans lesquels les élèves étaient invités à compléter le tableau, prend une place à part entière dans le répertoire langagier de Savana. Dès lors, et pendant le reste de l'implantation du projet, l'anglais est déclaré comme une de « ses langues » (entrevue 2, module 6, rencontre 9, entrevue 3).

### Vers l'intégration de l'anglais dans un parler bilingue français- anglais

Les représentations de Savana quant à l'anglais semblent donc avoir évolué tout au long du projet. Il faut noter que durant ces deux ans d'intervention, nous n'avons que peu entendu Savana faire usage de cette langue, à part pendant des discours où l'anglais était l'objet de réflexion métalinguistique.

Dans cet esprit, lors de la seconde année d'intervention, elle s'exprime sur les langues en usage à l'école. Le français est, par tous les élèves, cité comme langue présente au même titre que plusieurs langues d'origine des élèves et que l'anglais, et encore plus précisément : le « franglish » que Savana est amenée à définir :

Savana : Mais notre langue la plus, celle qu'on parle la plus, c'est le franglish.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Le franglish ?

Rachel : Ouais

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ouah, alors, c'est quoi le franglish ?

Rachel : Le franglish c'est le français et l'anglais.

Savana : Mélangés

Chercheuse de la présente étude de doctorat : C'est une nouvelle langue ?

Rohan : Ouais

Savana : La langue des jeunes.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : La langue des jeunes, est-ce que moi, je serais capable de l'apprendre parce que moi je ne suis plus jeune, hein ?

Élèves : Oui!

Savana : C'est facile, tu mélanges le français.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Mais quand est-ce que tu sais que tu mets le mot en anglais et\_

Savana : Hé! comme tu veux! Tu veux aller *eat* dans le\_

MPL : Ah!

Savana : J'ai pas faim *now*.

(Module 6, rencontre 6, 29 janvier 2008, audio)

Cette interaction expose tout d'abord comment les élèves coconstruisent une définition. Ensuite, il faut considérer l'apport de Savana dans cette coconstruction :

- elle définit le franglish comme un mélange de langues;
- elle y assigne un groupe d'appartenance (« les jeunes »);
- elle explique comment les mouvements discursifs entre l'anglais et le français ne respectent pas de contraintes formelles spécifiques et sont au bon vouloir des locuteurs.

Sans vouloir remettre en cause l'usage de ce parler bilingue par Savana, il convient de préciser que c'est l'unique fois qu'elle s'exprime sur l'usage d'un parler bilingue et que, durant les deux

ans d'intervention, nous n'avons pas été témoin d'une telle pratique. Toutefois, il nous paraît intéressant de noter qu'elle utilise le mot *franglish* plus en usage dans la communauté anglophone, tandis que celui de *franglais* l'est davantage chez les francophones.

Par ailleurs, compte tenu du profil de l'élève, l'expression de l'usage d'un parler bilingue combinant anglais et français nous intrigue. Plusieurs réflexions peuvent émerger autour de cette pratique déclarée. On l'a vu, Savana se positionne comme gardienne du français à l'école. Dans cet esprit, mais aussi consciente des enjeux portés par le projet Élodil, on pourrait penser qu'elle trouve, en citant ce parler bilingue, une forme de compromis où l'anglais est présent mais dans un parler spécifique en association avec le français. Également, dans son premier tour de parole, l'usage des unités « notre langue » et « celle qu'on parle la plus », à modalité inclusive, souhaite clairement l'associer à un groupe dit de « jeunes ». Dans un contexte marqué par sa pluriethnicité, l'usage d'un tel parler combinant des langues autres que celles qui sont issues des pays d'origine des élèves pourrait aussi être une façon d'être associée à un groupe d'âge qui ferait finalement fi des cloisonnements liés aux seules origines ethniques et linguistiques des élèves.

Pour conclure sur cette section, il apparaît donc, en fin de projet, que les représentations de Savana à propos de l'anglais sont mitigées. Elle le déclare comme langue de son répertoire, elle indique en faire usage dans un parler bilingue le combinant avec le français, elle mentionne comprendre ses camarades qui lui parlent en anglais et elle reconnaît pleinement la place prépondérante de l'anglais au niveau international. Toutefois, un sentiment d'insécurité linguistique semble persister envers l'anglais qui la conduit à peu l'utiliser, par peur du « rire » des autres et régulièrement, au moyen d'énoncés à connotations plutôt négatives, à spécifier son niveau en anglais (entrevue 2, module 6, rencontre 2).

- Vers une intégration de l'arabe parmi les langues du répertoire langagier de Savana

Avant de documenter l'évolution des représentations de Savana sur l'arabe, il convient de préciser que Savana est musulmane et qu'elle étudie le Coran en arabe, et ce, depuis avant le début du projet Élodil.

En entrevue 1, Savana évoque une première fois la présence de l'arabe dans son environnement linguistique proche sans toutefois se l'approprier comme langue de son répertoire :

Érica (intervieweuse) : Est- ce que ça vous est déjà arrivé de tomber sur une chaîne où ils parlaient une autre langue que le français et l'anglais ? Est-ce que vous vous souvenez c'était quoi cette langue-là ?

Savana : À la télé chez moi il y a des chaînes en arabe.

Érica : Est-ce que tu es arrivée à comprendre un peu ?

Savana : Non, mais je reconnais par leur façon de prononcer le « r », j'ai reconnu le « r » arabe. (Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Également, quand elle est interrogée sur les langues qu'elle connaît, elle ne mentionne pas la présence de l'arabe, même pendant le module 3 qui permettait l'exploration des langues des répertoires des élèves. L'arabe est alors simplement déclaré comme une langue entendue dans son environnement familial (entrevue 1, 28 novembre 2006) et entendue dans le quartier (module 1, rencontre 2, 12 décembre 2006).

C'est lors de l'entrevue 2 que Savana se questionne sur l'arabe et la place que cette langue peut prendre au sein de son bagage linguistique :

Je sais aussi lire une langue [l'arabe], mais je ne la parle pas, je ne sais pas vraiment qu'est-ce que ça veut dire, mais je suis en train d'apprendre à parler. Je vais bientôt apprendre à le savoir.

Qu'est-ce que ça veut dire ?

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Rappelons que l'entrevue 2 clôt la première année d'intervention durant laquelle Savana a participé à une première entrevue et à 17 séances d'activités d'Éveil aux langues. Nous postulons qu'elle a ici entamé un processus réflexif autour des langues de son répertoire et qu'elle trouve au sein de cette entrevue un espace<sup>34</sup> pour exprimer son questionnement autour de l'arabe. Il est clair qu'elle est en recherche de mots et d'étiquettes qui lui permettraient de mieux définir et de qualifier l'arabe au sein de son répertoire.

Dès lors et au fil des discussions, Savana est dans une position de redéfinition des langues de son répertoire langagier qui inclut désormais l'arabe : « Je suis en train d'apprendre [l'arabe] à l'oral et je, je l'apprends aussi à l'écrit. Mais à l'écrit c'est facile ». (Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo).

---

<sup>34</sup> Ce phénomène sera abordé plus en détail dans la section discussion.



Il est d'ailleurs intéressant de noter que, lors de la production de sa biographie langagière (an 2), l'arabe prend une place à part entière au sein de son répertoire plurilingue :

Comme je suis musulmane, j'ai pris des cours d'arabe, je ne la comprends peut-être pas mais je suis capable de lire dans cette langue.

(Module 6, rencontre 9, 19 février 2008, vidéo)

Finalement, à l'occasion de l'entrevue 3 (21 mai 2008), Savana inclut l'arabe parmi les langues qu'elle connaît.

Notons que Savana ressent la nécessité de justifier l'intégration de l'arabe au sein de son répertoire en précisant ses habiletés de lecture dans cette langue. Cette stratégie justificative sera d'ailleurs reprise pour l'intégration de ses langues d'origine au sein de son répertoire langagier comme nous l'exposons dans la section suivante.

- Savana et les langues avec lesquelles elle est en contact au sein de sa cellule familiale

#### L'ourdou et l'hindi : des langues « en contact »

Au module 6 intitulé « Dis-moi ta/ttes langue(s), je te dirais qui tu es », et portant sur le concept de langue d'origine, l'enseignante (Irène) mène, lors de la première rencontre de ce module, une discussion autour de la biographie langagière de Kyle (biographie fictive utilisée comme élément déclencheur à l'activité pédagogique). Elle interroge les élèves sur ce texte et plus spécifiquement sur les langues de Kyle, parmi lesquelles le vietnamien est décrit comme une langue non parlée par Kyle. L'enseignante demande alors aux élèves de la classe si le vietnamien peut être considéré comme la langue de Kyle. Les avis sont partagés, Savana a une opinion négative à ce sujet et allègue que Kyle ne parle pas le vietnamien et que donc le vietnamien ne peut pas être considéré comme étant sa langue (module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007).

Le positionnement ici adopté par Savana semble cohérent avec ses précédents messages. Dès le début du projet, elle ne s'autorisait pas à inclure l'anglais ou même l'arabe parmi les langues qu'elle parle ou connaît, dans la mesure où elle considérait ne pas « bien » les maîtriser comme son intervention à propos de l'anglais lors de l'entrevue 2 avait pu, entre autre, le démontrer (« Parce que mon anglais n'est pas très bon, et puis je n'aime pas ça le parler »).

Il est toutefois pertinent de considérer l'évolution des représentations de Savana sur le concept de langue d'origine dans la mesure où, cela semble avoir influencé ses représentations sur le concept de « compétence plurilingue » et lui permettre de se reconnaître certaines compétences, des compétences dites partielles dans deux langues (l'hindi et l'ourdou) avec lesquelles elle est en contact au sein de son cercle familial et dans son quartier, via les médias notamment.

Dans les paragraphes suivants on pourra se rendre compte des mouvements qui se sont opérés autour de ces langues.

Plus précisément, lors de la première année d'intervention, Savana parle de l'hindi comme d'une langue parlée dans son quartier (module 3, La fleur des langues, 6 février 2007).

De plus, lors du module 5 intitulé À vos marques prêts écrivez!, en petit groupe de travail (soit sans la présence d'un adulte), Savana fait part d'une expertise en hindi en repérant cette langue à l'écrit parmi plusieurs autres : « Ah ça, c'est hindi! » (module 5, rencontre 3, 27 mars 2007).

Dans un même ordre d'idées, au module 5, rencontre 4 (17 avril 2007), Savana se positionne à plusieurs moments comme « experte » de l'ourdou sans encore avoir divulgué quelques connaissances personnelles de la langue. Ainsi, elle explique à une de ses camarades comment elle a, parmi plusieurs langues en présence, pu identifier l'ourdou en s'appuyant sur des systèmes d'écriture similaires :

ça ressemble à ça [montrant un système d'écriture], c'est un petit peu comme ça [montrant un système d'écriture], et voilà!  
(Module 5, rencontre 4, 17 avril 2007, vidéo)

On constate clairement une forme de distanciation de Savana autour de l'hindi et de l'ourdou. Elle les reconnaît, sans préciser qu'elle dispose de quelques connaissances linguistiques dans ces langues. Encore une fois, et comme nous l'avions évoqué à propos de l'anglais ou même de l'arabe, cette tendance serait à mettre en relation avec le concept de compétences partielles et les représentations de Savana sur cet objet.

Il faut noter que ce n'est que lors de discussions au sein du module 6 sur les biographies langagières que, pour la première fois, Savana s'autorise à parler de l'hindi et de l'ourdou comme des langues en présence dans son environnement linguistique familial :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...] Alors les langues autour de vous, dans quel environnement linguistique habitez-vous ?

[...]

Savana : Français, anglais, bengali, euh hindou puis un peu ourdou.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Français, bengali

Savana : Je ne parle pas tellement ourdou, mais un peu.

(Module 6, rencontre 6, 29 janvier 2008, audio)

De façon encore plus précise, et lors de la production de sa biographie langagière, soit après plus d'une trentaine d'heures d'interventions portant sur l'Éveil aux langues, Savana s'approprie cet héritage linguistique et indique :

J'ai eu, en tout, quatre professeurs, l'un me parlait en bengali et les trois autres de temps en temps en anglais et d'autres temps en ourdou. C'est de cette façon que j'ai appris l'ourdou.

Avec ma famille, je regardais souvent des films en hindi maintenant je suis capable de me débrouiller dans cette langue.

(Extrait de la biographie langagière de Savana, module 6, rencontre 9, 19 février 2008, vidéo)

Soulignons tout d'abord, la capacité de Savana à ré-exploiter des formulations en usage dans les activités Élodil et régulièrement utilisées par les chercheuses impliquées dans le projet : « je suis capable de me débrouiller dans cette langue ».

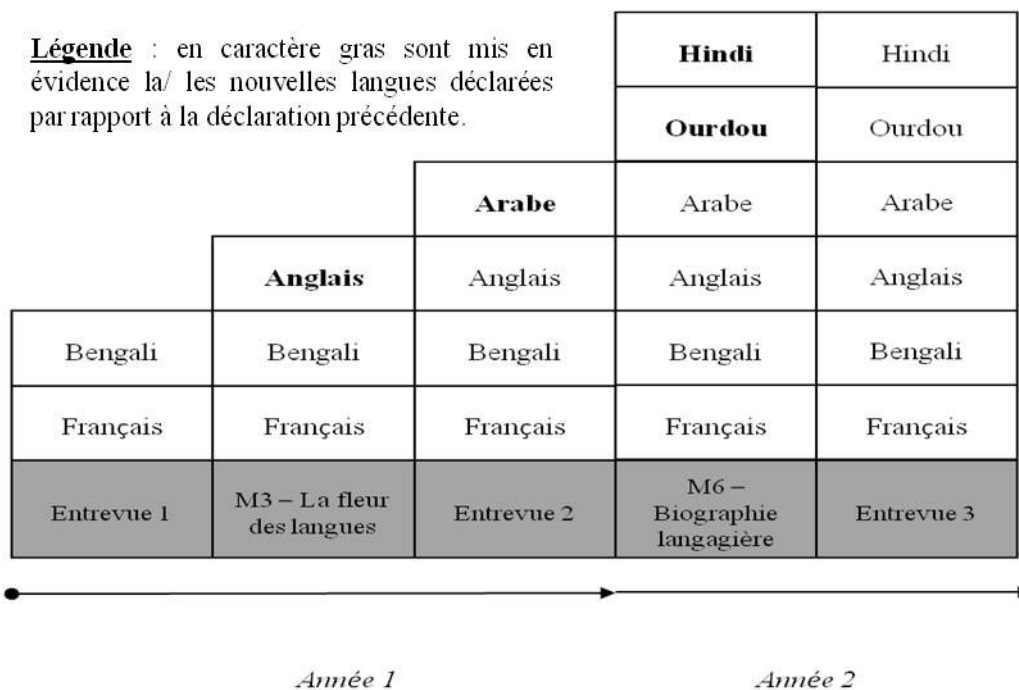
Ensuite, on peut postuler que la réflexion menée dans le cadre du module 6 sur les biographies langagières a ouvert Savana à la possibilité d'inclure dans son répertoire des langues dans lesquelles elle peut avoir des compétences partielles.

Dès lors, l'hindi et l'ourdou font partie de son répertoire langagier et elle le confirme en les nommant explicitement lors l'entrevue 3 (21 mai 2008).

En termes d'évolution, on constate donc que l'hindi et l'ourdou :

- sont absents de ses déclarations lors de l'entrevue 1;
- sont cités, de façon « détachée », comme langue de l'environnement ou langue d'une activité Élodil après quelques séances d'activités (an 1);
- au milieu de la seconde année de l'implantation du projet Élodil, l'hindi et l'ourdou font partie de l'environnement linguistique de l'élève, des langues avec lesquelles elle est en contact;
- à la fin de l'an 2 (module 6 et entrevue 3), ces langues font partie du répertoire plurilingue de Savana pour lesquelles elle exprime des compétences partielles.

En guise de conclusion, il convient donc de souligner que les déclarations de Savana sur les langues de son répertoire évoluent clairement entre le début et la fin du projet. Le graphique suivant illustre l'évolution de ses déclarations à plusieurs moments clés du projet Élodil.



**Figure 10 : Les déclarations de Savana sur les langues de son répertoire**

Ces repositionnements sont révélateurs du dynamisme des répertoires langagiers des élèves plurilingues et, comme nous le verrons, les données présentées soulignent clairement l'intérêt de disposer d'un espace de discussion et de réflexion où ces repositionnements peuvent s'effectuer et s'exprimer.

- Les représentations de Savana sur son plurilinguisme

Dès la première entrevue, Savana fait part de ses représentations positives sur son plurilinguisme : « Moi, j'aime bien parler deux langues parce que ça permet de connaître plus de gens » (entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo).

Toutefois, cette représentation positive sur son plurilinguisme est, comme on a pu le voir dans la section précédente, à nuancer au regard des langues qu'elle déclare comme faisant partie de son répertoire langagier et qui précisent son statut de locutrice plurilingue. En effet, si elle

valorise son « bilinguisme » français (langue de l'école), bengali (langue maternelle), elle n'évoque pas, à cette étape, l'existence d'autres langues dans son répertoire dans lesquelles elle ne dispose pas de compétences « parfaites » (soit l'anglais, l'arabe, l'hindi et l'ourdou). Cela reflète une vision clairement « monolingue » du locuteur plurilingue.

En termes d'évolution de ses représentations sur son plurilinguisme, il convient de noter qu'à la fin de la première année d'intervention (entrevue 2), elle se définit comme trilingue et comme elle le dit « prochainement quadrilingue » :

Savana : Moi je suis trilingue. Je parle le bengali, un petit peu l'anglais puis je parle aussi le français. La plupart du temps, je suis avec les français, je parle plus souvent en français à l'école. Chez moi, avec mon frère, je parle français puis avec mes amis aussi de temps en temps, comme, avec mes amis c'est français parce que, c'est mes amis, ils parlent français avec moi. Mes parents, ça va être le bengali.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok.

Savana : Parce que eux, quand eux, si je parle en français, ils ne vont pas tout comprendre. Mais mon père va comprendre un petit peu et ma mère va à peine comprendre. Mais il faut que je parle très doucement. Il faut que je parle lentement, pas rapide là, parce que moi je parle rapidement parce que je suis habituée. [...] Je sais aussi lire une langue, mais je ne la parle pas, je ne sais pas vraiment qu'est-ce que ça veut dire, mais je suis en train d'apprendre à parler. Je vais bientôt apprendre à savoir qu'est-ce que ça veut dire.

[...]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu es bilingue, trilingue, quadrilingue ?

Savana : Trilingue.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Trilingue.

Savana : Bientôt quadrilingue!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Alors, c'est quoi cette autre langue ?

Savana : L'arabe.

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Notons qu'un sentiment de fierté accompagne cette découverte de bientôt pouvoir se présenter comme quadrilingue.

Dans un même ordre d'idées, au module 6, lors de sa production des biographies langagières, Savana indique à propos de son plurilinguisme :

En tout cas je suis fière de moi, être multilingue est très important dans notre monde que ce soit pour travailler plus tard ou pour voyager.

Je n'ai surtout pas envie d'avoir un métier que je n'aime pas, je veux que toutes les portes du monde s'ouvrent pour moi puisque plus que tu parles de langues plus tu as des chances de pratiquer un métier intéressant et ensuite avec mes économies je partirai faire le tour du monde. Mais bien sûr, l'anglais et le français ne suffisent pas pour faire le tour du monde et puis je sais qu'en vieillissant j'apprendrai d'autres langues.

(Extrait de la biographie langagière de Savana, module 6, rencontre 9, 19 février 2008, vidéo)

Pendant l'entrevue 3, Savana énonce avec assurance et fierté chacune des langues de son répertoire et fait preuve de son intégration du concept de compétence plurilingue en s'exprimant sur les avantages des parlars bilingues :

Savana : Comme nous, on parle pas seulement le français, souvent on ajoute des mots en anglais.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Pour toi, c'est positif ou est-ce que c'est négatif ?

Savana : Positif.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : C'est positif. Qu'est-ce que ça te donne de pouvoir introduire dans ton langage d'autres langues ?

Savana : Ça montre que je suis ouverte d'esprit, que je sais parler plusieurs langues.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Et est-ce que ça t'apporte quelque chose de plus dans ton acte de communication ?

Savana : Exemple, si je sais pas un mot, pis quelqu'un d'autre le sait, en mélangeant les mots de d'autres langues, si on comprend pas le mot, on demande c'est quoi, puis on vient d'apprendre un autre mot!

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Savana ne passe désormais plus sous silence les langues dans lesquelles elle peut se sentir plus ou moins à l'aise et elle valorise clairement son plurilinguisme. De plus, à cette dernière étape du projet, utiliser l'anglais comme appui à une argumentation sur les avantages des parlars bilingues, alors qu'elle avait exprimé à plusieurs reprises certaines réticences à son usage, nous semble révélateur de l'évolution de ses représentations sur ce qu'est être un locuteur plurilingue.

#### **4.1.3 Thème 2 : Les représentations de Savana sur les autres langues**

Dans ce segment, nous portons un regard sur l'évolution des représentations de Savana sur les autres langues, celles qu'elle ne considère pas comme langue de son répertoire et qui peuvent être plus ou moins « proches d'elle » (en termes de proximité spatiale). De ce fait, nous débutons la présentation des données par les représentations de Savana sur les langues de son environnement, puis sur ses représentations sur les autres langues. Ensuite, sont présentées les données relatives aux représentations de Savana sur la diversité linguistique et le plurilinguisme en général.

- Les représentations de Savana sur les langues de son environnement

Dans cette section, nous étudions les représentations sur les langues présentes dans l'environnement proche de Savana. Plus particulièrement, nous documentons les

positionnements de Savana sur les langues de ses camarades de classe et des autres participants au projet Élodil (enseignants et chercheurs).

### L'expression d'une curiosité

Comme nous le verrons dans les sections suivantes, si le projet a permis à Savana de trouver un espace pour développer une certaine curiosité envers les langues, il est important de préciser que son intérêt porte aussi sur les locuteurs de ces langues. D'ailleurs, fréquemment, la curiosité de Savana concerne les langues de ses camarades classes. Les extraits qui suivent nous permettent ainsi de considérer comment Savana se positionne comme « actrice » intéressée par le répertoire langagier de ses camarades.

Tout d'abord au module 5, rencontre 2 (20 mars 2007), son camarade Jason fredonne une chanson pendant qu'ils travaillent en petit groupe, Savana l'interroge alors « C'est quelle langue ça ? ».

Dans un même ordre d'idées, au cours de l'entrevue 2, Savana marque sa curiosité sur la langue d'origine de sa camarade :

Laura : [...] Le quechua, je l'apprends, je le parle avec mes parents, mais je ne sais pas beaucoup.

Savana : Est-ce que je peux poser une question ? [Laura acquiesce d'un signe de tête]. Ça vient d'où le quechua ?

Laura : Ça vient de la langue de mes ancêtres.

Savana : C'est quoi tes ancêtres ?

Laura : Des ancêtres, des gens qui ont vécu dans...

Savana : Non, non, c'est pas quoi les ancêtres, c'est qui tes ancêtres ?

Laura : Comme les mayas.

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Pendant une période d'échange en équipes autour de témoignages d'enfants sur leur biographie langagière, Savana fait appel à Rachel afin de distinguer deux langues en usage dans le pays d'origine de sa camarade :

Rachel : Non moi c'est pas ça (en référence au tagalog présent dans le témoignage lu), moi c'est ilocano.

Savana : Quelle est la différence entre ilocano et tagalog ?

Rachel : Ilocano c'est euh, c'est différent que tagalog. [...] Tagalog c'est la langue nationale de Philippines

Savana : Et ilocano ?

Rachel : Et ilocano, c'est comme, y a d'autres langues là.

(Module 6, rencontre 3, 27 mars 2007, audio)

De ce fait, c'est après 13 séances d'interventions en classe et une entrevue de groupe que l'on repère explicitement pour la première fois un positionnement de « chercheure » chez Savana. Il semblait pertinent de présenter plusieurs extraits afin de considérer la manière dont Savana embrasse ce nouveau rôle au fil du temps. En effet, au fur et à mesure de l'intervention, on constate que ses questions deviennent de plus en plus précises et élaborées, elle fait usage d'un vocabulaire spécifique et s'appuie sur l'expertise de ses camarades pour alimenter sa curiosité sur les langues.

À l'image d'une chercheure, la curiosité de Savana ne se limite pas à ses camarades, ni à leurs langues comme les deux extraits suivant souhaitent le documenter.

Ainsi, au module 6, rencontre 7 (5 février 2008), elle questionne son enseignante Irène sur les langues qu'elle parlait dans sa jeunesse en contexte scolaire. De façon similaire, lors de l'entrevue 3 (21 mai 2008), avec ses camarades présentes dans l'entrevue, elle questionne la chercheure de la présente étude de doctorat sur les langues qu'elle parle.

Un autre exemple de ce positionnement est repéré au module 6, rencontre 9 (19 février 2008). Les élèves sont en groupe classe et l'enseignante (Irène) anime une discussion autour des rêves et des langues présentes dans ces rêves. Plusieurs élèves s'expriment sur le sujet avec engouement et Irène vient à partager son positionnement :

Irène (l'enseignante) : Moi, je rêve jamais en arabe.

Savana : Pourquoi ?

Irène : Je sais pas, je ne rêve plus JAMAIS en arabe.

Une élève : Mais Irène\_

Irène : Jamais, probablement parce que j'utilise plus l'arabe, je rêve plus jamais en arabe.

Savana : Ton fils n'aime pas ça l'arabe.

(Module 6, rencontre 9, 19 février 2008, vidéo)

De façon périphérique mais révélatrice, il nous semble très intéressant de souligner l'aisance de l'enseignante (Irène), qui, rappelons-le, est l'enseignante principale de la classe et enseigne les cours de français, à évoquer l'absence de l'arabe dans ses rêves auprès de ses élèves.

Pour l'heure, et au regard des représentations de Savana sur les langues, on constate une nouvelle fois qu'elle fait preuve de compétences égales à celles d'une chercheure en herbe :



- Dans son premier tour de parole, elle réagit à l’assertion de son enseignante qui dit ne jamais rêver en arabe. En la questionnant sur ce fait, elle souhaite en savoir davantage, marquant ainsi son intérêt à l’égard de la situation de son enseignante.
- Dans son second tour de parole, elle montre sa capacité d’écoute en reprenant une information partagée à un autre moment par l’enseignante avec ses élèves où elle précisait que son propre fils n’aimait pas l’arabe et qu’elle n’avait pas, avec regret, transmis l’arabe à ses enfants.

Dans un même ordre d’idées, l’enseignante, qui trouve dans l’activité sur les biographies langagières un espace pour partager de l’information à propos de ses langues avec ses élèves, raconte comment l’apprentissage de l’arabe (une de ses langues maternelles) en contexte scolaire a été difficile pour elle. Savana, toujours aussi intriguée par l’expérience langagière de son enseignante, poursuit son questionnement : « Mais quelle langue tu parlais avec ta famille, si tu étais pas capable de prononcer en arabe ? » (module 6, rencontre 9, 19 février 2008).

Parallèlement à l’intérêt porté par Savana sur les langues du répertoire langagier des différents acteurs impliqués dans le projet Élodil (enseignants, chercheuses, camarades de classe), le positionnement de Savana s’étend aux questions identitaires. À titre d’exemple, en groupe classe, lors d’une discussion autour de la pluri-identité, Savana tente d’éclaircir et d’offrir un compromis à sa camarade Maria-Josée (M-J), d’origine colombienne qui a vécu aux États-Unis et en Colombie-Britannique et qui indique ne pas se sentir « québécoise » :

Savana : Pourquoi tu dis que t’es pas québécoise ? [3 sec.] Mais est-ce que t’as grandi ici ?

M-J : Non.

Savana : T’as grandi

M-J : Aux États-Unis.

Savana : Ok... 4 ans que t’es ici ?

M-J : 3 ans.

Savana : Tu peux dire aussi que t’es américaine. T’es américaine. C’est ça que tu peux dire.

M-J : Oui.

Savana : Ben c’est ça. Tu peux dire que t’es, que tu viens de la Bolivie. Euh non, Colombie.

Tu peux dire que t’es colombienne et américaine. [M-J hoche la tête en signe d’approbation]

(Module 6, rencontre 5, 22 janvier 2008, vidéo)

### Mieux connaître ses camarades

Le projet semble donc avoir représenté pour Savana une occasion d’en apprendre davantage sur les langues et plus spécifiquement, d’apprendre à mieux connaître ses camarades :

Savana : Moi j'ai découvert des nouvelles langues.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Quelles langues par exemple ?

Savana : Comme le quechua. Je ne savais pas que ça existait. Puis il y en a d'autres aussi, parce que je m'en souviens pas, parce que c'est des nouvelles langues.

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Il convient de préciser que le quechua est la langue d'origine de sa camarade Laura, également présente lors de cette entrevue. Il semble donc que Savana ait mis en exercice sa capacité d'écoute et que, jumelée avec ses positionnements de « chercheuse en herbe », elle ait réussi à développer une connaissance accrue de ses camarades et de leurs langues dont elle fait usage pour appuyer une argumentation tels que les deux extraits suivants souhaitent le documenter.

#### Extrait 1

Françoise (chercheuse principale de la vaste recherche) : C'est, c'est vraiment le débat ici... Qu'est-ce qui fait qu'on est coréen ou québécois ? Est-ce qu'on peut être, est-ce qu'on doit être l'un ou l'autre ? Est-ce qu'on peut être les deux, et pourquoi ?

Savana : Ben c'est sûr qu'on peut être les deux. Parce que, comme Ibrahima, il peut dire « je suis sénégalais parce que je suis, euh... mes parents sont d'origine sénégalaise », mais il peut dire « je suis québécois parce que j'ai grandi au Québec ». Comme le garçon peut dire, « Je suis coréen, parce que je suis né là-bas, mes origines sont de là-bas. » mais il sait aussi, il peut aussi dire que « je suis québécois parce que j'ai grandi au Québec ».

(Module 6, rencontre 5, 22 janvier 2008, audio)

#### Extrait 2

Savana (en réponse à une question sur l'utilité des langues) : Ça peut aussi te permettre de te dire que tu es, comme de quel pays tu viens. Donc quelqu'un qui parle tagalog, ça veut dire qu'il vient comme sûrement des Philippines quelque chose comme ça.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Il faut préciser que durant cette entrevue 3, Rachel et Joy, toutes deux originaires des philippines et locutrices du tagalog sont présentes. Savana a, encore une fois, stratégiquement fait usage de cette langue pour alimenter son point de vue et reconnaître les langues de ses camarades également présentes lors de l'entrevue. Dans un même ordre d'idées et toujours dans cette entrevue, dans une étape d'énumération des langues, elle souligne avant que Rachel n'ait listé les langues de son répertoire, que celle-ci parle cinq langues.

L'attitude proactive de Savana et l'expression de sa curiosité sur les langues en général et sur les langues de ses camarades plus particulièrement, l'amènent donc à développer des savoirs linguistiques ainsi qu'une connaissance accrue de ses camarades, ce qui lui confère un statut que nous qualifions de chercheuse en herbe.

- Les représentations de Savana sur les langues

Dans ce segment, nous abordons les représentations de Savana sur les langues d'un environnement physique dit plus « éloigné » de Savana. De ce fait, nous considérons les langues ciblées/abordées au sein même des activités Élodil et toutes les autres langues citées par l'élève.

#### L'expression de représentations positives sur les langues

Dès la première entrevue (28 novembre 2006), Savana exprime des représentations positives sur les langues en général.

Ainsi, quand elle est interrogée sur l'éventualité d'ajouter une langue à sa langue maternelle, elle approuve et mentionne que le choix d'une langue supplémentaire serait difficile puisqu'elle « aime toutes les langues ». Lors de questions subséquentes, elle réaffirme son affection pour les langues en précisant « je trouve ça drôle comment on prononce » et « ça serait plate que tout le monde parle la même langue » (entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo).

Cette ouverture sur les langues se confirme tout au long du projet et plus précisément lors de l'entrevue 3. Savana est alors questionnée sur une langue, de son répertoire langagier ou non, qu'elle pourrait préférer. Alors qu'en entrevue 1, elle avait déclaré le français, on peut constater que son discours se modifie et traduit ses représentations positives sur les langues en général et pas seulement sur les seules langues de son répertoire :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : (Savana est silencieuse et ne répond pas à la question concernant une langue qu'elle préférerait) : Qu'est-ce qui te bloque dans cette question ? C'est la camera qui te bloque dans cette question ?

Savana : [elle réfute par un hochement de tête]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : C'est quoi alors ?

Savana : Je ne sais pas laquelle choisir.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Est-ce que tu crois qu'on est obligé d'en choisir une ?

Savana : [pensive] Euh, non.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Quelle langue tu préfères ?

Savana : Je ne sais pas.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ça peut être aucune, est-ce que tu peux toutes les aimer ?

Savana acquiesce d'un signe de tête.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

### Un intérêt plus marqué pour quelques langues

Si Savana fait explicitement part de ses représentations positives sur les langues et indique ne pas avoir de langue préférée, elle exprime plus spécifiquement sa curiosité à l'égard de quelques langues.

Le « chinois » pique tout d'abord son intérêt :

Érica (intervieweuse) : [...] Donc jusqu'à maintenant on a parlé des langues que vous connaissiez, maintenant on va parler de toutes les langues présentes dans le monde, donc vraiment pensez au trois mille ou aux six mille langues dont Françoise a parlé tout à l'heure. Est-ce qu'il y a des langues que vous aimeriez parler ?

Savana : Le chinois.

Érica : Tu aimerais ça parler le chinois, pourquoi ?

Savana : Parce que c'est drôle, dans plusieurs affaires je vois des affaires chinois, j'aime ça comment ils parlent, c'est drôle.

(Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Ensuite, au sein du septième module, quand elle est invitée à choisir un conte dans une « autre langue » qu'elle pourrait aimer découvrir, Savana indique vouloir découvrir un conte égyptien et un conte japonais parce que :

Égyptien, car j'aime les histoires de momies et j'aimerais découvrir le pays de Naji<sup>35</sup>. Japonais, car il y a de l'action et j'aime ça.

(Module 7, rencontre 3, 1<sup>er</sup> avril 2008, audio)

D'ailleurs, le japonais, en lien avec les mangas, semble fortement susciter l'intérêt de Savana puisque, lors de l'entrevue 3, elle indique vouloir apprendre cette langue :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Maintenant, on va essayer de penser à toutes les langues du monde; on avait vu avec Élodil qu'il y a plus de 6 000 langues parlées dans le monde. Quand on pense à toutes ces langues du monde, est-ce qu'il y en a une que vous aimeriez apprendre ?

Savana : Japonais.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Le japonais, tu aimerais le parler, l'apprendre. Ok et pourquoi ça ?

Savana : Parce que j'aime beaucoup les mangas. Comme ça, si j'ai la chance d'aller au Japon un jour. Parce que souvent les mangas ils sont plus japonais. J'aimerais ça tu sais, j'aimerais ça les mangas japonais et non traduits.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok, pour toi c'est intéressant de lire dans la langue d'origine ?

Savana : Parfois.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

---

<sup>35</sup> Naji, d'origine égyptienne, était un ancien enseignant de sport de l'école qui est décédé quelques mois auparavant.

Précisons que Savana fait ici usage de plusieurs types d'arguments pour appuyer son choix du japonais :

- le premier est en relation avec l'un de ses centres d'intérêt : les mangas;
- le second fait référence à l'une des fonctions des langues : faciliter les voyages;
- le troisième se rapporte à un aspect à caractère linguistique : pour lire en langue d'origine sans passer par la traduction.

D'un point de vue général, il est intéressant de noter que les langues pour lesquelles Savana émet un intérêt (soit le chinois, le japonais) sont des langues au système d'écriture clairement différent de celui du français, langue dans laquelle elle est scolarisée et dans laquelle elle dit se sentir le plus à l'aise.

- Les langues ciblées dans les activités Élodil

#### Un espace pour « découvrir les langues du monde »

Au cours de l'entrevue 2, Savana est invitée à s'exprimer sur ce qu'est pour elle le projet Élodil :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...], maintenant on va aborder un petit peu le projet Élodil. Alors, qui veut me dire c'est quoi le projet Élodil ?

Savana : C'est un projet sur les langues. C'est une façon que vous regardez pour les langues, avec les jeunes. Quelles langues ils parlent, quelles langues ils voudraient parler, quelles langues est-ce qu'ils voudraient que ça soit juste dans le monde ? Est-ce qu'ils aiment ça parler dans d'autres langues ? Oui, c'est, c'est un projet sur les langues.

[...]

Savana : Moi, je pense aussi que c'est, c'est aussi une façon de faire découvrir les langues qu'il y a dans le monde.

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

La succession de questions dont Savana fait usage à des fins définitives nous permet de considérer son interprétation du projet. Également, elle semble souligner sa capacité à s'appuyer et à intégrer des modèles linguistiques. En effet, ses questions sont celles fréquemment posées par l'équipe de recherche durant les entrevues et les activités Élodil. Savana profite donc de cet espace pour se positionner comme « chercheuse en herbe » et agir sur le modèle des chercheuses Élodil. Nous reviendrons sur ce positionnement ultérieurement, à la fois dans la présentation des données et dans la discussion de cette thèse.

Également, l'usage des déictiques « Moi, je » marque clairement la prise en charge énonciative du segment « c'est aussi une façon de faire découvrir les langues qu'il y a dans le monde » et révèle une nouvelle fois sa compréhension du projet.

D'ailleurs, cette interprétation du projet comme portant sur les langues émerge de façon spécifique pendant l'entrevue 3 :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Très bien, et est-ce que vous connaissez d'autres langues à part celles-là (langues de leurs camarades de classe ou de leurs familles) ?

Savana : Chinois

Rachel : Japonais

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord.

Savana : Quelle autre langue ? [en s'adressant à Rachel à voix basse] Le russe!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Le russe

Savana : Le tchèque ? Quelque chose comme ça ?

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Le tchèque! Où est-ce que vous avez vu ces langues-là ? Le russe, le tchèque ?

Toutes (de concert) : ELODIL!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Vous en aviez déjà vu avant ?

Joy : Non

Savana : Un peu, je connaissais un peu, je connaissais quelqu'un qui parlait le russe mais il n'a jamais parlé à moi.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

#### Un espace pour exprimer sa curiosité : la naissance d'une chercheuse en herbe

Nous avons pu l'entrevoir brièvement dans la section précédente, l'ouverture de Savana sur les langues transparaît dans ses discours sur les langues et plus précisément, au moyen de positionnements proactifs où elle intervient sur le modèle des chercheuses.

#### ✓ Développer des connaissances sur les langues

Tout d'abord, pour alimenter ce positionnement, elle est amenée à exprimer sa curiosité sur des langues ciblées dans le projet et qui lui étaient jusqu'alors inconnues :

Savana : C'est quoi le hangul ?

Laure : C'est une langue.

Savana : Je sais, mais ça ressemble à quoi le hangul ?

Oliver : Ouais ça ressemble à quoi ?

Laura : Ça ressemble à, le tamoul.

Oliver : Ah! Ça, ça rassemble à ça!

Savana : Ça ressemble au tamoul ? Comment tu sais ?

Laura (en montrant l'écriture hangul sur un document) : Parce que on dirait de la même origine.

(Module 5, rencontre 3, 27 mars 2007, vidéo)

Son désir d'en apprendre davantage sur les langues se retrouve tout au long du projet aussi bien en groupe classe, qu'en petits groupes de travail, qu'avec ses camarades ou qu'avec les chercheuses impliquées dans le projet.

À titre d'exemple, au cours de l'entrevue 2 (9 mai 2007), dans la réalisation d'une tâche collaborative en petit groupe de travail, elle interroge ses camarades à propos de l'anglais et de l'espagnol dont elle compare les « bonjours » : « Ça ne se ressemble pas vraiment je crois. Est-ce que ça se ressemble ? ».

– Faire usage d'un vocabulaire spécifique

Lors de la première entrevue, dans une activité descriptive d'images dites « déclencheur » Savana fait déjà preuve d'une certaine capacité à utiliser un vocabulaire spécifique en employant le terme « idéogramme » :

Érica (intervieweuse) : Comment est-ce que tu as su qu'elle était en train de penser à des gens qui se parlent dans différentes langues ?

Savana : Parce que quand y a des petites bulles comme dans l'image, ça veut dire qu'elle est en train de penser et on voit des, comme des idéogrammes chinois dans les bulles.

Érica : D'accord, donc tu as repéré les idéogrammes chinois.

(Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Cette habileté semble d'ailleurs se développer au fur et à mesure du projet lui permettant clairement d'embrasser ce rôle de « chercheuse » dans ses interactions avec ses camarades.

Ainsi, au module 6, après avoir défini elle-même le concept d'« environnement linguistique », elle montre sa capacité à faire usage de ce concept en contexte :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Dans quel environnement linguistique habitez-vous ? D'ailleurs, ça veut dire quoi environnement linguistique ?

[...]

Savana : J'allais dire les langues qui étaient autour ?

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Oui ! On ne peut pas faire une meilleure définition ! Les langues qui sont autour de vous.

[Savana et sa camarade énoncent les langues de leurs répertoires. C'est au tour de Rohan de prendre la parole]

Rohan : Je parle français, anglais, un petit peu tamoul.

Savana : Un petit peu tamoul, et ça, c'est dans ton environnement linguistique familial ?

(Module 6, rencontre 6, 22 avril 2008, audio)

Sur un plan cognitif, la capacité de Savana à définir dans ses mots et à faire un usage adéquat du concept d'« environnement linguistique » marquent clairement une compétence avancée de l'élève dans la compréhension des objets abordés au sein du projet Élodil.

Ensuite, il est intéressant de noter qu'elle utilise une technique largement employée par les chercheurs du projet (et en général par tout chercheur) et qui consiste en la reprise d'un élément de l'énoncé de l'interlocuteur (ici « un petit peu tamoul ») pour y ajouter son questionnement.

Cette tendance à réinvestir des apprentissages développés dans le cadre du projet se manifeste à plusieurs autres moments. À titre d'exemple, lors de la troisième entrevue (soit en fin d'année 2 de l'intervention), elle réexploite un vocabulaire développé lors d'une activité en première année d'implantation (module 5, À vos marques, prêts, écrivez!) pour alimenter une discussion sur les langues et l'écrit :

Savana : [...], il y a plusieurs langues et il y a plusieurs sortes d'écritures et puis chaque langue s'écrit différemment.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Est-ce que vous connaissez différents systèmes d'écriture ?

Savana : Oui.

Chercheure de la présente étude de doctorat : C'est-à-dire ?

Savana : Idéogrammes, hiéroglyphes, alphabétiques, et c'était quoi l'autre ? Avec les sons ?

Rachel : Avec les sons ? [3 sec.] Syllabes!

Savana : Avec les syllabes, oui, syllabique.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

De façon encore plus précise, l'usage de ce vocabulaire permet à Savana de formuler certains apports du projet Élodil :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Et est-ce que vous saviez avant tout ça [en référence aux différents systèmes d'écriture] avant Élodil ?

Savana : Oui.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Oui, vous le saviez déjà avant Élodil ?

Savana : Oui, parce que, on le voyait dans les livres, partout les syllabes. [...] Mais je ne savais pas exactement les mots pour le décrire mais je savais c'était quoi.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Et vous trouvez important de mettre de mots sur ce que vous avez appris ? [Savana et ses camarades acquiescent par un signe de tête]. Est-ce que ça vous a permis de mieux comprendre les choses ? [Savana et ses camarades acquiescent par un signe de tête].

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)



– Faire part d'une expertise

En plus d'un développement au niveau lexical, il est intéressant de considérer comment Savana développe des savoirs sur les langues et est amenée à réinvestir ces savoirs.

Ainsi, dans une phase d'identification de systèmes d'écriture, elle s'exprime auprès de son camarade comme suit : « facile à comprendre! C'est comme l'alphabet » (module 5, rencontre 2, 20 mars 2007).

Dans l'extrait qui suit, Savana et ses camarades sont invités à partager leurs « trouvailles » dans la découverte de langues et de leur système d'écriture faite sur la base de plusieurs documents ressources. Savana perçoit alors la proximité de signes graphiques entre deux langues :

Alors, oui parce que ça se ressemblait un petit peu aux idéogrammes. C'est un petit peu comme coréen, et puis l'écriture coréen ça ressemble un petit peu au chinois.  
(Module 5, rencontre 3, 27 mars 2007, audio)

#### ▪ Les représentations de Savana sur la diversité linguistique

Dans cette section, nous portons un regard sur les représentations de Savana sur la diversité linguistique. Rappelons que ces représentations ont essentiellement émergé au moyen de la question de la « baguette magique » (Annexe 7), toutefois, quelques autres interventions viennent illustrer son positionnement.

Plus spécifiquement, Savana exprime des représentations positives à propos de la diversité linguistique :

Érica (intervieweuse) : [...] Donc si plutôt que de parler entre 3 000 et 6 000 langues sur terre, il n'y avait qu'une seule langue que tout le monde parlerait [...] envisageriez-vous le coup de baguette magique ?  
Savana : Non, parce que c'est important que tous les gens parlent différentes langues, c'est drôle d'entendre différentes langues.  
(Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Lors de la seconde entrevue, cette même question conduit Savana à s'exprimer sur les effets du plurilinguisme sur les locuteurs au répertoire linguistique pluriel, comme elle. Pour conforter son opposition à un éventuel monde monolingue, elle indique : « Parce que c'est le fun d'avoir une vie compliquée » (Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo).

Savana fait ainsi une association inhabituelle entre « compliquée » et « le fun » pouvant marquer dans un premier temps, sa reconnaissance de la complexité des répertoires linguistiques pluriels et, dans un deuxième temps, et au moyen d'un discours empreint d'un certain humour, ses représentations positives sur la diversité linguistique. Notons également la connotation positive portée par le lexème « fun » venant appuyer son positionnement.

Dans cette même seconde entrevue, Savana indique que :

Je trouve ça le fun que tout le monde parle plusieurs langues. Comme ça, c'est comme si on a des secrets entre nous, on partage des confidences puis je trouve ça le fun. (Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Et elle ajoute que :

[...]parfois, de temps en temps, quand je veux me parler toute seule ou quand je, je me regarde dans le miroir, ou je me parle, je ne veux pas que les autres me comprennent, je peux inventer des langues. Comme ça, j'ai pas envie que tout le monde parle la même langue, ça va faire comme, trop plate, simple.  
(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

La fonction de langue secrète, déjà abordée à propos de ses représentations sur le français et que, rappelons-le, elle utilise avec sa fratrie pour communiquer à l'insu de ses parents, apparaît de nouveau et sert d'argument à l'encontre d'un monde monolingue. Son désir « d'inventer des langues » est également un marqueur de son ouverture sur les langues. D'ailleurs, selon cette même tendance, en groupe classe, elle indique au module 6, rencontre 9 (19 février 2008, vidéo), qu'elle s'amuse, avec ses amis, à parler le « verlan » ou comme elle le définit adéquatement : « le langage à l'envers! ».

À la troisième entrevue, Savana exprime également des représentations positives sur la diversité linguistique. Elle indique : « Parce que c'est le fun la diversité linguistique ». Ses arguments se font d'ailleurs plus longs, plus étoffés mais aussi, plus articulés au fur et à mesure de l'implantation du projet Élodil :

Savana : Parce que, comme ça c'est tout le monde est différent. On reconnaît, ah cette personne, elle parle cette langue. Ah, cette personne, elle est plus ouverte sur les autres cultures parce qu'elle a appris plus de langues. Elle a plus que une langue. Tout le monde parle différent. On a différents accents et pis toute.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Pour toi, c'est positif ou négatif tout ça ?

Savana : Positif, même si parfois, oh! Elle parle bizarrement! Pis, qu'est-ce que ça fait ? C'est avec l'accent, avec ce que t'as appris avant comment prononcer tes mots.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Le discours de Savana fait ici preuve de ses capacités d'explicitation. Également, il marque sa conscience des enjeux liés à la diversité linguistique.

Ainsi, lors de son premier tour de parole, elle fait un lien entre l'ouverture et le plurilinguisme qui apparaît comme révélateur de représentations positives sur la diversité linguistique. Le style argumentatif dans son second tour de parole mérite ici une attention particulière. Le jeu discursif auquel elle se prête permet dans un premier temps de poser un enjeu (au moyen du style direct), possiblement issu d'une expérience personnelle, et qui aborde l'accent dans une langue comme lieu de « préjugé » que l'usage de l'adverbe bizarrement permet d'alimenter. Savana se détache dès le second segment de ce positionnement avec l'usage de « Pis, qu'est-ce que ça fait ? », forme interrogative qui veut marquer son désaccord. Son discours se termine avec une affirmation qui lui permet de faire un lien entre l'accent et le pays d'origine comme marqueur identitaire.

Dès lors, et en termes d'évolution au regard des représentations de Savana sur la diversité linguistique, on constate que le positionnement de Savana se maintient tout au long du projet : elle exprime des représentations positives sur la diversité linguistique.

Il faut ajouter que, au fur et à mesure des séances, le discours de Savana devient de plus en plus élaboré, ses arguments sont originaux et se basent également sur des expériences personnelles. D'ailleurs, et sans entrer dans un traitement quantitatif des réponses données par Savana, la longueur de son argumentation est parlante, limitée à une phrase en début de projet, elle se compose de plusieurs phrases articulées en fin de projet.

- Les représentations de Savana sur le plurilinguisme

#### Une reconnaissance des avantages du plurilinguisme

Compte tenu des données déjà présentées, il n'est pas étonnant de voir que Savana exprime des représentations positives sur le plurilinguisme en général. Elle reconnaît donc pleinement les avantages du plurilinguisme tout au long du projet et plus spécifiquement, pendant l'entrevue 3 (21 mai 2008), elle s'exprime sur l'ascension sociale et professionnelle en lien avec le statut de locuteur plurilingue : « Parce que souvent quand tu te cherches un travail, les patrons ils vont plus embaucher les personnes qui sont plurilingues ».

### Une reconnaissance du plurilinguisme de l'autre

De plus, elle reconnaît le plurilinguisme de ses camarades en faisant preuve de sa capacité à dénombrer les langues de leur répertoire, mais aussi en marquant son étonnement quand, eux, ne se considèrent pas plurilingues :

Chercheure de la présente étude de doctorat : J'aimerais que vous essayez de me décrire une personne qui parle plus d'une langue. Comment vous décririez une personne qui parle plus d'une langue ?

Savana : Plurilingue!

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok. Une personne plurilingue. Est-ce que ça vous concerne ?

Joy dément par un mouvement de la tête.

Savana : [s'adressant à Joy avec étonnement] Pas toi ?

Joy : Oui. [rires]

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

### Une lucidité à propos de manifestations possibles du plurilinguisme

Reconnaissant pleinement les avantages de son plurilinguisme et du plurilinguisme en général, Savana exprime, et ce, dès la première entrevue, sa conscience des manifestations possibles de transferts négatifs dans le développement de compétences plurilingues :

Érica (intervieweuse) : Est-ce qu'il y a des inconvénients à parler plus d'une langue ? Des choses qui font que finalement on se dit ça serait mieux si on ne parlait pas cette langue- là.

C'est ce qu'on appelle un inconvénient.

Savana : Pour moi non, mais peut-être qu'on peut se tromper dans les genres.

(Entrevue 1, 28 novembre 2006, vidéo)

Il est intéressant de noter que la remarque de Savana relativement aux confusions au niveau « des genres » liées au développement du plurilinguisme, ne semble pas empreinte de connotations négatives, mais marquerait plutôt sa lucidité sur les manifestations possibles du passage d'une langue à l'autre. Elle fait preuve de sa capacité à utiliser un exemple précis pour étayer une situation (se tromper) dont elle se distance au moyen de la forme négative (« non ») et du déictique « je ».

On l'a mentionné précédemment, Savana a exprimé son intérêt à apprendre le japonais pour lire les mangas en langue d'origine au lieu de leurs traductions. Elle s'exprime davantage lors de l'entrevue 3 sur ce phénomène de traduction :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok, pour toi c'est intéressant de lire dans la langue d'origine ?

Savana : Parfois.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ça donne quoi comme différence par rapport à la traduction ?

Savana : Souvent, c'est pas exactement.

Joy : Y a des mots qui existent pas en français.

Savana : C'est ça, y a des mots qui existent pas en français, c'est pas exactement la même chose.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

### L'expression de compétences plurilingues

Également, on l'a vu, Savana fait preuve, à de nombreuses reprises, de compétences linguistiques diverses et, plus précisément, lors de l'entrevue 3, elle fait part de sa compréhension du concept de familles de langues :

Ben, ça dépend avec la langue qu'ils savent parler. Comme quelqu'un qui parle beaucoup de langues ou comme quelqu'un qui vient de l'Espagne de l'Italie, ben tu sais, il va comprendre un peu le français peut-être qu'il sait pas comment s'exprimer mais quelqu'un qui comprend l'espagnol peut venir aider traduire. (Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Les représentations de Savana ici présentées marquent une nouvelle fois l'ouverture de cette élève au plurilinguisme et sa capacité à faire usage d'exemples concrets pour étayer son opinion.

#### **4.1.4 Synthèse générale : Savana, une polyglotte et chercheuse en herbe**

À titre de synthèse générale en ce qui concerne les représentations de Savana sur les langues, qu'il s'agisse de celles de son répertoire ou des autres langues, on peut considérer qu'après l'implantation du projet Élodil, Savana se positionne comme une « polyglotte » et « chercheuse en herbe ».

L'usage du terme de « polyglotte » souhaite souligner l'acceptation de plusieurs langues dans lesquelles elle a des compétences partielles au sein de son répertoire. On postule que c'est au moyen des espaces de réflexions, de discussions et d'apprentissages offerts dans le projet que Savana s'est sentie autorisée à revisiter les langues de ce répertoire langagier pluriel.

L'expression « chercheuse en herbe » veut, quant à elle, faire référence aux capacités exceptionnelles de Savana à s'appuyer sur des modèles, à développer et à exprimer une curiosité autour des langues et de leurs locuteurs.

## **4.2 ÉTUDE DE CAS DE LAURA : UNE AMBASSADRICE DU MONDE**

### **4.2.1 Le portrait initial de Laura**

Laura est originaire de Bolivie. Née au Québec, elle est scolarisée à l'école francophone depuis son plus jeune âge. La langue principale de communication au sein du cercle familial est l'espagnol.

Au regard des résultats scolaires de Laura, son enseignante, au début de l'implantation du projet (an 1), indique que Laura est une élève qui présente de « bonnes » habiletés en communication orale en français et qui peut être considérée comme une élève moyenne au point de vue scolaire.

Après l'implantation du programme Élodil, nous décrivions Laura comme une élève intéressée et faisant preuve de beaucoup d'empathie. Elle manifeste régulièrement des attitudes conciliatrices et bienveillantes.

Nous documentons dans les sections suivantes les représentations sur les langues de Laura. Un premier regard est ainsi porté sur les langues de son répertoire langagier et sur son plurilinguisme. Un second regard nous permet de considérer les autres langues, c'est-à-dire toutes celles qui ne sont pas déclarées comme appartenant à son répertoire et sur lesquelles elle s'est exprimée dans le cadre de l'implantation du projet Élodil.

### **4.2.2 Thème 1 : Les représentations de Laura sur les langues de son répertoire**

Dans la section suivante, nous présentons les données relatives aux représentations de Laura sur les langues de son répertoire langagier : l'espagnol (en tant que langue maternelle), le quechua et l'aymara (ses langues d'origine), le français et l'anglais (ses langues secondes).

- Les représentations de Laura sur l'espagnol : sa langue maternelle

Tout au long du projet Élodil, Laura est très à l'aise à parler de l'espagnol comme langue de son répertoire plurilingue. Toutefois, la manière d'étiqueter cette langue évolue avec le temps, nous rappelant ainsi l'aspect dynamique caractérisant si bien les répertoires linguistiques des élèves plurilingues.

L'espagnol, langue parlée, mais... quel statut lui donner ?

*L'espagnol, langue du répertoire langagier de Laura*

Lors de la première entrevue, Laura nomme l'espagnol parmi les langues qu'elle parle. Toutefois, à cette étape initiale c'est-à-dire lors de l'entrevue 1 (29 novembre 2006) et, de façon surprenante au regard des informations fournies par son enseignante à l'équipe de recherche<sup>36</sup>, Laura ne déclare pas l'espagnol en tant que langue maternelle, mais le français, comme le précise l'interaction suivante :

Érica (l'intervieweuse) : Et toi Laura, tu changerais de langue maternelle ?

Laura : Oui, moi j'aimerais apprendre l'égyptien et le grec.

Érica : L'égyptien et le grec. Pourquoi ?

Laura : Parce que ça a l'air vraiment beau. Aussi, l'écriture c'est vraiment beau, comme les oiseaux. Je ne sais pas, des choses comme ça et comment ils parlent avec leur accent. C'est vraiment beau. Moi, j'aime.

Érica : Tu trouves que c'est beau. Tu préférerais changer ? Donc tu n'as plus ta langue maternelle qui est... l'espagnol ?

Laura : Non! Moi, c'est le français.

Érica : Donc, tu changerais le français ?

Laura : Oui.

(Entrevue 1, 29 novembre 2007, vidéo)

Tout d'abord, on constate dans cette interaction l'ouverture de Laura aux langues. Même si ce point sera développé ultérieurement, on peut déjà souligner que « l'esthétisme » de la langue à l'écrit, son originalité et sa sonorité semblent représenter des critères de choix justifiant à ses yeux un intérêt pour ces langues.

Ensuite, nous nous questionnons sur le choix de Laura de repositionner l'espagnol auprès de son interlocutrice :

- dans un premier temps, il serait pertinent de s'interroger sur le concept de langue maternelle et sur la définition que l'on souhaite lui donner. Dans la partie discussion, nous approfondissons ce questionnement et dans cet esprit, nous abordons la légitimité d'offrir un cadre de référence aux élèves plurilingues afin qu'ils puissent « situer » les/leurs langues. Pour l'heure et au regard du discours de Laura, nous pouvons nous demander comment Laura comprend ce concept de langue maternelle. Est-ce que sa définition correspond à celle dont,

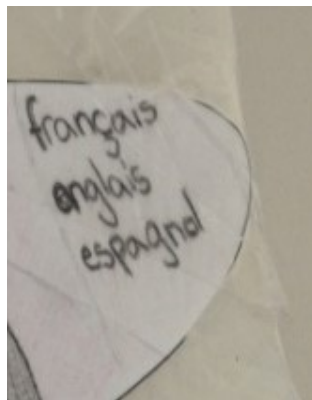
---

<sup>36</sup> Compte tenu du dossier scolaire de Laura et de ce qu'elle savait sur son élève, l'enseignante de Laura avait indiqué à l'équipe de recherche en début de projet que Laura avait l'espagnol comme langue maternelle.

- nous chercheuses, faisons usage au sein de ce projet ? (Et ce, même si la chercheuse en charge de l'entrevue (Érica) l'avait défini pour un de ses camarades dans l'entrevue comme « première langue que tu as apprise » quelques minutes avant cette interaction);
- dans un second temps, est-ce que Laura se sent autorisée à déclarer l'espagnol comme langue maternelle dans ce contexte ? En effet, comme nous l'avons évoqué, les enjeux linguistiques au Québec sont prégnants et le français, notamment à l'école, a une place prépondérante. Laura en est clairement consciente (« quand je viens à l'école je dois parler français », module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007).

Rappelons également que le projet Élodil n'a pas encore débuté et que cette entrevue précède toute activité.

Quoi qu'il en soit, et d'après les données recueillies, il est évident que l'espagnol est, au même titre que le français, une langue avec laquelle elle est fortement en contact. Et même si Laura n'a pas pu assister au module 3 (La fleur des langues, 6 février 2007), elle a dessiné son pétale de fleur à la maison et l'espagnol fait partie des langues présentes sur son pétale avec à ses côtés le français et l'anglais.



**Figure 11 : Module 3, La fleur des langues, le pétale de Laura**

Dans un même ordre d'idées, au module 5 intitulé À vos marques, prêts, écrivez!, lors de la rencontre 2 (20 mars 2007), les élèves sont invités à apporter des écrits dans une ou des langues de leur choix. Même si aucune consigne spécifique n'avait été donnée en ce sens, la majorité des élèves a apporté des écrits provenant de leur maison, dans leur(s) langues maternelle(s)/d'origine. Laura a apporté deux journaux en espagnol qu'elle présente comme étant en « latin ».



Encore une fois, il est difficile d'interpréter un tel choix. Toutefois, compte tenu du profil de l'élève ainsi que des connaissances développées dans les séances précédentes autour des familles de langues et des systèmes d'écriture, on pourrait ici postuler que Laura tente de réintégrer certains de ses savoirs et fait un amalgame avec les origines latines de l'espagnol et l'alphabet latin, système d'écriture de l'espagnol, qu'elle mettrait alors en lien avec « un écrit » qu'elle a apporté.

Également, au module 7, rencontre 2, les élèves sont invités à apporter le titre du conte *Le petit chaperon rouge* traduit dans leur(s) langue(s). Laura a apporté le titre du conte en espagnol.

Ainsi, quand Laura apporte des documents dans « sa/ses langue(s) », elle le fait en espagnol.

Dans le cadre d'un projet qu'elle reconnaît elle-même comme valorisant explicitement les langues (entrevue 2, 9 mai 2007) et, plus spécifiquement, les langues des élèves, il semble que Laura est à l'aise à exposer sa langue, qui n'est pas la langue commune de l'école, et ce, aussi bien auprès de ses camarades, que de son enseignant ou de l'équipe de recherche.

#### L'espagnol, langue maternelle de Laura

Il faut noter que les représentations que Laura se fait l'espagnol évoluent et que, pendant la seconde année d'implantation du projet, elle donne à l'espagnol le statut de langue maternelle. On peut supposer que les différentes activités d'Éveil aux langues vécues et plus spécifiquement la formulation explicite de définitions pour le concept de langue maternelle (module 6, rencontre 2, 4 décembre 2007) ont contribué à l'évolution de son discours à propos de l'espagnol.

Ainsi, au module 7, rencontre 5 (15 avril 2008), les élèves ont l'occasion de rappeler, par écrit, leur(s) langue(s) maternelle(s), langue(s) secondes, langue(s) d'origine. Laura mentionne alors l'espagnol, à la fois comme langue maternelle et comme langue d'origine. Enfin, lors de la troisième entrevue (22 mai 2008), Laura déclare l'espagnol comme langue maternelle<sup>37</sup>.

D'ailleurs, et toujours autour du concept de langue maternelle, quand Laura est questionnée une nouvelle fois sur l'éventualité de pouvoir changer de langue maternelle lors de l'entrevue 3 (22

---

<sup>37</sup> Aucune mention explicite du statut de l'espagnol n'a été relevée lors de l'entrevue 2.

mai 2008), elle a un positionnement ambigu montrant son attachement à la langue espagnole. Ainsi, tandis que ses camarades s'expriment à la négative arguant, entre autre, que c'est « leur langue », Laura semble troublée par la question :

Laura : Mais tu dis, est-ce que tu dis comme si on pouvait changer la langue maternelle. [...] Si tu dis, si on pouvait changer la langue maternelle, est-ce que tu dis aussi tout le monde de notre famille doit parler cette langue ?

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Non toi

Laura : Oh! Juste moi

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Par exemple, toi, on te donne la possibilité de changer ta langue maternelle à toi quoique, tu as raison, ça peut vouloir dire aussi que ta famille change aussi parce que c'est ta famille qui te l'apprend. C'est une question très très intéressante. Est-ce que toi, si tu changes, ta famille change aussi ?

Laura : C'est ma culture.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Si, lors de l'entrevue 1 (29 novembre 2006) Laura déclarait le français comme langue maternelle, en fin de projet, elle fait un lien évident entre le concept de langue maternelle et langue familiale, langue de sa « culture » comme elle le dit et que l'usage du déterminant « ma » soutient.

Il faut également mentionner que cet attachement à l'espagnol s'exprime de façon récurrente tout au long du projet comme la section suivante le présente.

### L'espagnol, langue préférée, mais...dans quel contexte ?

#### *L'expression d'un attachement*

L'attachement de Laura à l'espagnol est notable dès la première entrevue et s'exprime de différentes manières pendant les deux ans d'intervention (entrevues 1, 2 et 3, modules 6, 3 et 7). Plus spécifiquement et à titre d'exemple, lors de l'entrevue 1 (29 novembre 2006), Laura s'exprime comme suit à propos de l'espagnol :

Érica (intervieweuse) : Parmi les langues que vous connaissez, est-ce qu'il y en a une que vous préférez ?

Laura : Moi, c'est l'espagnol. J'apprends à l'école en premier le français, mais moi j'aime mieux l'espagnol, parce que pour moi, c'est plus facile d'apprendre l'espagnol que le français.

Érica : Pourquoi c'est plus facile pour toi ?

Laura : Pour moi, c'est une habitude, comme ça.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006)

De plus, il semble pertinent de préciser que cette élève a principalement acquis l'espagnol dans son environnement familial (elle ne suit pas des cours d'espagnol, module 6, rencontre 6), tandis

que le français est appris à l'école et est susceptible d'être associé avec le développement de compétences scolaires.

### L'usage de l'espagnol et l'importance des contextes

Au module 6, quand Laura est une nouvelle fois interrogée sur sa/ses langue(s) « préférée(s) », elle semble vouloir nuancer ses propos en faisant notamment du contexte un élément moteur dans ce choix :

Françoise (chercheuse principale de la vaste recherche) : Que répondez-vous si on vous demande quelle(s) langue(s) vous préférez ?

Karla : L'espagnol!

Laura : Il y a pas de réponse, parce que ça dépend \_

Karla : \_Ouais, c'est vrai\_

Laura : \_Ça dépend dans quel lieu tu es. C'est comme quand je suis allée dans mon pays, je\_

Karla : \_C'est l'espagnol!

Laura : \_Ouais, mais des fois je parlais français avec mon frère et ma sœur, comme ça.

Françoise : Quand tu étais dans ton pays, tu parlais français avec ton frère et ta sœur ? [Laura acquiesce d'un signe de tête]

Karla : Moi aussi.

Françoise : Explique-moi ça.

Laura : Parce que je voulais pas, il y a des fois que mon, mes oncles, mes tantes étaient là, pis je voulais pas des fois qu'ils comprennent.

Françoise : C'était, c'est une langue qui te permettait de parler en secret, finalement ?

Karla : \_Ouais\_

Laura : \_Ouais!

(Module 6, rencontre 6, 29 janvier 2008, vidéo)

Cet échange nous interpelle dans la mesure où, alors que pendant l'entrevue 1 (29 novembre 2006) Laura déclarait simplement l'espagnol comme langue préférée, elle montre désormais, après 23 séances Élodil et deux entrevues de groupe, une capacité à associer des langues (en l'occurrence le français et l'espagnol) avec leur fonction (me faire comprendre par ma famille/partager des secrets) et en contexte (avec ma famille/à l'école...).

- L'espagnol, langue maternelle, langue préférée et aussi langue pour...

Les représentations de Laura autour des fonctions de l'espagnol nous permettent de porter un regard sur l'espagnol en tant que :

- langue pour partager des secrets;
- langue comme marqueur de connivence entre locuteurs d'une même langue;

- langue comme héritage linguistique;
- langue pour exprimer ses compétences;
- langue pour communiquer avec sa famille, une langue « mélangée ».

C'est donc autour de ces « fonctions » de l'espagnol que la présentation des données se poursuivra.

#### L'espagnol, une langue pour partager des secrets

L'usage de l'espagnol en tant que « langue secrète » est illustré à plusieurs reprises pendant le projet. À titre d'exemple, lors de l'entrevue 2, Laura explique l'intérêt d'utiliser l'espagnol face à un interlocuteur non hispanophone :

« Parce que sinon quand t'es fâché avec quelqu'un... comme moi, quand l'autre parle français, ben moi je parle en espagnol, comme pour qu'il comprenne pas ce que je lui dis ».  
(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Également, et dans un même ordre d'idées, dans l'extrait suivant, Laura explique les raisons pour lesquelles elle utilise l'espagnol en classe avec sa camarade Karla, également locutrice de l'espagnol :

« Des fois on veut pas que Monsieur Benny<sup>38</sup> ou nos amis comprennent ce qu'on dit alors, on se parle en espagnol ».  
(Module 6, rencontre 5, 22 janvier 2008, audio)

#### L'espagnol comme marqueur de connivence entre locuteurs d'une même langue

Il semble également que pour Laura, en plus d'une forme de confidentialité que l'espagnol permet dans certains échanges, l'espagnol est également marqueur de connivence entre locuteurs d'une même langue. L'échange suivant qui a lieu au module 6, rencontre 3 (11 décembre 2007), présente un dialogue entre Laura et Karla, toutes deux hispanophones. Dans la découverte de la biographie langagière d'un enfant nommé Manuel, elles sont invitées à repérer les langues parlées par Manuel à la maison :

Laura : Dans la maison il parle espagnol  
Karla : Espagnol après \_(XX)  
Laura : Quechua, il parle aussi, il parle aymara  
[Karla prend note des langues énumérées par Laura]  
Laura : Quechua, portugais, français, aymara.  
Karla : Quechua  
Laura : Portugés (avec un accent espagnol)

---

<sup>38</sup> L'enseignant d'anglais.

Karla et Laura se sourient.  
(Module 6, rencontre 3, 11 décembre 2007, vidéo)

### L'espagnol, un héritage linguistique à transmettre

L'attachement de Laura à l'espagnol a déjà été évoqué à plusieurs reprises. Plus précisément, on a abordé précédemment le lien que fait Laura entre langue maternelle et langue de communication au sein de la famille (entrevue 3, 22 mai 2008). Dans l'extrait qui suit, on constate l'importance que Laura porte à l'espagnol en tant qu'héritage linguistique intergénérationnel :

Françoise (chercheuse principale de la vaste recherche) : Et vos enfants, vous allez leur apprendre à parler aussi [l'espagnol] ?

Laura : Oui [Karla acquiesce d'un signe de tête]

Françoise : Ouais... Pourquoi, ça te paraît important ?

Laura : Ouais ben\_

Karla : \_c'est notre langue.

Laura : Ouais... C'est, c'est comme...ça... attend...je sais pas comment dire.

Françoise : Oh, comme ça te vient. Dis-moi ce qui te passe par la tête.

[Rires]

Laura : Euh... parce que, cette langue on a... c'est comme, la langue de notre pays, alors pour moi c'est comme quelque chose que tu dois apprendre, que tu dois transmettre de génération en génération.

(Module 6, rencontre 6, 29 janvier 2008, vidéo)

### L'espagnol, une langue pour exprimer ses compétences

#### *L'espagnol pour exprimer ses compétences... en espagnol*

De façon récurrente, Laura exprime ses compétences dans la langue espagnole :

Au module 5, lors de la rencontre 2, les élèves sont invités à catégoriser des écrits qu'ils ont apportés selon les critères de leur choix. Les élèves regardent les journaux apportés par Laura et tentent de trouver des modes de catégorisation. Savana (camarade de classe de Laura) demande où se situent géographiquement les restaurants présents dans une des publicités du journal apporté par Laura. Laura lui précise que c'est à Montréal et elle utilise comme preuve un segment écrit du journal en espagnol qu'elle lit, en espagnol.

(Notes de terrain, module 5, rencontre 2, 20 mars 2007)

En prenant en charge la lecture d'un segment du journal en espagnol, Laura montre sa capacité à lire dans cette langue. Tout au long du projet, elle semble d'ailleurs à l'aise à utiliser l'espagnol pour partager des savoirs et illustrer ses propos.

Toujours en ce qui concerne ses compétences en espagnol, au module 6, rencontre 6 (29 janvier 2008), elle précise à Françoise qu'elle sait écrire en espagnol.

Laura fait également preuve de ses compétences en espagnol quand elle se positionne comme « traductrice » pour sa jeune sœur et l'enseignante de cette dernière :

Laura : [rires] Comme elle [sa sœur] est rentrée en maternelle, elle a des petits retards.  
[...]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Oui, donc tu parles aussi en espagnol avec ta sœur pour l'aider, c'est ça ?

Laura : Parce que quand, parce que moi, je prends les bacs des petits<sup>39</sup> et après son professeur ne comprenait pas ce qu'elle dit, après elle m'a dit c'est quoi ça ? C'est quoi ça ? Et après je lui ai dit. Mais aussi, des fois, moi aussi je savais pas comment dire parce que le nom c'est en espagnol.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ah et puis des fois, c'est pas possible de traduire, hein ?

Laura : Oui

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Il y a des choses que tu trouves difficiles à traduire de l'espagnol ?

Laura : Oui.

(Module 6, rencontre 4, 18 décembre 2007, audio)

On comprend que la sœur de Laura est en apprentissage du français et que la langue préférée dans leurs échanges est l'espagnol. Cela semble également confirmer le fait que l'espagnol est la langue favorisée dans les interactions au sein de la famille de Laura. Par ailleurs, les usages multiples des déterminants et pronoms de première personne (moi, je, ma...) positionnent Laura au centre de la situation dans laquelle elle assume un rôle de modèle linguistique et de traductrice pour sa jeune sœur. C'est également pour elle l'occasion de s'exprimer sur les difficultés possibles de traduction d'une langue à l'autre (« je savais pas comment dire parce que le nom c'est en espagnol »).

### *L'espagnol pour exprimer ses compétences... linguistiques : les congénères*

À plusieurs reprises pendant le projet, Laura a su montrer sa capacité à utiliser l'espagnol pour expliquer des faits linguistiques divers.

Par exemple, elle évoque, dans ses mots et au moyen de l'espagnol, le concept de polysémie :

Parce que, dans ma langue on dit « lunes, martes, miércoles » puis miércoles c'est mercredi. Miércoles c'est aussi un mauvais mot dans ma langue comme quand on est fâché on dit « miércoles »!

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

<sup>39</sup> Laura fait ici référence à des tâches effectuées par les élèves dans l'école. Elle est en charge du transfert des « bacs » à recyclage et des bacs à collations pour les plus jeunes élèves de l'école.

Dans l'extrait suivant, Laura montre sa capacité à identifier des ressemblances existantes entre les langues. En effet, dans une interaction sur la notion d'égalité des langues, Laura choisit un exemple linguistique pour expliquer son point de vue et s'exprime sur l'existence de certaines ressemblances entre l'espagnol et le tagalog :

Laura : Comme le tagalog et l'espagnol, c'est presque la même chose, comme « zapato » ça veut dire soulier.

Joy : Ouais, toi c'est zapato. Moi, c'est « sapatos »

Laura : OK sapatos.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Elle se fonde ainsi sur l'espagnol et le tagalog, langue de sa camarade Joy et dont elle semble connaître quelques mots, pour appuyer son point de vue. Il est également intéressant de souligner :

- que Laura connaît la langue parlée par sa camarade
- qu'elle ajuste volontiers sa prononciation du mot « sapatos » sur le modèle de sa camarade reconnaissant ainsi l'expertise de cette dernière en tagalog.

Dans un même ordre d'idées, au sein du module 7, rencontre 2 (25 mars 2008), Laura est en sous-groupe de travail et elle tente d'identifier les langues en présence sur des affiches représentant les couvertures du livre *Le petit chaperon rouge* en neuf langues différentes. Laura essaie de prononcer le titre de l'affiche 1 (qui est en portugais) et émet des hypothèses sur la langue utilisée :

Laura : Est-ce que ça fait espagnol ? [Murmurant comme si elle se parlait à elle-même] /kapuʃino/ ?

Un autre enfant : Non

Laura : /kapuʃino vermelo/peut-être italien, je ne sais pas...

Un enfant : Italien

Laura : Peut-être c'est du portugais [3 sec.] moi je vais dire portugais!

Un enfant : Moi je vais dire... grec

Un autre enfant : Moi je vais écrire espagnol.

Laura : Ça a l'air portugais, c'est où, espagnol ?

(Module 7, rencontre 2, 25 mars 2008, audio)

Cet extrait nous permet donc de nous attarder sur le processus réflexif que Laura a mis en place et qu'elle est, par ailleurs, capable de verbaliser pour soutenir une réflexion avec ses camarades de classe.

Plus spécifiquement, lors des échanges qui ont lieu, on constate dans un premier temps que Laura prononce l'un des titres de l'affiche pour en connaître la sonorité et, possiblement, la comparer avec sa langue, l'espagnol. Il semble que l'hypothèse de l'espagnol soit alors délaissée, mais elle propose de nouvelles hypothèses issues de la même famille de langue que l'espagnol (en l'occurrence l'italien et le portugais) qui marquent clairement sa compréhension du concept de familles de langues.

Dans un second temps, il est intéressant de constater que, quand un de ses camarades propose l'espagnol comme langue en présence dans l'affiche, elle ne prend pas un positionnement d'experte en le contestant.

Ce positionnement souhaite nous rappeler que les élèves aux répertoires pluriels peuvent disposer de compétences variables dans l'une ou l'autre de leurs langues. On peut donc supposer que, ne connaissant pas le titre du conte en espagnol ou n'en étant pas certaine, elle ne veuille pas s'affirmer comme experte. Elle utilise alors des stratégies diverses qui relèvent de l'observation de la sonorité des langues et de sa compréhension du concept de famille de langues pour accomplir la tâche.

De la même manière, Laura manifeste sa compréhension de ce dernier concept dans l'extrait qui suit :

Laura : Parce que on va dire par exemple, si quelqu'un parle espagnol peut-être ça va être plus facile le français que le anglais \_mais\_  
 Chercheure de la présente étude de doctorat : \_Pourquoi ce serait plus facile le français ?  
 Laura : Pour moi ce serait plus facile parce qu'il y a des mots aussi qui se ressemblent.  
 (Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Avec les unités « pour moi », Laura prend clairement en charge l'énoncé et fait référence à la proximité linguistique entre le français et l'espagnol qui semble, à ses yeux, faciliter l'apprentissage de l'une ou l'autre des langues. Il est intéressant de souligner qu'elle utilise l'anglais comme « contre-exemple », et comme nous l'exposons plus tard, elle exprime une certaine insécurité linguistique dans cette langue.



L'espagnol, langue pour communiquer avec sa famille, une langue « mélangée »

À plusieurs reprises, Laura déclare l'espagnol comme langue utilisée dans son environnement familial et, plus spécifiquement, avec ses parents (entrevues 1, 2 et 3; module 6, rencontre 4; module 6, rencontre 9; module 7, rencontre 5).

Autour de cet usage contextualisé de l'espagnol, il est intéressant de spécifier que Laura mentionne naturellement faire usage d'un « parler bilingue » (français-espagnol) dans ses modes de communication :

Laura : Moi je parle souvent français et espagnol mélangés  
 Érica (l'intervieweuse) : [...] Tu trouves ça comment alors ?  
 Laura : Je trouve ça normal parce que je parle toujours comme ça. Mes parents, ça leur fait trop rire.  
 (Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Ainsi, dès la première entrevue, Laura exprime avec aisance sa capacité à mobiliser ses ressources dans les deux langues et à les exploiter dans une situation de communication avec ses parents. D'ailleurs, ce fait apparaît de façon récurrente tout au long de l'implantation du projet (module 6, rencontre 1, entrevues 2 et 3).

Toutefois, il faut noter que, même si elle considère ce parler bilingue comme « normal », au module 6, rencontre 7 (5 février 2008), elle apporte quelques précisions à cette « habitude » comme elle le dit :

Antoine (caméraman) : Quand tu, quand tu mélanges les langues comme ça, qu'est-ce que ça... qu'est-ce qui se passe ?  
 Laura : Des fois mes parents arrivent et ils rient.  
 Antoine : Ils rient [Laura acquiesce d'un signe de tête]. Sinon, ils comprennent ?  
 Laura : Oui.  
 Antoine : Tu n'as pas des, des histoires comme ça ? [Inaudible] des mélanges comme ça, plus précis ?  
 Laura : Je sais pas. Mais c'est comme, presque toujours je fais des mélanges.  
 Antoine : Ah d'accord. Puis, est-ce que c'est bon ? Est-ce que c'est embêtant ? Est-ce que c'est embêtant, est-ce que... ?  
 Laura : Quand... des fois, des fois quand je vais parler avec des gens, c'est embêtant.  
 Antoine : Ok. Pis comment tu, comment ça se passe. Est-ce que tu...  
 Ça se passe souvent ?  
 Laura : Ça se passe souvent... c'est comme, une habitude. Comme y a, y a des gens qui sont, on va dire qu'ils parlent juste comme espagnol. Puis après, je parle en espagnol, mais j'ai peur de mélanger les mots puis que les gens rient de moi.  
 (Module 6, rencontre 7, 5 février 2008, audio)

On constate alors que Laura considère que, dans certains contextes, il peut y avoir des inconvénients à l'usage d'un parler bilingue même si elle considère que celui-ci est « normal ». Tout d'abord, ce parler bilingue pourrait représenter un bris de communication face à des interlocuteurs monolingues. Ensuite, elle craint le rire des « autres » face à ce que l'on suppose être pour elle un manque de vocabulaire dans l'une ou l'autre des langues. Ceci pourrait marquer une forme d'insécurité linguistique chez Laura à l'égard de l'espagnol.

Ces quelques constats s'appuient également sur l'interprétation possible des deux types de « rire » évoqués par Laura. Le premier, celui de ses parents, semble vouloir souligner une forme de complicité familiale qui, finalement, participerait à la normalisation, à l'acceptation de ce parler bilingue. Le second, ou celui des « gens », serait quant à lui connoté négativement et porteur de jugements sur ses compétences linguistiques.

Par ailleurs, notons que l'alternance de l'espagnol et du français semble principalement être circonscrite au milieu familial et plus spécifiquement dans ses échanges avec ses parents. En effet, quand Laura indique utiliser l'espagnol avec sa camarade Karla, également hispanophone (module 6, rencontre 4, 18 décembre 2007), elle ne fait pas mention de cette pratique.

De plus, lors nos multiples échanges avec Laura, ainsi que durant les interactions observées en classe ou enregistrées tout au long du projet (où l'adulte n'est pas présent notamment), aucune occurrence de l'usage d'un parler bilingue espagnol - français n'a pu être relevé.

- Les représentations de Laura sur ses langues d'origine : le quechua et l'aymara

#### Des représentations positives sur le quechua

Lors de la première entrevue, Laura est invitée à nommer les langues de son bagage linguistique :

Laura : Bonjour, je m'appelle Laura. Je parle espagnol, français, un petit peu anglais et un petit peu la langue de mes ancêtres.

Érica (intervieweuse) : Qui s'appelle comment ?

Laura : Les Incas

Érica : La langue, elle s'appelle comment ? Tu le sais Laura ?

Laura : Je sais pas.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Comme l'attitude de Laura le révèle dans l'entrevue 1 (comportement et voix assurée), Laura évoque avec fierté les langues qu'elle parle. Plus spécifiquement, en ce qui concerne sa langue d'origine, elle ne sait pas, à cette étape, la nommer, mais elle en connaît les origines (les Incas). Cette première intervention marque un attachement de l'élève à ses racines ancestrales. Comme nous l'avons précédemment évoqué, cette tendance est d'ailleurs cohérente avec son désir de transmettre l'espagnol à ses enfants comme héritage linguistique (module 6, rencontre 6, 29 janvier 2008).

Dans un même ordre d'idées, lors de l'entrevue 2 (9 mai 2007), Laura cite parmi les langues de son répertoire, le quechua (qu'elle sait désormais nommer) et à la demande de sa camarade Savana, elle prononce quelques formules de politesse dans cette langue.

À partir de ce moment, le quechua est alors déclaré comme langue de son répertoire langagier et ce, jusqu'à la fin du projet. D'ailleurs, elle le nomme au sein de sa biographie langagière (module 6, rencontre 9, 19 février 2008) et lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008).

#### Des représentations positives à nuancer au regard de ses représentations sur l'apprentissage

Afin de préciser les représentations de Laura sur le quechua, il semble toutefois nécessaire d'examiner ses représentations sur l'apprentissage de cette langue. En effet, et comme la tendance l'a plus tard confirmé dans cette même première entrevue (« je n'aime pas aussi les choses trop dures »), ses représentations sur sa langue d'origine sont fortement reliées à ses représentations sur l'apprentissage des langues :

Érica (l'intervieweuse) : Des langues que vous connaissez, y a-t-il une langue que vous n'aimez pas ?

Laura: La langue de mes ancêtres.

Érica : La langue de tes ancêtres, c'est celle que tu aimes le moins. Pourquoi ?

Laura : C'est trop dur à apprendre.

Érica : C'est trop dur à apprendre, c'est vraiment le fait que c'est difficile d'apprendre que finalement ça te décourage ?

[Laura acquiesce d'un signe de tête].

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Également, au module 7, rencontre 5 (15 avril 2008), les élèves sont invités à remplir une feuille précisant notamment, leurs langue(s) maternelle(s), langue(s) d'origine et langue(s) seconde(s).

Il est surprenant de noter que le quechua n'apparaît pas dans les déclarations de Laura, l'espagnol prenant à la fois le statut de langue maternelle et langue d'origine.

### L'émergence de l'aymara au sein du répertoire langagier de Laura

Au module 6, lors de la première rencontre (28 novembre 2007), les élèves sont invités, au moyen de témoignages d'enfants, à construire des définitions pour les concepts de langue d'origine, langue maternelle et langue seconde. L'enseignant profite de cette occasion pour interroger les élèves volontaires, sur leurs langues d'origine. C'est l'occasion pour Laura de préciser que l'aymara est sa langue d'origine :

Paul (enseignant) : Est-ce que quelqu'un ici a une langue d'origine qu'il ne parle pas ? Que ses parents parlent, mais qu'il ne parle pas ? [...]

Laura : Mon père parle le aymara.

Paul : Aymara ok, on a eu l'exemple tout à l'heure. Karla donc tu vois le père de Laura parle cette langue-là, un des exemples qu'on avait tout à l'heure en bas, le dernier. Est-ce que toi tu le parles ?

Laura : Non

Paul : Du tout, est-ce que tu le comprends ?

Laura : Un petit peu

Paul : Un petit peu mais tu le parles pas, donc c'est ta langue d'origine!

(Module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007)

Il faut préciser que l'aymara était un des exemples utilisés dans l'activité réalisée dans la classe et que cette langue était la langue d'origine de l'enfant (Manuel) qui présentait sa biographie langagière. Il apparaît pour la première fois dans le discours de Laura comme étant une des langues de son répertoire. On peut supposer que l'activité, reprenant explicitement le nom de cette langue, a pu représenter une forme de légitimation pour Laura, et a ouvert ainsi une porte à la déclaration de l'aymara comme faisant partie des langues de son répertoire, comme le souligne l'échange suivant intervenant un peu plus tard au sein de ce même module.

Les élèves réalisent une tâche dans laquelle ils sont invités à représenter graphiquement les langues qu'ils utilisent en fonction des espaces qu'ils fréquentent, mais aussi de leurs interlocuteurs. La chercheuse de la présente étude de doctorat découvre le schéma de Laura.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Eh! Toi aussi ton père parle l'aymara, comme Manuel!

Laura : OUI! [Laura met l'emphase sur le oui au moyen d'une tonalité ascendante]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ah! C'est pour ça que tu me disais que l'histoire de Manuel te rappelait beaucoup ton histoire ?

Laura : Oui

Chercheuse de la présente étude de doctorat : C'est exactement les mêmes langues en plus!

Laura : Oui. C'est pour ça que je disais ça ressemble beaucoup à mon histoire!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : C'est incroyable, on a l'impression que dans l'histoire on pourrait remplacer Manuel par Laura.

[Laura sourit]

(Module 6, rencontre 4, 18 décembre 2007, vidéo)

### Des précisions sur ses langues d'origines

Au fur et à mesure qu'avance le projet, Laura manifeste sa capacité à donner des précisions sur ses langues d'origine.

Tout d'abord, et comme on a pu le mentionner plus haut, lors de l'entrevue 2 (9 mai 2007), elle est capable de nommer la langue de ses ancêtres (citée comme telle lors de l'entrevue 1, 29 novembre 2006) comme étant le quechua.

Ensuite, au module 6, rencontre 3, Laura est en sous-groupe et une conversation avec ses camarades s'ouvre sur les langues parlées à la maison :

Karla (camarade de classe de Laura) : Toi, chez toi, on parle quechua ? Aymara ?

Laura : [Inaudible]

Karla : [Inaudible] vous parlez anglais ?

Laura : Ah, mais entre nous ?

Karla : Oui

Laura : Mais, mes parents se parlent souvent mais pas SOUVENT mais des fois, ils se parlent en quechua mais ma mère comprend pas vraiment le aymara, ça dépend

Karla : Ouais ton père oui

Laura : Ouais

Karla : C'est cool!

(Module 6, rencontre 3, 11 décembre 2007, audio)

Outre le fait que Laura présente désormais une certaine aisance à évoquer toutes les langues parlées dans sa famille, elle est ici amenée à préciser qui les parle et leur fréquence d'utilisation.

Similairement, pendant l'entrevue 3 (22 mai 2008), quand Laura et ses camarades sont invités à recenser les langues entendues dans leur quartier, Laura signale l'aymara, langue qu'elle dit parlée par son père. Rappelons que, lors de la première entrevue (29 novembre 2006), les élèves étaient invités à répertorier les langues « entendues dans leur quartier ». Laura n'avait pas alors fait mention de l'aymara alors qu'elle avait cité le créole, le chinois, l'arabe et le vietnamien comme langues entendues dans le quartier.

Une forme de légitimation autour de l'aymara, portée par les activités et les discussions, semble avoir permis à Laura de s'autoriser à revendiquer aussi la présence de l'aymara dans son quartier.

Toujours dans cette même entrevue et sans que la question ne lui soit posée explicitement, Laura mentionne ses langues d'origine pour compléter « l'inventaire » des langues issues de son répertoire plurilingue. Encore une fois, elle précise qui les parle, pourquoi ainsi que leur fréquence d'utilisation :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Laura, tu disais, tes langues c'est le français, ta langue maternelle c'est l'espagnol je crois ?

Laura : Anglais, espagnol, la langue maternelle c'est la langue de, ok, oui c'est l'espagnol. Et les langues, c'est comme ça, le français et l'anglais. Mais les autres langues, le quechua et l'aymara maintenant c'est mes parents. Ils parlent pas souvent ça dépend, des fois ils font juste comme des blagues avec, comme ça.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu comprends ?

Laura : Des fois

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Des fois. Ok, donc tu as aussi un répertoire avec cinq langues!

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

On remarque également le style énonciatif utilisé par Laura lui permettant de mettre en opposition :

- le français et l'anglais, langues qu'elle « parle » et,
- l'aymara et le quechua, « les autres langues », ses langues d'origine qu'elle ne « parle » pas.

#### ▪ Les représentations de Laura sur le français

##### Le statut du français pour Laura

Le français est la langue dans laquelle Laura a développé ses premiers apprentissages scolaires. Rappelons que c'est aussi la langue qu'elle indique le mieux maîtriser avec l'espagnol (entrevues 1, 2 et 3, module 3, module 6, rencontre 4 et rencontre 9; module 7, rencontre 5). D'ailleurs, au début du projet, et comme nous l'avons souligné précédemment, elle la déclare comme langue maternelle. Si cette déclaration a fait émerger plusieurs questionnements évoqués dans la présentation des données sur les représentations de Laura à propos de l'espagnol, elle est néanmoins la preuve de la place prépondérante du français dans sa vie.

De plus, et à plusieurs reprises, Laura s'est exprimée sur sa capacité à faire usage d'un parler bilingue dans lequel le français et l'espagnol cohabitent et qui, rappelons-le, amuse ses parents, et qu'elle considère d'ailleurs comme « normal ».

Le français est aussi la langue qu'elle déclare la plus utiliser à l'école (entrevue 2, module 6, rencontre 1) et c'est aussi la langue qui est présente dans les différents espaces de la vie de Laura : à la maison, dans son quartier, à l'école, à l'église; avec ses parents, ses frères et sœurs, ses amis, ses camarades de classe, ses enseignants (module 6, rencontre 4, 18 décembre 2007).

Laura exprime clairement sa conscience de la place du français à l'école dans un échange avec Paul, son enseignant :

Laura : Comme quand je suis à la maison avec mes parents je parle espagnol, mais quand je viens à l'école, je dois parler français.

Paul (enseignant) : Pourquoi tu dois parler français à l'école ?

Laura : Parce que c'est une école francophone.

(Module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007, vidéo)

La charge sémantique que le verbe « devoir » suggère nous interpelle et rappelle les enjeux linguistiques au Québec évoqués au premier chapitre de cette thèse. L'emploi de ce verbe pourrait donc refléter l'intégration par Laura de l'omniprésence du français dans son environnement scolaire.

### La langue française pour Laura

Lors de la première entrevue et au cours d'une discussion entre élèves sur les avantages de la langue chinoise où des symboles sont utilisés pour remplacer des mots, voire des idées, Laura s'exprime sur ce qu'elle considère être une difficulté de la langue française : « Pas comme le français où tu l'écris trop longtemps! » (entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo).

Lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008), elle manifeste sa conscience de certaines différences d'accents en français :

Laura : [à propos du français] C'est pas, c'est pas toujours les mêmes accents, les mêmes mots qu'on utilise que les Français. Parce qu'il y a différents français aussi comme le français de France et comme, comme toi, tu sais le parler! [Rires]

[...]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Qu'est-ce qu'il a le français de France ?

Laura et ses trois camarades présentes dans l'entrevue : L'accent!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Oui c'est vrai, on a un accent les Français.

Laura : Avec le « e » je sais pas comment vous faites [rires]  
(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

En procédant à une analyse du discours de Laura, on constate tout d'abord l'usage de l'énoncé « les mots qu'on utilise ». Laura se positionne ici comme locutrice du français parlé au Québec. Elle se met en opposition avec le français parlé en France avec le « comme toi » (à l'intention de l'intervieweuse qui est locutrice du français parlé en France). Cette opposition lui permet de soutenir son argumentation sur les différents français parlés. D'ailleurs, elle accompagne également ses propos d'un exemple, le « e » que, selon elle, les Français prononcent différemment.

- Les représentations de Laura sur l'anglais

#### Les représentations de Laura sur l'anglais au sein de son répertoire plurilingue

##### *Les représentations de Laura sur ses compétences en anglais*

Laura s'exprime à plusieurs reprises durant le projet sur ses compétences en anglais. Tout d'abord, et comme nous l'avons déjà noté, quand elle énumère les langues qu'elle parle lors de la première entrevue (29 novembre 2006), elle indique parler « un peu » l'anglais. Dans un même ordre d'idées, lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008), elle précise : « Oui parce que pour moi, c'est plus facile le français que l'anglais! ».

Cette tendance à considérer qu'elle a des compétences partielles en anglais se maintient durant tout le projet. Elle s'exprime notamment sur ce sujet lors de la seconde entrevue (9 mai 2007) où, pendant une tâche collaborative, elle indique à ses camarades : « Je sais un petit peu d'anglais, mais quand même je sais parler. Je sais me débrouiller ».

Il est intéressant de noter que Laura nuance ce positionnement de compétence partielle en ré-exploitant des « savoirs » développés durant le projet où « être capable de se débrouiller dans une/plusieurs langue(s) » est une formulation largement utilisée dans le cadre des activités Élodil et, plus spécifiquement, lors du module 3 et lors des différentes activités d'intégration dédiées à l'exploration des répertoires plurilingues des élèves.



De plus, à chaque fois que l'anglais est évoqué comme langue de son répertoire, Laura ressent la nécessité de réduire son niveau de compétence dans cette langue. Entre autres, deux extraits viennent illustrer ce fait :

#### Extrait 1

Françoise (chercheuse principale de la vaste recherche) : Est-ce que tu sais écrire ou lire dans d'autres langues que le français ?

[...]

Laura : L'espagnol et un petit peu anglais. Pas beaucoup, je fais beaucoup de fautes de, de calligraphie [rires]

Françoise : En... quelle langue ?

Laura : Anglais.

(Module 6, rencontre 6, 29 janvier 2008, audio)

Extrait 2, issu de sa biographie langagière (module 6, rencontre 9, 19 février 2008, vidéo)

« Je parle le français, l'espagnol et un peu l'anglais »

Il semble clair que ce sentiment de compétence partielle en anglais exprimé par Laura serait à mettre en relation avec ses représentations sur l'apprentissage de l'anglais. Deux autres extraits viennent alimenter notre réflexion à ce sujet :

#### Extrait 3

Tandis que Jany explique qu'il y a plus de locuteurs anglophones que francophones au Canada, car l'anglais est plus facile à apprendre que le français, Laura s'exprime vigoureusement et indique : « Non, c'est pas plus facile ».

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

#### Extrait 4

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...] Est-ce qu'il y a une langue, Laura, que tu aimes le moins parmi \_

Laura : \_Oui\_[elle sourit] l'anglais!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : L'anglais, et pourquoi ça ?

Laura : Pour moi, c'est cette langue, c'est comme un peu plus dur pour apprendre.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Il est intéressant de noter dans l'extrait 4 que Laura n'attend pas la fin de la question. Elle sait en effet quelle en est la teneur et elle se sent très à l'aise à prendre rapidement la parole pour nommer l'anglais comme langue qu'elle aime le moins. D'ailleurs, et comme la vidéo permet de le souligner, Laura l'exprime avec un sourire. Elle fait également un lien très clair entre l'anglais et ses difficultés à l'apprendre. Rappelons qu'un lien similaire avait été établi avec le

quechua lors de l'entrevue 1 (29 novembre 2006) où Laura avait spécifié à l'intervieweuse (Érica) moins aimer cette langue du fait que, selon elle, le quechua est une langue « trop dure à apprendre ».

Dans cet esprit, elle ajoute un peu plus loin dans l'entrevue :

« L'anglais, comme j'aime pas vraiment l'anglais parce que, comme il y a des mots que je sais pas bien prononcer, je sais moins lire, moins l'écrire, c'est que je j'ai un peu des difficultés »  
(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Il est intéressant de noter qu'elle précise ses champs de moindre compétence en anglais : sa prononciation, ses habiletés en lecture et en écriture.

Pour résumer sur ce point, plusieurs facteurs clairement interreliés semblent donc intervenir dans les représentations négatives que Laura se fait de l'anglais : cette langue est pour elle plus difficile à apprendre, elle a des difficultés à communiquer dans cette langue et elle ne se sent pas vraiment compétente dans cette langue.

#### Une vision de compétences partielles à nuancer

Alors que, dans les premiers modules, l'anglais n'apparaissait pas comme langue en présence dans le milieu familial, au module 6, rencontre 3 (11 décembre 2007), l'anglais apparaît comme langue possiblement parlée au sein de la fratrie.

Laura mentionne également dans sa biographie langagière (module 6, rencontre 9, 19 février 2008) que l'anglais fait partie des langues parlées avec ses frères et sœurs. Le repositionnement de Laura autour de l'anglais et ses contextes d'utilisation marquent ainsi le dynamisme des répertoires langagiers des élèves.

Par ailleurs, si, de façon récurrente, Laura fait preuve d'une forme d'insécurité linguistique en anglais, il est intéressant de noter dans l'extrait suivant qu'elle est aussi capable de partager des connaissances dans cette langue en venant en soutien à sa camarade :

Anjana : Pis, comme on va dire, tu vas à la banque, pis c'est écrit, pis n'importe quel magasin, pis c'est écrit en français, pis tu sais seulement anglais, alors comment, pis le monsieur ou la madame la casher, le cachier\_  
Laura : Caissière!  
(Entrevue 3)

Dans un même ordre idées et toujours pendant l'entrevue 3 (22 mai 2008), sa camarade ayant des difficultés à traduire le mot anglais *church*, elle lui offre une traduction en français, « église »

- Les représentations de Laura sur l'anglais dans une perspective élargie

En ce qui a trait aux représentations de Laura sur l'anglais d'un point de vue général, il est intéressant de discuter de son positionnement à l'égard de cette langue lors de la première entrevue :

Érica (intervieweuse) : À votre avis, est-ce que les personnes qui parlent l'anglais ont plus de chances que ceux qui parlent le français ? Pourquoi ?

Laura : La langue la plus populaire c'est le chinois, la langue la plus parlée au monde c'est le chinois. Après c'est l'anglais, puis je crois qu'après c'est français. Je sais pas.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Notons ici que Laura énumère des faits, elle partage ses « savoirs », mais il y a ici absence de positionnement explicite quant à un éventuel avantage de parler l'une ou l'autre des langues. Comme nous l'exposons plus en détail ultérieurement dans la section sur les représentations de Laura sur la diversité linguistique, au fur et à mesure de l'implantation des activités d'Éveil aux langues, on constate que Laura développe une certaine sensibilité et se permet de s'exprimer sur des enjeux sociaux liés aux langues alors qu'elle s'abstenait de le faire au début du projet.

Cette interaction nous permet également de considérer l'argumentation de Laura. Elle trouverait un certain avantage à parler l'anglais par rapport au français dans la mesure où cette langue est plus parlée en termes de nombre de locuteurs. Et dans ce cas, parler le « chinois » serait alors encore plus bénéfique.

Pour Laura, la « popularité » de l'anglais se manifeste également dans son discours lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008) :

Extrait 1 :

« On parle plus l'anglais que le français pis que c'est plus populaire que le français »

Extrait 2 :

« Oui parce que même si on va en Chine alors ça va être plus de chances qui y ait plus de Chinois qui parlent anglais que de Chinois qui parlent français »

Dans un même ordre d'idées, au sein du module 6, les élèves découvrent la biographie langagière d'un enfant nommé Manuel et ils sont invités à répertorier les langues du répertoire linguistique de cet enfant. Laura et sa camarade Karla recensent les langues et quand elles arrivent à la fin de la liste, Laura s'exprime comme suit : « Français, c'est tout hein ? Il manque, il parle pas anglais ? » (module 6, rencontre 3, 11 décembre 2007, vidéo).

Le fait que Laura s'étonne de l'absence de l'anglais dans ce contexte nettement plurilingue nous permet de postuler que, pour elle, disposer d'un répertoire plurilingue implique que l'anglais est une des langues de ce répertoire.

De plus, lors de l'entrevue 3, quand on l'interroge sur les avantages de parler l'anglais, Laura s'exprime de la sorte :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...] À votre avis, est-ce que les personnes qui parlent anglais ont plus de chance que celles qui parlent français ?  
 Anjana (élève) : Non  
 Laura : Oui \_ oui oui \_ oui  
 (Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

On remarque que Laura prend un positionnement différent de celui de sa camarade et la répétition de « oui » souhaite marquer clairement ce positionnement.

- Les représentations de Laura sur son plurilinguisme

Rappelons que Laura s'exprime sur toutes les langues de son répertoire avec une certaine aisance, et de plus en plus, au fur et à mesure des activités. Dans cet esprit, Laura disposerait donc de représentations plutôt positives sur son plurilinguisme. Il semble toutefois nécessaire d'apporter quelques précisions, car quand Laura est explicitement interrogée sur le fait d'être elle-même plurilingue, elle répond comme suit :

Érica (intervieweuse) : Sajid et Laura, comment décririez-vous une personne qui parle plus d'une langue ?  
 Laura: Moi, si j'aurais été cette personne-là, j'aurais été fière de moi.  
 Sajid : Il y a un nom, je cherche là, quand tu peux dire plusieurs... attends... euh... [Sajid réfléchit et se concentre, il cherche les mots parfaits].  
 Érica : Et toi, Laura, tu ne penses pas que tu parles plus d'une langue ?  
 Laura : Oui, mais j'aimerais parler encore plus de langues.  
 Érica : Encore plus de langues. Mais tu m'as dit que tu serais fière de toi si tu parlais plus d'une langue et tu parles plus d'une langue ?  
 Laura : Je suis fière de moi mais je ne suis pas assez fière de moi.  
 (Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Cet échange nous conduit à nous questionner sur la manière dont Laura valorise son propre plurilinguisme, car si parler plusieurs langues semble représenter une forme de fierté de façon générale, quand le plurilinguisme s'applique à elle, elle paraît hésitante à s'approprier ce sentiment.

Il est difficile de pouvoir interpréter cette réaction qui a eu lieu, rappelons-le, avant l'implantation du projet Élodil. L'expression de cette réserve pourrait nous faire penser à une forme de modestie ou encore à l'expression de doutes quant à son propre plurilinguisme et à ses compétences plurilingues. En effet, lors de cette même première entrevue, elle exprime son appétence pour les langues en général tout en remettant en question sa capacité à les apprendre :

Laura: Moi, j'ai toujours pensé à apprendre toutes les langues du monde quand j'étais petite.

Érica (intervieweuse) : D'accord. Toujours ?

Laura: Oui, même maintenant, là moi, je voulais toujours apprendre les langues puis moi, j'aimais ça parler plusieurs langues pour comprendre presque tout le monde, mais j'ai jamais réussi.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

L'usage de « j'ai jamais réussi » marque le rapport difficile que Laura entretient avec l'apprentissage et qui se retrouve d'ailleurs tout au long du projet. C'est sur la base de cet argument des difficultés liées à l'apprentissage d'une langue, qu'elle indique lors de l'entrevue 1 (29 novembre 2006) moins aimer le quechua et pendant l'entrevue 3 (22 mai 2008), moins aimer l'anglais.

Toujours pendant l'entrevue 1, quand la question de la baguette magique (Annexe 7) lui est posée, elle indique « Moi j'aime pas parler juste une langue ». Et même si la chercheuse insiste en reformulant la question, Laura maintient son statut :

Érica (intervieweuse) : Mais l'idée derrière cette baguette magique c'est que tout le monde a la même langue maternelle. Tout le monde est capable de parler de la même façon. Ils naissent comme ça. Le lendemain matin, tout le monde se réveille et tout le monde est capable de parler la même langue.

Laura : Moi ça me tannerait de toujours parler la même langue.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Il semble donc que Laura valorise le fait d'être « locutrice plurilingue », mais qu'il y a un certain enjeu autour de son propre sentiment de compétences dans les langues.

Nous venons donc d'exposer les représentations de Laura avant toute intervention Élodil. Pour porter un regard précis sur l'évolution de ses représentations sur son plurilinguisme, nous allons maintenant considérer son discours pendant et après l'implantation du projet; et plus spécifiquement, lors de la présentation de sa biographie langagière avec l'extrait 1 (à l'an 2 de l'implantation) et ensuite, lors de l'entrevue 3 avec l'extrait 2 (soit pendant l'entrevue finale, après l'implantation du projet Élodil) :

#### Extrait 1 : La biographie langagière de Laura

Bonjour ! Je m'appelle Laura. Je suis née le 26 janvier 1996 au Canada. Et j'ai 12 ans. Je parle le français, l'espagnol et un peu l'anglais. J'aimerais bien parler d'autres langues comme l'hébreu quand je voudrais aller en Israël. Mes parents sont d'origine bolivienne, ils viennent de la Bolivie. Les langues que je parle à la maison sont le français avec ma famille, l'espagnol avec ma famille et l'anglais avec mon frère, mes sœurs et mon père. Je me sens à l'aise avec le français et l'espagnol, mais pas beaucoup avec l'anglais. Il y a d'autres langues parlées chez moi comme le quechua et le aymara mais je ne les parle pas. À l'école je parle français surtout avec mes amis et le personnel de l'école. Avec quelques amis et mes sœurs, je parle espagnol et l'anglais avec Mr Benny et parfois avec mes amis. Dans les espaces publics, je parle français avec ma famille et mes amis, l'espagnol avec ma famille et mes amis et l'anglais avec ma famille et mes amis. La langue parlée autour de moi est le portugais. Parfois, on me parle en portugais pour que je devine c'est quel mot et des fois je réussis. Les langues c'est comme quelque chose qu'on a, qu'on nous a transmis, parce qu'un monde sans langue et sans parole, ce serait comme un livre sans rien d'écrit à l'intérieur, puis quand on les parle, c'est comme si on commençait à écrire dans le livre.

(Module 6, rencontre 9, 19 février 2008, audio)

Le module 6 a permis de porter une réflexion poussée sur les répertoires plurilingues des élèves et les a menés à la création de leur biographie langagière. Ainsi, au moyen de cet exercice, Laura exprime des représentations positives autour de ses langues et de son plurilinguisme :

- en rappelant toutes les langues de son répertoire,
- en évoquant avec confiance son niveau de maîtrise dans ses langues,
- et en étant en mesure de préciser consciemment leurs contextes d'utilisation.

#### Extrait 2 :

Lors de l'entrevue 3, et comme nous l'exposons de nouveau dans la section sur les représentations de Laura sur le plurilinguisme en général, elle explique qu'être plurilingue est un avantage dans la mesure où cela favorise la socialisation et la mobilité.

Toutefois, quand elle est interrogée de façon explicite sur les désavantages du plurilinguisme, elle s'exprime comme suit :

Chercheure de la présente étude de doctorat : À l'inverse, quels sont les désavantages de parler plusieurs langues, les inconvénients ? [Trois des quatre élèves présentes à l'entrevue, Karla, Laura et Anjana, lèvent vigoureusement la main pour prendre la parole]

[...]

Laura : Que si on va dire, parce que, ça m'arrive des fois quand je parle à des gens, même si je parle pas BEAUcoup [Laura insiste sur la première syllabe du mot] de langues, quand je commence à parler en espagnol pis y a des mots que je sais pas vraiment, ben je le dis en français par exemple, je, je parle un peu d'espagnol un peu de français, un peu d'espagnol un peu de français.

[Karla approuve par un signe de tête]

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok, c'est ce que tu voulais dire également Karla ?

Karla : Oui!

Chercheure de la présente étude de doctorat : Et pourquoi Karla tu trouves que c'est un désavantage de mélanger ces langues-là ?

Karla : Parce que si t'es dans ton pays pis tu commences à parler en français [Laura sourit en signe d'acquiescement puis Anjana également], à parler en espagnol, les gens vont te regarder comme ils vont pas comprendre ce que tu dis.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Plusieurs points nous interpellent dans cette situation présentée en extrait 2 :

- Dans un premier temps, on remarque le style argumentatif employé par Laura. Son argumentation passe du général pour souligner les avantages du plurilinguisme en tant que capital social et de mobilité, au particulier pour en illustrer les désavantages. De ce fait, elle fait référence à son expérience personnelle pour illustrer ce qu'elle considère comme des « désavantages » autour du plurilinguisme.
- Dans un second temps, Laura souhaite conserver une certaine modestie quand elle énonce « même si je parle pas BEAUcoup » en insistant sur la première syllabe de l'adverbe beaucoup.
- Dans un troisième temps, elle s'exprime sur l'une des manifestations du plurilinguisme qu'est le parler bilingue qu'elle entrevoit comme une stratégie lui permettant de pallier un manque de vocabulaire en situation de communication;
- Dans un quatrième temps, même si l'argumentation de Laura se développe en réponse à ce qu'elle considère être des désavantages du plurilinguisme, son discours n'est pas teinté de mots à connotations négatives comme on avait pu le voir au module 6, rencontre 7 (5 février 2008), où le rire de l'autre dans l'usage d'énoncés bilingues la positionnait en situation

d'insécurité linguistique. D'ailleurs, on pourrait même considérer que Laura présente le parler bilingue plus comme une stratégie de communication que comme un inconvénient.

- Dans un cinquième temps, et avant de poursuivre sur cette thématique du parler bilingue pour Laura, il paraît important de sortir temporairement de ce fil argumentatif et de considérer les interactions qui ont suivi l'intervention de Laura. Les réactions notables à la caméra (signes d'approbation divers : hochement de tête, confirmation par des « oui », intonations, posture des interlocuteurs) nous permettent de comprendre que les discours de Laura et Karla font clairement écho aux histoires, aux vécus des élèves présents lors de l'entrevue et que cette même expérience autour des parlars plurilingues est finalement partagée par toutes. Ce point fera d'ailleurs l'objet d'une réflexion approfondie lors de la partie discussion.

Pour en revenir au discours de Laura sur le parler bilingue, il convient d'apporter quelques précisions autour de cette pratique que, rappelons-le, les parents de Laura acceptent pleinement. Compte tenu des données dont nous disposons, une forme de pattern semble se dessiner. Tout d'abord, l'usage de ce parler français-espagnol semble principalement circonscrit au milieu familial. On peut en effet considérer que le rire de l'autre évoqué au module 6, rencontre 7 (« mais j'ai peur de mélanger les mots puis que les gens rient de moi »), interprété par Laura comme jugement négatif sur ses compétences en espagnol, l'a rendu sensible aux espaces possibles d'expression de ces deux langues « mélangées » comme elle le dit.

De plus, en ce qui concerne le mode de réalisation de ce parler bilingue alliant français et espagnol, on constate que Laura en fait mention quand l'espagnol apparaît comme la langue principale de communication tandis que, quand le français se positionne comme langue principale au sein de l'échange, elle ne mentionne pas cette alternance.

Aussi, même si Laura exprime en fin de projet des représentations plutôt positives de son plurilinguisme, une certaine insécurité linguistique persiste en espagnol et en anglais, en fonction de ses interlocuteurs.

### **4.2.3 Thème 2 : Les représentations de Laura sur les autres langues**

Dans cette section, nous portons un regard sur les représentations de Laura sur les langues en général. Rappelons que l'élève ne considère pas que ces langues appartiennent à son répertoire



linguistique et que les données présentées vont plus particulièrement permettre d'illustrer ceci d'un point de vue global :

- les représentations de Laura sur les langues en présence dans son environnement (proche ou moins proche);
- de façon élargie, ses représentations sur les autres langues, c'est-à-dire les langues ciblées dans les activités ou que Laura choisit d'évoquer;
- ses représentations sur la diversité linguistique;
- et enfin, ses représentations sur le plurilinguisme.

- Les représentations de Laura sur les langues de son environnement proche

#### Sur les langues de ses camarades

##### *Connaître et reconnaître les langues de l'Autre*

À plusieurs reprises durant le projet, Laura exprime sa sensibilité à l'égard des langues parlées par ses camarades. Elle démontre également sa capacité à reconnaître leurs langues.

Ainsi, lors de la seconde entrevue, tandis que les élèves échangent au sujet de dessins dans lesquels les enjeux linguistiques sont présents, Laura invite les autres membres de l'entrevue à choisir la langue d'un de leurs camarades :

« On peut mettre euh... du wolof, ça vient de, de Afrique parce que, Ibrahima a dit que ça vient de l'Afrique. Lui il apprend le wolof ».  
(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

De cet énoncé, on retient que le wolof, langue d'origine d'Ibrahima, est associé par Laura à cet élève. De plus, elle reconnaît l'expertise de son camarade lorsqu'elle le cite comme source d'information.

Lors de la seconde année d'intervention, au module 6, rencontre 1 (28 novembre 2007), Laura est invitée à expliquer à ses camarades, en groupe classe, le projet Élodil. Elle parle alors de La fleur des langues et, plus précisément, elle explique que cette activité lui a permis d'apprendre que le wolof est l'une des langues parlées par Ibrahima.

À un autre moment de cette même rencontre, et toujours dans le cadre de l'implantation d'activités d'Éveil aux langues, les élèves lisent des témoignages d'enfants qui parlent de leurs

langues. Laura découvre le témoignage de Mickaël<sup>40</sup> et mentionne alors que ce témoignage lui rappelle un camarade :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Alors, moi j'avais une petite question sur l'histoire de Mickaël. À qui ou quoi ça vous fait penser cette histoire-là ?

Laura : À Andrei

Oliver (élève) : Ouais à ANDREI! L'année passée tu te rappelles pas d'Andrei ?

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Non mais tu vas m'expliquer

[...]

Oliver : Parce que, il parlait roumain et ses parents sont roumains

Laura : Oui mais il parle aussi le français

Oliver : Oui le français et le roumain

(Module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007, audio)

Encore une fois, Laura fait des liens entre certains de ses camarades et les langues qu'ils parlent. Dans cette interaction, il est aussi intéressant de pointer qu'elle ressent la nécessité de préciser que le français est également une langue du répertoire linguistique de ce camarade (Andrei).

Notons que Laura indique avoir développé ses connaissances relatives aux langues des répertoires de ses camarades, dans le cadre du projet Élodil et plus particulièrement, comme elle le dit : « À cause de l'entrevue! » (module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007, audio).

### *Exprimer sa curiosité*

À plusieurs reprises, Laura exprime sa curiosité sur les langues de ses camarades. Par exemple, pendant l'entrevue 2, tandis que sa camarade Rachel évoque les langues qu'elle parle, Laura l'interroge sur une des langues mentionnées :

Rachel : Euh... je parle l'anglais, un peu le tagalog et un peu l'ilocano

Laura : C'est quoi l'ilocano ?

Rachel : C'est presque comme le tagalog.

Entrevue 2 – 9 mai 2007 - Vidéo

### *Partager son expertise dans la langue de l'Autre*

Lors de la seconde entrevue, Laura partage ses connaissances sur le créole, langue de son camarade Oliver, également présent dans l'entrevue :

Oliver : Créole aussi on parle français

Savana : \_Ouais\_

---

<sup>40</sup> « Je m'appelle Mickaël. Mon père est roumain. J'ai un passeport roumain, mais je ne suis jamais allé en Roumanie. Je parle roumain ».

Laura : \_Ouais c'est comme français. /Ils enlèvent souvent les r.  
 Oliver : Ouais.  
 Rachel : Bonjour.  
 Oliver : C'est bonjou.  
 Laura : \_Parce que j'ai déjà chanté une chanson en créole.\_  
 Oliver : [?]/Hein ?  
 Laura : J'ai déjà chanté une chanson en créole pis c'était bizarre.  
 Oliver : /komã u je/  
 Savana : Qu'est-ce que tu viens de dire ?  
 Laura : Comment ça va  
 Oliver : Non, comment, comment TU vas ? [Oliver insiste sur le tu]  
 Laura : Ouais, c'est ça.  
 (Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Laura tente ici une traduction à l'intention de Savana, mais elle est corrigée par Oliver. Elle accepte alors avec bienveillance la correction de son camarade expert. Également, il convient de mentionner que cette interaction a lieu sans la présence des chercheuses Élodil ni de leur enseignant. Il semble donc que l'intérêt porté sur les langues de l'autre s'exprime également quand des membres du projet ne sont pas à côté des élèves.

#### Sur les langues présentes dans son quartier : expression d'une sensibilité

À plusieurs reprises, Laura reconnaît la diversité linguistique de son quartier. Ainsi, dès la première entrevue (29 novembre 2006), elle exprime cette connaissance en citant quelques langues entendues dans le quartier : le créole, le chinois, l'arabe et le vietnamien.

Lors de l'entrevue 2 (9 mai 2007), dans une tâche collaborative d'assignation de langues à des contextes prédéterminés (Annexe 9), elle indique :

On pourrait mettre ici une autre langue... parce que, parce que le quartier Côte-des-Neiges est plurilingue.

Elle ajoute un peu plus loin dans cette même entrevue :

Ici des allemands y'en a pas beaucoup, des arabes, oui.  
 (Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Elle démontre ainsi :

- sa connaissance de la spécificité du quartier dans lequel elle réside,
- sa capacité à nommer certaines des langues présentes ou non dans le quartier,
- et sa capacité à utiliser des concepts développés pendant les séances Élodil avec le mot plurilingue.

Au module 6, rencontre 1 (28 novembre 2007), et de façon similaire, Laura exprime sa sensibilité à la particularité de son quartier :

Cette partie ici en Côte-des-Neiges, c'est plus des immigrants

Lors de l'entrevue 3, et suivant cette même tendance, elle formule encore plus explicitement sa conscience de la pluriethnicité et du plurilinguisme en présence dans son quartier :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok, et toi Laura, est-ce que tu penses que c'est positif d'avoir le français ou l'anglais plus une autre langue ?

Laura : Oui

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Oui, pourquoi ça ?

Laura : Si, si tu vas dans un autre pays, c'est ça. Pis aussi ce qu'Anjana a dit [le français et l'anglais sont les langues les plus parlées au Canada] mais le français et l'anglais au Canada, ça se pourrait que ce soit le plus parlé, mais dans Côte-Des-Neiges, ça se pourrait aussi qu'il y a d'autres langues qui vont ressortir!

Karla : Ben, Côte-Des-Neiges c'est un quartier où y a PLEIN de langues!

Laura : C'est multiethnique!

La chercheuse de la présente étude de doctorat profite de l'occasion pour revenir sur le premier module autour de la découverte du quartier qui avait eu lieu la première année. Laura, Jany et Anjana réagissent positivement et Karla explique qu'elle était absente (en voyage à Costa Rica, son pays d'origine). C'est alors que ses camarades lui expliquent le projet. Plus spécifiquement, Laura prend la parole pour préciser ce que veut dire ce concept de « multiethnique » :

Laura : Qui a plusieurs, parce que ici, ça arrive des gens qui viennent des autres pays aussi y a des gens qui arrivent ici dans Côte-Des-Neiges. C'est un quartier plutôt des immigrants alors y a ces personnes qui vont parler avec des gens qu'ils connaissent, avec des gens qui parlent dans leurs langues pour communiquer pis c'est ça. Pis il y a beaucoup d'immigrants alors ils parlent l'espagnol, du portugais, de l'italien, et tout ça.

[...]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Est-ce que vous pensez que c'est une particularité de Côte-Des-Neiges d'être multiethnique par rapport à d'autres quartiers ?

Laura : Oui!

La conversation se poursuit et Laura explique la raison pour laquelle elle pense que Côte-Des-Neiges est un quartier multiethnique :

Laura : Mais parce que aussi quand on y va en voiture, quand on y va avec nos parents, comme ça aussi on peut voir si on y va. Comme dans Laval, il y a surtout des personnes qui sont blanches, puis ils parlent surtout [bref silence] peut-être y sont [bref silence], c'est des Québécois!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok

Laura : Peut-être là, les langues qui sont plus parlées, c'est le français et l'anglais.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Nous avons présenté ici, à dessein, plusieurs échanges qui sont relatifs à une même thématique de discussion. Nous souhaitons illustrer comment, au moyen d'interactions, les élèves sont amenés à compléter leurs idées, à se positionner comme porteurs de savoirs qu'ils partagent et à discuter avec leurs camarades.

De plus, ces échanges nous permettent de considérer l'évolution du discours de Laura autour de ses représentations sur les langues de son quartier :

- alors que pendant l'entrevue 1 (29 novembre 2006), elle ne citait que quelques langues pour marquer sa connaissance de la diversité linguistique de son quartier, elle parle désormais d'un quartier « multiethnique », terme qu'elle est d'ailleurs capable de définir;
- pour soutenir son argumentaire, elle utilise des expériences de vie et fait une comparaison entre son quartier et un autre secteur de la région montréalaise à l'époque reconnu comme majoritairement francophone;

Laura exprime une nouvelle fois sa conscience de la dynamique « espaces–langues et locuteurs » en indiquant d'une part que les immigrants communiquent entre eux dans leurs langues et que, d'autre part, ces personnes « blanches » vivant à Laval sont des « Québécois » qui parleraient majoritairement français et anglais.

À partir de la présentation, sur une même thématique (la pluralité du quartier), dans un même contexte (entrevue de groupes) et à des étapes différentes (entrevue 1 : étape initiale, entrevue 2 : étape de mi-parcours et entrevue 3 : étape finale), on constate la manière dont le style argumentatif de Laura a évolué. En fin de projet, son discours s'est précisé et étoffé et ses propos sont illustrés par des exemples et expériences personnelles. On peut ainsi postuler, au moyen de l'extrait suivant, que le format du projet a eu une incidence sur ce développement :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Est-ce qu'avant de faire l'activité Élodil vous aviez eu déjà des points de comparaison, est-ce que vous le saviez avant il y a deux ans ça ?

Anjana : Quoi ?

Chercheure de la présente étude de doctorat : Que, que votre quartier était très multiculturel

Jany et Anjana : Oui

Laura : Peut-être j'avais remarqué, mais je portais pas vraiment attention.

Anjana : Ouais c'est ça

Laura : Comme, on a commencé le projet pis on porte plus attention à ici.

(Entrevue 3, 22 mai 2007, vidéo)

- Les représentations de Laura sur les autres langues

#### Les représentations de Laura sur les langues et leur(s) fonction(s)

Quand on considère les représentations de Laura sur les langues et leur(s) fonction(s), on constate une évolution entre ses représentations initiales, repérables dans son discours en entrevue 1 (29 novembre 2006), et ses représentations exprimées lors de la dernière entrevue.

Ainsi, pendant l'entrevue 1, Laura a un discours relativement classique qui relève de représentations sociales largement partagées et selon lesquelles une langue sert à communiquer. Lors de l'entrevue 2, on constate une certaine évolution : à ces représentations initiales, Laura ajoute que la langue permet également de comprendre l'Autre.

Au module 6, rencontre 1, dans un même ordre d'idées, Laura indique que :

Laura : Une langue, ça sert pour communiquer

Paul (l'enseignant) : Communiquer ?

Laura : [acquiesçant d'un signe de tête] Avec les gens

Paul : Quels gens ?

Laura : Les gens d'ici

Paul : Les gens d'ici ? Qu'est-ce que tu veux dire par, essaie de préciser ta réponse

Laura : Comme quand je suis à la maison avec mes parents, je parle espagnol mais quand je viens à l'école, je dois parler français.

Paul : Pourquoi tu dois parler français à l'école ?

Laura : Parce que c'est une école francophone

Paul : Parce que ici, on est une école francophone [...]. Quand tu dis que tu parles espagnol à la maison avec tes parents, pourquoi tu parles espagnol et tu ne parles pas français avec tes parents ?

Laura : Parce que mes parents comprennent mieux l'espagnol. Des fois, je mélange le français et l'espagnol, mais avec mes frères et mes sœurs je parle souvent français.

(Module 6, rencontre 1, 28 novembre 2007, vidéo)

Plusieurs éléments viennent ici éclairer notre discussion sur les représentations de Laura sur les langues :

- Tout d'abord, comme elle le souligne une nouvelle fois, une langue sert à communiquer;
- ensuite, elle exprime sa conscience du fait qu'elle est scolarisée dans une école francophone;
- puis, elle utilise le concept de gens d'ici pour faire référence aux habitants du Québec ainsi qu'au français, qui, on imagine, représente la langue commune « des gens d'ici »;
- enfin, Laura exprime sa sensibilité aux espaces de communication et aux langues qu'elle illustre en faisant usage d'un exemple personnel, en groupe classe, devant ses camarades et son enseignant.

Lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008), l'argumentation de Laura s'est étoffée et elle mentionne :

- qu'une langue sert à communiquer : « [...] des gens qui parlent dans leurs langues pour communiquer »;

- une langue peut<sup>41</sup> s'écrire, mais aussi que pour écrire « on a besoin d'une langue »
- elle précise, autour de la fonction de communication de la/des langues, que parler plus d'une langue a des avantages et que notamment : « [...] tu peux te faire plus des amis, tu peux aller dans plusieurs pays voyager sans avoir la difficulté pour parler avec des gens du pays »;
- et elle indique également qu'une langue « sert à se creuser la tête ».

Laura passe ainsi par l'expression de représentations sociales partagées (entrevue 1) à l'expression de représentations individualisées soutenues par des expériences personnelles (module 6, rencontre 1, entrevue 3) et un discours de plus en plus riche, précis, alimenté notamment par sa conscience aiguë des enjeux linguistiques (entrevue 3). Son discours se démarque également par son originalité dans l'emploi de l'expression « se creuser la tête », évoquant des enjeux de traitement cognitif lié aux langues.

#### Des facteurs qui influencent ses représentations sur les langues

##### *Des facteurs pour soutenir des représentations positives*

Toujours dans l'optique d'éclairer l'évolution des représentations de Laura à propos des langues en général, il semble pertinent de s'intéresser aux facteurs influençant ces représentations. Ainsi, et comme nous l'avons déjà indiqué, lors de la première entrevue (29 novembre 2006), Laura déclare vouloir changer de langue maternelle au profit du grec et de l'égyptien. Deux facteurs venaient alors motiver ces choix : celui de l'originalité et de l'esthétisme.

Cette tendance semble se maintenir et des représentations similaires apparaissent lors du module 6, rencontre 1 (28 novembre 2007), où, en expliquant à certains de ses nouveaux camarades de classe le projet Élodil, elle indique avoir particulièrement aimé les « hiéroglyphes ».

Au module 7, rencontre 5 (15 avril 2008), et dans un même ordre d'idées, les élèves étaient invités à choisir des contes qu'ils aimeraient découvrir dans plusieurs langues. Elle choisit

---

<sup>41</sup> Laura utilise le verbe *pouvoir* pouvant marquer sa sensibilité au fait que certaines langues peuvent ne pas s'écrire.

l'égyptien (en relation avec l'écriture hiéroglyphique). On comprend alors qu'elle est intriguée par cette langue<sup>42</sup>.

*La sonorité des langues : facteur en soutien à l'expression de représentations négatives*

Si l'écrit est utilisé pour appuyer une argumentation en faveur de certaines langues, à l'inverse, l'aspect sonore des langues intervient dans son discours comme un argument en soutien à l'expression de représentations plutôt négatives sur plusieurs langues.

Ainsi, lors de l'entrevue 1 (29 novembre 2006), les participants sont amenés à énumérer les langues entendues dans le quartier. Laura recense alors quelques langues (notamment le créole, le chinois et l'arabe) et s'exprime particulièrement sur le vietnamien : « Oui, mon voisin, il parle vietnamien puis là, à chaque fois qu'il parle, on dirait qu'il crie ».

L'association du verbe crier avec la langue vietnamienne tend à connoter négativement le vietnamien.

Pendant l'entrevue 3 (22 mai 2008), Laura s'exprime sur l'arabe, langue qu'elle mentionne ne pas aimer et elle utilise l'aspect sonore de la langue pour justifier ses propos : « parce que j'aime pas beaucoup comment ils ont l'accent ». Elle ajoute d'ailleurs qu'elle trouve cette langue difficile à prononcer : « Ouais les rrrhr je sais pas comment tu fais! ». D'ailleurs, c'est sur l'expression de représentations négatives autour de l'arabe que nous nous attardons dans la section suivante.

Élodil : un espace pour exprimer des représentations sur les langues ciblées dans le projet

*Un espace pour exprimer des représentations négatives*

Pour la première fois, lors de la troisième entrevue (22 mai 2008), Laura s'exprime sur une langue qu'elle n'aimerait pas apprendre :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Laura [elle hoche la tête pour dire oui en souriant],  
 oui ? Laquelle [langue] tu n'aimerais pas parler ?  
 Laura : Hmm [5 sec – elle regarde ses camarades et elle rit].

---

<sup>42</sup> Il faut préciser que l'enseignant en éducation physique de Laura, d'origine égyptienne, est abruptement décédé. Ce tragique évènement est susceptible d'avoir eu un impact sur Laura et dans son choix de découvrir un conte d'origine égyptienne.



Chercheuse de la présente étude de doctorat : Il n'y a pas de jugement, on a chacun ses opinions c'est vraiment pas un souci.

Laura : J'aimerais pas parler l'arabe.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord. Et pourquoi ça ?

Laura : Parce que j'aime pas beaucoup comment ils ont l'accent.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord. Où est-ce que tu l'as entendu, Où est-ce que tu l'as appris ? Tu as commencé à apprendre l'arabe ?

Laura : Non

Chercheuse de la présente étude de doctorat : As-tu déjà vu de l'arabe ?

Laura : Mais j'ai déjà écouté, mais j'aime pas beaucoup

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu te rappelles, on avait fait une séance l'année dernière en arabe. Est-ce que tu étais là avec euh<sup>43</sup> \_

Jany : \_Madame Taleb

Anjana et Karla : Oui madame Taleb!

Anjana : Elle avait l'accent des Arabes [elle émet une consonne glottale]\_

Laura : Quand on avait écrit \_Ben c'est ça que j'aime pas [en référence à la consonne émise par Anjana]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : C'est ça qui est difficile à faire ?

Laura : Oui

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Donc, la langue arabe parce que tu trouves que c'est la consonance que tu aimes moins.

Laura : Ouais les rrrhr je sais pas comment tu fais [à l'attention de Anjana].

Anjana : Je suis capable moi

Laura : Fais-le, fais-le!

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Plusieurs éléments attirent notre attention :

- Tout d'abord, on constate que Laura avait quelques réticences à s'exprimer sur le sujet. Il est difficile de savoir si ses réserves étaient dues à la présence ou pas de sa camarade et amie Anjana, locutrice de l'arabe, ou si elles sont le reflet de son caractère plutôt conciliateur et bienveillant. Il reste que c'est uniquement après que l'intervieweuse ait insisté que Laura se permet d'exprimer des représentations négatives sur l'arabe;
- ensuite, les échanges entre Laura et Anjana méritent que l'on s'y attarde. Dans un premier temps, avec l'usage de l'unité « tu » et par son positionnement physique (elle se tourne vers Anjana pour lui adresser la parole), Laura met au défi sa camarade qui, prise au dépourvu, semble avoir du mal à répondre à la demande de Laura. Les rires qui suivent cet échange permettent de clore avec souplesse et sans animosité la discussion;

---

<sup>43</sup> Rappelons que lors de la première année d'intervention, les élèves participants au projet Élodil ont bénéficié d'une séance d'initiation à l'arabe.

- par ailleurs, et comme nous l’avons précédemment mentionné, la sonorité de la langue semble déterminante, car c’est sur cette base que Laura exprime des représentations négatives<sup>44</sup>;
  - enfin, on se rappelle le rapport de Laura avec l’apprentissage du quechua et de l’anglais. Il semble une nouvelle fois que les difficultés liées au développement de compétences linguistiques (ici, ses capacités de prononciation d’un son « étranger ») jouent un rôle dans son positionnement.
- Un espace pour exprimer un intérêt à propos de certaines langues

#### Laura et le « chinois », le mandarin

On l’a vu précédemment, Laura est consciente que le « chinois » est une langue « populaire » en termes de locuteurs (entrevue 1, 29 novembre 2006) : « la langue la plus parlée au monde c’est le chinois ».

Dans le cadre d’une activité d’intégration lors de la première année d’intervention, les élèves ont bénéficié d’une initiation au chinois (10 avril 2007). À la suite de cette initiation et à la quatrième rencontre du module 5 (17 avril 2007), Françoise (chercheuse principale dans la vaste recherche) interroge les élèves sur cette langue et leur demande si certains seraient désormais intéressés à apprendre le chinois. Bien que les autres élèves de la classe restent silencieux, Laura lève la main afin de souligner son intérêt à vouloir apprendre le chinois.

De plus, en entrevue 3 (22 mai 2008), elle fait usage de cette langue afin de soutenir son point de vue lors d’une discussion autour de la valeur des langues. D’ailleurs, lors de cette même entrevue, elle parle plus précisément du mandarin et non du chinois. Elle marque également sa connaissance du fait que de nombreuses langues sont parlées en Chine en parlant « des langues » de Chine.

---

<sup>44</sup> Les enjeux politiques et médiatiques autour de l’arabe sont importants. Toutefois, ça ne serait pas respecter le discours de Laura que de considérer ces enjeux comme influençant ses propos. On ne peut non plus les écarter. C’est dans cet esprit que nous considérons uniquement l’argument évoqué par Laura et qui se limite à l’aspect sonore de la langue.

### Laura et le portugais

Au cours de la seconde année d'intervention, Laura exprime explicitement un intérêt pour le portugais :

Laura : Mais moi comme l'histoire de Manuel c'est presque pareil que moi parce que moi aussi y a des, comme je vais à l'église, et il y a des madames qui parlent, il y a une fille qui parle en portugais [...] alors moi aussi je parle avec elle moi je parle (XXX)

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ah en portugais ? Hmm et t'aimerais qu'elles te parlent en portugais ces dames-là ?

Laura : Oui, des fois elles me parlent en portugais

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Et t'aimes ça ?

Laura : Oui

Chercheuse de la présente étude de doctorat : C'est drôle ?

Laura : Oui

MPL : Ok, et autrement quand tu vas à l'église, c'est en quelle langue que tu parles ?

Laura : En espagnol et en français.

(Module 6, rencontre 4, 18 décembre 2007)

Rappelons que cette rencontre a lieu après deux entrevues de groupes et 22 séances d'intervention Élodil. Il est clair que, durant ces nombreuses périodes, plusieurs occasions se sont présentées à Laura pour qu'elle exprime son intérêt à propos du portugais. D'ailleurs, il semble pertinent de souligner que, comme pour sa langue d'origine, l'aymara, c'est dans le cadre d'une activité Élodil où le portugais était explicitement ciblé que Laura choisit d'exprimer son intérêt pour cette langue.

Désormais, cet intérêt pour le portugais n'est plus partagé uniquement dans une activité où la langue est ciblée. Et encore une fois, comme pour l'aymara, il fait partie intégrante de son discours :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok. Est-ce que vous pouvez parler des personnes de votre quartier qui parlent une autre langue que le français ? [Laura et Anjana lèvent la main] oui Laura.

Laura : Le portugais

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Le portugais, qui ça ?

Laura : La personne, la petite fille que j'ai dit avant

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok

Laura : Ses parents parlent le portugais

[...]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Est-ce que tu es capable de dire quelques mots ?

Laura : Oui, euh, avô, avô, euh attends c'était quoi l'autre mot ?

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ça veut dire quoi ?

Laura : Ça veut dire grand-père ou grand-mère, grand-père ou grand-mère ou grand-père ET grand-mère et aussi, attends, j'ai oublié l'autre mot. Tia! ça veut dire tante. C'est ça que ma petite sœur m'a dit. Et attends, j'ai oublié d'autres mots amesma coisa ça veut dire même chose. (Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

De ce fait, parmi les langues que Laura déclare entendre dans son quartier, elle choisit le portugais. Elle est également à l'aise à prononcer quelques mots connus dans cette langue et à en donner une traduction en français.

De plus, il faut souligner que l'entrevue 3 intervient presque six mois après que, pour la première fois, Laura a exprimé un intérêt pour le portugais. Cette donnée nous permet de postuler que les mouvements opérés autour des langues et de leurs représentations ont des influences qui dépassent le « court terme ».

#### *Un espace pour développer et exprimer des connaissances*

Tout d'abord, il est intéressant de noter que Laura reconnaît que le projet est porteur d'une réflexion sur toutes les langues et non uniquement la langue française :

Savana : Élodil. Cours de Élodil parce qu'il y a la fleur des langues.

Rachel : Alors ça, c'est français.

Laura : Non, ça, ça peut être n'importe quelle langue, parce que, parce que c'est Élodil. [...]

Vous pouvez parler le arabe, le tagalog pis toutes ces choses comme ça. [...] C'est ça, on peut parler en plusieurs langues parce que c'est Élodil.

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Ensuite, il semble que cette reconnaissance d'un espace de discussion autour des langues la conduit à s'exprimer sans contrainte sur les langues et à partager des connaissances variées au sujet des langues et de leur histoire.

#### Le partage de connaissances historiques et linguistiques

Ainsi, lors de l'entrevue 2 (9 mai 2007), et dans l'exécution d'une la tâche collaborative (Annexe 9), Laura fait preuve de ses capacités linguistiques en réinvestissant des savoirs développés pendant le projet. Son camarade Oliver suggère de positionner l'espagnol et le tagalog ensemble dans le même dessin à cause de leur ressemblance. Laura appuie ce choix et surenchérit en

apportant un argument historique : « Ouais l'autre peut comprendre. C'est parce que les Philippines, les Espagnols descend des... des choses là »<sup>45</sup>.

Dans une discussion sur les langues les moins aimées, Anjana explique pourquoi le français est la langue qu'elle aime le moins. Laura profite de l'occasion pour appuyer l'argumentaire de sa camarade en faisant usage de connaissances développées à propos d'une langue ciblée par le projet :

Anjana : Ouais, mais comme les autres langues je suis habituée là, le français parce que c'est pas vraiment ma langue maternelle, c'est pour ça! C'est la troisième langue que j'ai apprise, c'est pour ça que c'est un peu plus dur pour moi. C'est pour ça que je me mélange toujours avec le masculin, le féminin, le déterminant.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Vous pensez qu'il y a le masculin, le féminin, le déterminant, etc. dans toutes les langues ? Que c'est dans toutes les langues pareil ?

[Les trois élèves secouent la tête pour dire que non].

Laura : Non parce que quand on a vu le petit Chaperon rouge, c'était dans les langues, je crois que c'était le russe, c'était pas, j'crois qu'il y avait pas le « le » comme ça.

Karla : Ouais, y avait pas de déterminant.

(Entrevue 3, 22 mai 2007, vidéo)

On constate ainsi la capacité de Laura à se rappeler d'éléments découverts dans le projet pour appuyer un argumentaire.

### La reconnaissance du concept de familles de langues

Également, parmi les savoirs développés par Laura sur les langues ciblées au sein du projet Élodil, elle reconnaît l'existence des familles de langues et manifeste ses capacités à utiliser ce concept pour réaliser des tâches et appuyer son argumentation.

Dans cet extrait, Laura et ses camarades sont invités à découvrir des langues et leur système d'écriture à l'aide de plusieurs documents ressources :

Savana : C'est quoi le hangul ?

Laura : C'est une langue

Savana : Je sais mais ça ressemble à quoi le hangul ?

Oliver : Ouais ça ressemble à quoi ?

Laura : Ça ressemble à... le tamoul!

Oliver : Ah! ça (montrant un extrait d'un document ressource) ça ressemble à ça (montrant un autre extrait d'un document ressource)!

Savana : Ça ressemble au tamoul ? Comment tu sais ?

Laura : Parce qu'on dirait la même origine!

---

<sup>45</sup> Souhaitant mentionner l'influence de la langue espagnole sur les langues parlées aux Philippines suite à la période de colonisation hispanique.

Oliver : C'est vrai.  
(Module 5, rencontre 3, 27 mars 2007, vidéo)

On constate, sur la base de cet échange, que Laura perçoit une forme de ressemblance dans les signes graphiques du hangul et du tamoul. Elle exerce ainsi sa capacité à reconnaître des éléments graphiques pour donner du sens à une tâche. On peut clairement supposer que ce développement de compétence est porté par l'activité Élodil où les élèves sont invités à découvrir et comparer plusieurs systèmes d'écriture jusqu'alors inconnus.

D'ailleurs, à plusieurs reprises, Laura exprime sa capacité à reconnaître l'existence de « familles de langues » et à l'exploiter dans un argumentaire ou une réflexion. Ainsi, comme nous l'avons évoqué ci-haut, Laura fait un lien clair entre l'espagnol et le tagalog dû à un héritage historique (entrevue 2, 9 mai 2007).

Toujours pendant cette même entrevue, elle précise que : « Ouais pis comme mandarin pis vietnamien c'est, c'est comme des langues familières je crois ». Entrevue 2 – 9 mai 2007 – vidéo.

Dans un même ordre d'idées, et comme nous l'avons déjà évoqué dans la section des représentations de Laura sur l'espagnol, Laura montre sa compréhension du concept de famille de langues au module 7, rencontre 2 (25 mars 2008). Elle y réalise une tâche dans laquelle elle identifie les langues utilisées dans des titres traduits du Petit chaperon rouge. Laissant de côté l'espagnol de par sa sonorité qui ne lui semble pas assez familière, elle émet alors comme hypothèses de langues l'italien et le portugais, écartant par la même occasion toutes les autres langues n'appartenant pas à la famille des langues latines.

### Développer son vocabulaire

Il semble que le projet ait également permis à Laura de développer un vocabulaire spécifique :

Françoise (chercheure principale de la vaste recherche) : Donc... il a lu tous les livres, même des livres euh.../fran-, écrit par des romanciers français ou des romanciers d'autres langues, il les a lus d'abord parce qu'ils étaient traduits dans sa langue\_[Intonation neutre qui ne laisse pas forcément entendre que la phrase n'était pas finie]

Laura : \_Maternelle

Françoise : Maternelle, oui. Dans sa langue maternelle... qui est ?

Laura : L'arabe.

(Module 6, rencontre 5, 22 janvier 2008, audio)

Laura est à la fois capable de spécifier que c'est de langue maternelle dont il est question et qui plus est, de citer la langue maternelle de l'auteur en question. Elle montre donc sa capacité à faire un usage approprié de ce concept.

Dans un même ordre d'idées, on se souvient des différents moments où Laura a su utiliser adéquatement des concepts comme plurilingue, multilingue, pluriethnique ou encore se débrouiller dans une langue (entrevue 2, entrevue 3).

### L'expression d'un intérêt pour une autre langue : l'hébreu

Si Laura s'exprime particulièrement sur les langues qui ont été ciblées dans le projet, elle exprime également de l'intérêt pour une autre langue qui n'a pas été explicitement travaillée durant l'implantation :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Quand vous pensez à toutes les langues du monde, ok ? Donc on s'imagine toutes les langues du monde, quelle(s) langue(s) vous aimeriez parler ? J'imagine toutes les langues du monde, et parmi toutes ces langues, quelle(s) langue(s) j'aimerais parler, au singulier ou au pluriel hein ? Ça peut être une, ou plusieurs. On peut commencer par Laura pour changer.

Laura : L'hébreu

Chercheuse de la présente étude de doctorat : L'hébreu. Est-ce que tu peux me dire pourquoi l'hébreu ?

Laura : Je voudrais aller en Israël, parce que je voudrais me faire des amis juifs, comme ça, mais comme ils sont aussi comme, y a des gens qui les aiment pas beaucoup mais moi, j'aimerais être amie avec eux.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord. Est-ce que tu as des personnes juives qui habitent ton quartier ?

Laura : Non, mais plus là-bas, en haut près de ma grand-mère y en a.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord. Et tu peux facilement aller jouer avec les jeunes d'origine juive ?

Laura : Euh, je crois pas.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu crois pas, pourquoi ?

Laura : Parce que, c'est comme, y a des gens peut être qui vont penser des choses, peut-être, je sais pas. Peut-être aussi eux ils vont se sentir aussi un peu, je sais pas, peut-être ses parents ils vont pas laisser comme ça.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord, et tu trouverais ça normal que ses parents ne veulent pas qu'elle joue avec toi ?

Laura : Peut-être pas.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Pour apporter quelques précisions contextuelles, il faut tout d'abord souligner que la communauté juive a un ancrage assez important dans le quartier où réside la grand-mère de Laura, que Laura habite à proximité d'une synagogue et que, par ailleurs, durant cette année de

scolarisation, l'impact de la seconde guerre mondiale sur la société canadienne est au programme d'histoire qu'elle suit.

Plus spécifiquement, et autour de ces interactions qui ont eu lieu pendant l'entrevue 3, on remarque, dans un premier temps, que Laura partage des savoirs autour de l'hébreu, elle montre sa capacité à associer l'hébreu à un pays où il est langue officielle, et à associer la langue hébraïque à la religion juive.

Dans cette même tendance et à un autre moment de l'entrevue, elle précise d'ailleurs que l'espace religieux pour les juifs est nommé la « synagogue ».

Dans un second temps, elle motive son désir de parler l'hébreu avec les arguments de mobilité (voyager en Israël) et de socialisation (se faire des amis), comme elle le fait d'ailleurs dans cette même entrevue pour expliciter les avantages du plurilinguisme.

Dans un troisième temps, il faut préciser que le critère de « différence » semble être un facteur moteur dans le choix de l'hébreu. Ainsi, l'esthétisme de l'écrit se positionne comme un élément moteur dans son désir de parler l'hébreu quand un peu plus loin dans cette entrevue 3, elle s'exprime comme suit :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Donc, en fait, tu veux être amie avec des juifs, c'est pour ça que tu veux apprendre l'hébreu ?

Laura : Oui, mais c'est parce que aussi j'aime cette langue

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu aimes cette langue. Tu connais déjà des petits mots en hébreu ?

Laura : Non mais j'aime aussi leur écriture, c'est beau.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Rappelons également que l'hébreu avait déjà été nommé dans la présentation de sa biographie langagière (module 6, rencontre 9, 19 février 2008) comme langue qu'elle aimerait parler.

- Les représentations de Laura sur la diversité linguistique

#### La valorisation d'un monde plurilingue

Rappelons que dès la première entrevue Laura exprime son ouverture à la diversité linguistique en notifiant qu'elle aimerait apprendre toutes les langues et que ça la « tannerait de toujours parler la même langue » (entrevue 1, 29 novembre 2006).



Toujours lors de cette entrevue et à la question de la « baguette magique », tandis que sa camarade souligne l'importance de conserver plusieurs langues pour partager des secrets, Laura propose quelques arguments supplémentaires en faveur de la diversité linguistique : « Mais aussi, il y a des autres choses comme pour différencier les pays puis tout ça, ce serait plus dur. Ça serait poche. Moi j'aime pas parler juste une langue ».

Lors de l'entrevue 2 (9 mai 2007), toujours autour de cette même question de la baguette magique, Laura maintient son positionnement :

Parce que moi j'aime mieux qu'il y ait plein de langues dans le monde, pas qu'une seule. Parce que si tu veux dire comme des choses, des secrets pis tout ça, tu vas pas pouvoir, tout le monde va le savoir. Et j'aime mieux qu'il y ait plusieurs langues, parce que moi j'aime apprendre plusieurs langues pis j'aime pas juste avoir une langue. C'est comme... ce serait trop simple, comme ça.

En entrevue 3 (22 mai 2008), Laura s'exprime de façon similaire en ré-exploitant ces mêmes arguments. Toutefois, elle nuance ses propos et s'autorise à parler d'un « inconvénient » en lien avec la diversité linguistique et fortement relié à ses représentations sur la fonction des langues telles que nous les avons abordées précédemment :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...] Si vous pouviez d'un coup de baguette magique faire qu'il n'y ait qu'une seule langue parlée sur la terre, est-ce que vous le feriez ?

Laura, Jany et Karla [de concert] : NON!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Waw c'est un non UNAnyme. Qui veut m'expliquer pourquoi la première ? [Les trois interviewées lèvent toutes la main] ohlalalala!

Laura propose Jany qui jusque-là n'était pas très active dans l'entrevue afin de lui laisser la parole la première puis à son tour, elle s'exprime sur le sujet :

Laura : non [accompagné d'un signe de tête]

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Pourquoi ?

Laura : Parce que c'est mieux quand on parle plusieurs langues que juste une parce que, comme Jany disait, on peut dire des secrets.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ouais

Laura : On peut [rires], c'est ça. Pis aussi, c'est mieux de parler plusieurs langues aussi mais des fois non parce que si on va, on va dire en Chine pour les jeux olympiques, alors si nous on parle pas le mandarin ou les choses-là les langues de Chine, c'est-à-dire nous on va pas comprendre ce que eux ils nous disent et eux ils vont pas comprendre ce que nous on dit.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Et ça c'est bien ou pas bien ?

Laura : Ça dépend. Si pour nous ce serait plus difficile à leur comprendre mais pour eux ce serait comme aussi s'ils veulent vendre comme de la marchandise ils veulent vendre des affaires pis après ils nous parlent dans leur langue pis nous on va s'en aller parce qu'on comprend pas, ils vont perdre des clients parce que nous on comprend pas ce que eux ils disent.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok donc ce serait un oui puis un non \_s'il y avait qu'une seule langue, on pourrait se comprendre\_

Laura : \_Ça dépend, mais pas pour juste une langue, mais peut-être pour enlever des langues c'est correct comme ça moi je dirais non je ferais pas un monde monolingue.  
(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Le positionnement de Laura est ici intéressant. Elle exprime vigoureusement ses représentations positives sur la diversité linguistique en refusant un monde monolingue tout en mentionnant de possibles difficultés pour l'intercompréhension et d'éventuels bienfaits commerciaux. Dans l'interaction, comprenant que cela puisse paraître « illogique », elle tente, sans grand enthousiasme, d'offrir un compromis avec « enlever des langues », mais conclut malgré tout en défaveur d'un monde monolingue.

Autour de la question de la « baguette magique » et en termes d'évolution des représentations de Laura, on constate qu'elle conserve tout au long du projet une ouverture à la diversité linguistique. Toutefois, au fur et à mesure des séances, son argumentation semble se préciser et elle est illustrée d'exemples appropriés. Laura montre une capacité à nuancer ses propos en entrevoyant également des effets possiblement négatifs.

#### Une conscience des enjeux linguistiques

On l'a vu dans la partie précédente concernant les représentations de Laura sur les langues de son répertoire, Laura exprime sa conscience des enjeux linguistiques autour du français et de l'anglais, aussi bien au Québec qu'à l'international. De façon encore plus marquée, et à propos d'une question relevant de la valeur des langues (Annexe 7) elle s'exprime comme suit :

Chercheure de la présente étude de doctorat : [...] Est-ce que vous pensez que toutes les langues sont égales ?

Laura : Non

Chercheure de la présente étude de doctorat : Pourquoi ça ?

Laura : Parce que il y a des langues plus parlées que d'autres. Parce que il y a comme Chine, c'est un pays peuplé, alors ça se peut que ce soit plus parlé alors que, que, comme l'espagnol [Anjana lève la main pour intervenir]

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok [les élèves ne semblent pas d'accord]

Laura : Non mais des langues peut-être moins populaires comme le français

Chercheure de la présente étude de doctorat : Le français ? Oui ?

Laura : Oui

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Aussi, consciente des enjeux linguistiques, elle s'exprime sur la popularité de certaines langues telles que le chinois, et du nombre important de locuteurs de cette langue. Notons d'ailleurs qu'elle met le chinois en contraste avec l'espagnol (au moyen de la locution « alors que ») et

avec le français, les deux langues qu'elle dit le mieux maîtriser (entrevue 2, module 6, rencontres 6 et 9).

Toujours au sujet de l'égalité des langues, Laura poursuit son argumentation :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Est-ce que tu crois qu'il y a des langues qui sont meilleures que d'autres ?

Laura : Meilleures ?

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Oui

Laura : Pas vraiment non

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Pourquoi ça ?

Laura : Parce que, ben, y a différentes langues, pis y a ces langues on les parle puis si y aurait pas ces langues [3 sec] imaginons dans un pays, puis ce pays est pas très populaire pour les touristes, eux ils vont parler leur langue, mais si y aurait pas, c'est ça.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Même si Laura semble avoir des difficultés à mettre les mots sur ses idées, on comprend qu'elle accorde une importance certaine aux langues et que la langue marque une appartenance à un pays (« ils vont parler leur langue »).

De ce fait, elle indique que les langues ne sont pas égales en termes numériques (plus ou moins de locuteurs selon les langues), mais elle considère les langues égales en termes de valeur affective (en lien avec le sentiment d'appartenance à un pays).

- Les représentations de Laura sur le plurilinguisme

#### L'expression de représentations négatives sur le plurilinguisme

Même si Laura exprime majoritairement des représentations positives sur les langues, quand elle est interrogée directement sur des désavantages possibles du plurilinguisme, elle saisit cette occasion pour mentionner certaines manifestations du plurilinguisme qu'elle considère comme négatives.

Ainsi, lors de l'entrevue 1 (29 novembre 2006), son discours souligne sa conscience des transferts négatifs possibles en situation de plurilinguisme : « Oui, parce qu'on peut se tromper en parlant les langues ». Dans un même ordre d'idées, rappelons que Laura avait évoqué son inconfort quant à l'usage d'un parler bilingue français-espagnol quand celui-ci se produisait hors du cercle familial, car il était susceptible d'engendrer une forme de moquerie de la part de ses interlocuteurs.

De plus, toujours au cours de l'entrevue 1, Laura fait part d'un sentiment d'étrangeté en situation de plurilinguisme où elle ne comprend pas les langues parlées :

Laura : [...] Il y a des gens qui me pointaient et après ils riaient de moi après je pensais qu'ils étaient en train de me traiter. Après je suis allée voir ma maman et j'ai pleuré.

Érica (intervieweuse) : Ça t'a vraiment fait peur ?

Laura: Moi, ça ne m'a pas fait peur. Moi je pensais qu'ils me critiquaient.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Soulignons que l'expression de ces représentations négatives sur le plurilinguisme a lieu pendant l'entrevue 1, donc avant la mise en place du projet Élodil. Si une certaine crainte du jugement de l'autre autour de l'alternance codique persiste, celle qu'elle a exprimée dans une situation où elle ne comprend pas les autres langues n'est quant à elle plus jamais l'objet de discours, et ce, pendant tout le reste du projet. Il est difficile de pouvoir tirer ici des conclusions. On peut toutefois espérer que ces deux ans d'intervention pédagogique sur l'Éveil aux langues, où Laura a été exposée à de nombreuses langues, lui ont permis d'apaiser, dans une certaine mesure, son sentiment d'inconfort dans des situations où elle ne comprend pas la/les langues environnantes.

#### L'expression de représentations positives sur le plurilinguisme

L'expression de représentations négatives est à nuancer et, dans l'ensemble, Laura exprime des représentations plutôt positives sur le plurilinguisme en général.

Elle fait d'ailleurs un lien marqué entre la fonction des langues et le plurilinguisme. Plus spécifiquement, elle mentionne que parler plusieurs langues est un avantage dans la mesure où « Tu pourrais te faire amis avec plusieurs gens » (entrevue 1, 29 novembre 2006). Elle indique également considérer le plurilinguisme comme un atout.

Au cours de l'entrevue 3 (22 mai 2008), elle ré-exploite cette fonction de « socialisation » portée par la langue pour alimenter son point de vue (« se faire des amis ») et elle ajoute qu'être plurilingue permet de « voyager sans avoir la difficulté pour parler avec des gens du pays ».

La fonction de communication portée par la langue apparaît ainsi comme moteur, et ce, tout au long du projet, pour appuyer ses représentations positives sur le plurilinguisme. Elle accompagne cette fonction de celle de la socialisation et de la mobilité qu'autorise l'apprentissage de langues.

Pour conclure sur les représentations de Laura autour des langues et du plurilinguisme, on peut supposer que le projet a joué sur sa capacité à faire usage de compétences plurilingues qui se sont notamment exprimées au moyen de langues situées hors de son répertoire plurilingue, que ce soient les langues de ses camarades, de son environnement ou, plus particulièrement, les langues ciblées par le projet Élodil. On suppose que ces compétences lui ont permis d'apaiser un certain sentiment d'insécurité quand elle est exposée à des langues inconnues. Elle a également exprimé un intérêt pour les langues de l'Autre, mais elle a aussi su développer et mettre en pratique des compétences linguistiques en français (développement d'un style argumentatif, développement du vocabulaire) et dans les autres langues (découverte et apprentissage de nouveaux mots).

#### **4.2.4 Synthèse générale : Laura, une ambassadrice du monde**

Dans un esprit de synthèse générale et à propos des représentations de Laura sur les langues, qu'il s'agisse des langues de son répertoire ou des autres langues en général, on peut considérer qu'après l'implantation du projet Élodil, Laura se positionne comme une ambassadrice du monde.

Cette appellation émerge spécifiquement de ses positionnements quant aux langues, mais aussi à la valorisation de son héritage linguistique.

Ainsi, on peut voir qu'à plusieurs reprises, elle se positionne en tant qu'agente défenseuse des langues et des cultures. Elle valorise les langues, que ce soit les siennes ou celles des autres; tout comme elle valorise la diversité, qu'elle soit linguistique ou culturelle. Laura est également à même de nuancer ses propos, d'être à l'écoute, d'argumenter et d'offrir des compromis qui la positionnent clairement comme une représentante idéale des langues du monde.

### **4.3 ÉTUDE DE CAS D'OLIVER : UN CAMÉLÉON PLURILINGUE**

#### **4.3.1 Le portrait initial d'Oliver**

Oliver est né au Québec. Sa mère est originaire d'Haïti et son père des Seychelles. D'après le dossier scolaire de l'élève, les langues parlées à la maison sont le français, l'anglais et deux sortes de créole : le haïtien et le seychellois.

Au regard de ses résultats scolaires, son enseignante considère que Oliver est un élève qui présente de fortes habiletés en communication orale en français et qui est scolairement « moyen ».

Après l'implantation du programme Élodil durant deux ans, nous décrivons Oliver comme un élève attachant, extrêmement participatif et parmi les élèves les plus engagés dans la classe et les activités Élodil. Il est plutôt extraverti, il fait preuve d'une ouverture sur les langues dès le début du projet et apparaît être relativement à l'aise avec les langues de son répertoire langagier.

Dans la présentation des résultats sur les représentations sur les langues d'Oliver, nous apportons tout d'abord un éclairage sur chacune des langues de son répertoire langagier (Thème 1). Ensuite, un regard général sera porté sur les représentations d'Oliver sur les autres langues (Thème 2). Cette étude de cas se conclut par une synthèse générale sur l'ensemble des données présentées à propos des représentations sur les langues d'Oliver.

#### **4.3.2 Thème 1 : Les représentations d'Oliver sur les langues de son répertoire**

- Les représentations d'Oliver sur ses langues d'origine : le créole haïtien et le créole seychellois

Afin de souligner l'évolution des représentations d'Oliver sur ses langues d'origine, nous allons présenter, à différentes étapes significatives, les positionnements adoptés par l'élève au regard de ses langues d'origine, le créole haïtien et le créole seychellois. Ces positionnements apparaissent en effet comme révélateurs de son cheminement quant à la place de ces langues au sein de son répertoire langagier.

### En recherche de mots pour qualifier ses langues d'origine

Dès la première entrevue, Oliver est très à l'aise pour évoquer ses langues d'origine :

Oliver : Bonjour, mon nom est Oliver, je parle français, anglais. Il y a deux sortes de créole que je parle un peu.

Érica (intervieweuse) : Lesquels ?

Oliver : Le seychellois et le haïtien.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Il est intéressant de noter qu'Oliver apporte deux précisions quant à ses langues d'origine : il exerce sa capacité à nommer les deux sortes de créole qu'il parle, mais aussi, il utilise le qualificatif « un peu » afin de spécifier à l'intervieweuse son niveau de compétence dans ces langues. Comme nous le verrons, Oliver utilise régulièrement ce qualificatif pour communiquer son niveau de compétence dans ses langues d'origine (autres occurrences similaires repérées au module 5, rencontre 2; module 6, rencontre 9).

Toujours pendant l'entrevue 1 (29 novembre 2006), si Oliver est capable de nommer le créole seychellois et le créole haïtien comme faisant partie de son répertoire langagier, il se questionne toutefois quant à la manière de les appréhender.

Tandis que les participants à l'entrevue échangent sur les avantages et les désavantages du bilinguisme, Oliver demande la parole et interroge Érica (l'intervieweuse) sur un autre sujet qui semble le préoccuper :

Oliver : Est-ce qu'une langue, comme notre langue maternelle, est-ce qu'on peut comprendre ce que nos parents disent mais pas savoir comment parler ?

Érica (intervieweuse) : Ah! Ça, on va appeler ça une langue d'origine, ça peut être une langue familiale, oui.

Oliver : Comme moi, je parle et je comprends le français et l'anglais mais quand mes parents parlent, des fois ils parlent un créole et l'autre parle l'autre, je comprends ce qu'ils disent.

Érica : Ok donc c'est ta langue d'origine.

Oliver : Oh, ok.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Aussi, dès la première entrevue, un enjeu majeur émerge à propos des langues d'origine d'Oliver. Conscient de leur existence dans son environnement, il se questionne sur leur place effective dans son répertoire et il semble en recherche de mots pour mieux qualifier ces langues, langues de ses parents, qu'il dit comprendre mais ne pas parler.

### Les enjeux autour des contextes interactionnels

Il est intéressant d'observer les représentations d'Oliver dans différents contextes, dans la mesure où ces derniers semblent jouer sur ses déclarations quant à ses langues d'origine.

Tout d'abord, précisons que, lors de l'implantation du module 2 (Les Bonjours, 30 janvier 2007), Oliver et ses camarades de classe découvrent, sous la forme d'une capsule vidéo, des enfants d'origine immigrante se présentant dans leurs langues maternelles. Lors de la préparation au visionnement du document vidéo, une discussion en groupe classe a lieu autour des langues parlées par les élèves afin d'établir une recension des langues « parlées dans la classe ». À cet égard, l'enseignante (Mathilde) fait le choix, questionnable, de préciser qu'il s'agit de langues dans lesquelles les élèves sont capables de parler, de s'exprimer et non uniquement de dire « quelques mots » (elle mentionne à titre d'exemple « une langue dans laquelle tu pourrais décrire la classe ») (module 2, 30 janvier 2007, vidéo). Lors des échanges qui s'en suivent, Oliver prend la parole et en réponse à la question de l'enseignante, il déclare comme langues parlées le créole haïtien, le seychellois, l'anglais et le français. L'enseignante lui fait alors remarquer que s'il « ne parle pas » ces langues, elles ne seront pas considérées parmi les langues parlées par les élèves de la classe. Il acquiesce alors à l'intervention de l'enseignante par un signe de tête.

Cette interaction nous interpelle par rapport à la place offerte et au regard porté sur les langues d'origine par une enseignante mettant en œuvre des activités d'Éveil aux langues ainsi que par rapport à l'incidence sur les élèves de la limite qu'elle a ainsi posée dans ses consignes. Dans cette optique, il semble pertinent de nous questionner sur la façon dont, à la suite à cette intervention, Oliver s'autorise ou non à parler de ses langues d'origine et dans quel contexte.

L'activité qui suit l'intervention de cette enseignante (module 3, La fleur des langues - 6 février 2007) offre notamment la possibilité aux élèves de réfléchir sur les langues de leur répertoire au moyen d'un questionnaire écrit rempli en petit groupe de travail et dont l'objectif final est de représenter graphiquement les langues de leur répertoire langagier sur un « pétale de fleur ». L'image ci-dessous est un extrait du questionnaire rempli par Oliver lors de l'activité :



→ Langue(s) parlée(s) : Anglais - Français - Créol - Chéchéloise  
 → Langue(s) lue(s) : Chéchéloise - Anglais - Français  
 → Langue(s) parlée(s) et écrite(s) : Anglais - Français - Chéchéloise  
 Langue(s) apprise(s) à l'école : Anglais - Français  
 Langue(s) entendue(s) en famille : Créol (2) - Français - Anglais  
 Langue(s) entendue(s) avec les amis : Français - Tagalog - Anglais  
 Langue(s) entendue(s) dans le quartier : Bangali - Français - Anglais - Espagnol - langue d'Afrique

**Figure 12 : Module 3, la fleur des langues, 6 février 2007, extrait du questionnaire d'Oliver**

Comme l'illustre l'extrait présenté ci-haut, dans ce questionnaire rempli en petit groupe de travail avec ses camarades de classe, Oliver donne une place à part entière à ses langues d'origine<sup>46</sup> :

- tout d'abord, ses deux créoles sont déclarés cette fois comme langues parlées et pas seulement comprises;
- ensuite, le créole haïtien n'est plus déclaré sous l'appellation précise de « créole haïtien » (comme il l'avait été lors de la première entrevue), mais sous la forme plus générique de « créol »;
- le créole seychellois est déclaré comme entendu, lu, écrit et parlé;
- enfin, il souligne au moyen d'un deux entre parenthèse (2) que deux créoles sont parlés à la maison sans les distinguer l'un de l'autre.

Pour bien comprendre les repositionnements d'Oliver au regard des contextes interactionnels (considérant à la fois les interlocuteurs et le lieu de l'interaction), cette étape de l'activité est à mettre en parallèle avec celle qui conclut l'activité. Cette dernière se déroule en groupe classe, toujours dans le cadre du module 3 (mais deux semaines plus tard) et consiste en une présentation orale filmée d'un pétale de fleur sur lequel chaque élève a représenté la/les langues qu'il/elle parle afin de construire la fleur des langues de la classe. Oliver se porte volontaire

<sup>46</sup> Précisions que le « créol » semble faire référence au créole haïtien dans la mesure où le « chéchéloise » est inscrit clairement dans le questionnaire et qu'un trait d'union sépare chacune des langues énumérées.

pour présenter son pétale devant le groupe classe composé de ses camarades, de son enseignante, de trois chercheuses de l'équipe Élodil et de deux caméramans :



**Figure 13 : Module 3, La fleur des langues, le pétale d'Oliver**

Oliver : Je m'appelle Oliver. Ça, c'est mon pétale ici. J'ai hum, les langues que je parle est anglais, français et créole et j'ai pris ces langues-là parce que j'en connais pas d'autres et... c'est ça que je peux parler. C'est ces langues-là que je peux parler.

Françoise (chercheuse principale de la vaste recherche) : D'accord, tu peux nous expliquer un peu comment tu les as apprises, avec qui tu les parles ? Nous dire quelque chose qui te fait plaisir sur ces langues ?

Oliver : Je, je les parle avec mes parents, mes... mon frère, ma sœur et les personnes de ma famille.

(Module 3, 6 février 2007, vidéo)

On constate alors que le terme générique créole est à nouveau employé et d'ailleurs, le pétale que présente Oliver à la classe (et comme le démontre la photo ci-dessus) comprend le français, l'anglais et le créole. À propos de cet emploi du créole, on remarque la présence du singulier et la non-spécification du type de créole dont il est question.

De ce fait, et pour récapituler, lorsque Oliver aborde ce sujet avec ses camarades, ses deux créoles font partie intégrante de son répertoire (en tant que langues parlées, lues et entendues avec la famille). Toutefois, en contexte formel, et lorsqu'un adulte possiblement porteur de jugement sur ses compétences est présent (en l'occurrence son enseignante), seul le « créole » est déclaré comme langue d'Oliver aussi bien sur son pétale de fleur que dans son discours.

Dans un même ordre d'idées, il est intéressant d'observer le positionnement d'Oliver quand il est placé dans une situation propice à l'expression de son expertise dans sa langue d'origine. Deux extraits viennent alimenter notre réflexion. Le premier a lieu au module 5 (À vos marques, prêts, écrivez! 20 mars 2007) et le second, lors de l'entrevue 2 qui conclut la première année d'intervention (9 mai 2007).

Ainsi, au sein du module 5, les élèves découvrent différents systèmes d'écriture. Plus précisément, lors de la seconde séance, ils sont invités à apporter en classe un document écrit

dans une langue de leur choix, autre que le français ou l'anglais. Oliver choisit d'apporter un journal en créole haïtien. Il mentionne alors à la chercheuse principale de la vaste recherche (Françoise) que c'est une langue qu'il parle « un peu » et qu'il dit aimer (module 5, rencontre 2, 20 mars 2007).

À cette étape, plusieurs éléments sont à mettre en lumière :

- Oliver marque son engagement dans l'activité puisqu'il fait partie des élèves qui ont apporté des écrits (tous ne l'ayant pas fait);
- il exprime des représentations positives sur le créole auprès de la chercheuse qui le questionne;
- il précise devant un adulte, susceptible de porter un jugement sur ses compétences en créole, son niveau de maîtrise dans cette langue en utilisant le qualificatif « un peu ».

Par la suite, et toujours lors de la seconde rencontre du module 5, les élèves sont placés en équipe de quatre et tentent de proposer des catégories de classement pour les différents écrits apportés par chacun des membres de l'équipe. Dans ce cadre, la chercheuse principale de la vaste recherche (Françoise) interroge Oliver sur le journal qu'il a choisi d'apporter :

Françoise : Donc, tu as amené quelque chose en créole. Pourquoi tu as choisi le créole ?

Oliver : Parce que j'aime comment on le parle.

Françoise : (s'adressant aux autres membres de l'équipe d'Oliver) Est-ce que tu pourrais nous donner [...] est-ce que vous avez déjà entendu le créole, quand Oliver parle créole ?

Oliver : (montre son journal) Ici, les nouvelles sont en créole.

Françoise : Je n'ai jamais vu du créole écrit comme ça, vas-y montre-moi je suis très curieuse.

Oliver : Ok, mais je suis pas très bon à lire.

Françoise : Ce n'est pas grave. Tu es meilleur que moi tu sais. Tu veux que j'essaie moi ?

Oliver : Oui

Françoise : Allez j'essaie alors hum hum (Françoise lit en créole) avec présence la police nanari a kidnappé yo utilisé yo une lot stratégie kidnappé mounam capitale la yo.

Des rires d'amusement se font entendre.

Oliver : C'est bon, c'est bon.

Françoise : Tu es sérieux ?

Oliver acquiesce et poursuit volontairement la lecture : Avé 16 ans la police (Module 5, rencontre, 20 mars 2007, vidéo)

Dans un premier temps, il convient de souligner qu'Oliver exprime une nouvelle fois des représentations positives dans sa langue d'origine. Dans un second temps, on remarque une certaine insécurité linguistique chez l'élève qui se révèle par son hésitation à lire en créole (« je suis pas très bon à lire »). Il est alors intéressant de considérer le rôle de la chercheuse qui, en se

proposant de lire, laisse Oliver juge de ses compétences en créole et donc, le positionne comme expert. Il embrasse alors ce rôle avec bienveillance et d'ailleurs, s'investit dans le processus de lecture sans y être explicitement sollicité.

Dans un même ordre d'idées, lors de l'entrevue 2, auprès de ses camarades et sans la présence d'un adulte, Oliver se positionne comme expert du créole :

Oliver : En créole aussi on parle français.

Savana : \_ Ouais ?

Oliver : Ouais, c'est comme français. Ils enlèvent souvent les r.

Rachel : Bonjour.

Oliver : Oui, c'est bonjou.

(Entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo)

Ainsi, sur la base de ces données, on peut considérer qu'Oliver est à la fois sensible aux discours portés par ses interlocuteurs et capable d'ajuster son discours et son comportement selon le contexte de l'interaction. C'est dans cet esprit qu'il passe sous silence l'un de ses créoles comme langue de son répertoire en présence de son enseignante (module 3, 6 février 2007) et qu'il se positionne comme expert du créole auprès de ses camarades (entrevue 2, 2 mai 2007) ou quand il y est incité (module 5, 20 mars 2007).

Toujours dans l'optique d'étudier l'évolution des représentations d'Oliver sur ses langues d'origine en fonction des contextes et des interlocuteurs impliqués dans les échanges, il semble pertinent de considérer la seconde année d'intervention. Oliver affirme de façon plus prégnante en année 2 la présence de ses deux langues d'origine au sein de son répertoire (module 6, rencontres 4, 5 et 7) : « je parle un peu » (module 6, rencontre 7, 5 février 2008). Il continue également à spécifier son niveau de compétence dans ces langues (module 6, rencontres 7 et 9) et plus particulièrement, il s'exprime sur les rôles qu'il attribue à ses deux créoles comme la section suivante le souligne.

#### Le rôle des langues d'origine : un héritage linguistique à conserver et à transmettre

Les représentations et les repositionnements d'Oliver sur ses langues d'origine sont de toute évidence à mettre en parallèle avec le rôle qu'il leur attribue.

*Conserver sa/ses langues d'origine pour permettre un accès à son/ses pays d'origine*

Tout d'abord, lors de la première entrevue, les participants sont invités à s'exprimer sur une image qui joue le rôle de « déclencheur ». Dans l'une des images, une jeune fille d'origine asiatique est assise à une table avec un crayon et une bulle partant de sa tête à l'intérieure de laquelle sont représentées deux personnes âgées entourées d'idéogrammes (Annexe 8). Il est intéressant de voir l'interprétation que fait Oliver de ce dessin. En effet, celle-ci diffère considérablement des autres interprétations proposées par ses camarades, souvent articulées autour du processus d'apprentissage d'une langue :

Oliver : Peut-être ça elle s'imagine quand elle est âgée ou quelque chose de même comme là maintenant et quand elle est âgée avec son ami quelque chose de même.

Érica (intervieweuse) : Oh, tu crois que peut-être là en fait elle est en train de se dire qu'elle parle.

Oliver : Maintenant, et après, elle pense quand elle va devenir plus âgée.

Érica : Qu'est-ce qui va se passer quand elle va devenir plus âgée ?

Oliver : Elle va devenir comme ça et elle va commencer à parler chinois et repartir dans son pays.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Dès la première entrevue, Oliver souligne alors l'intérêt de développer une langue d'origine afin d'ouvrir la porte à un retour au pays d'origine.

Il établit ce même lien lors du module 3, où, en répondant à des questions d'entrevue (Annexe 7), Oliver déclare vouloir continuer à apprendre le seychellois dans la mesure où cela lui permettrait de visiter son pays d'origine et de communiquer avec les gens qui y habitent<sup>47</sup>.

Dans un même ordre d'idées, lors de la seconde année d'intervention, au module 6, rencontre 1 (11 décembre 2007), les élèves découvrent des témoignages d'enfants qui parlent des langues de leur répertoire langagier. Parmi les témoignages présents, Oliver s'exprime sur celui de Kyle qui a le vietnamien comme langue d'origine. Il évoque alors une nouvelle fois l'importance de parler la langue de son pays d'origine afin de pouvoir y retourner.

Lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008), les réflexions menées autour de ses langues d'origine conduisent Oliver à évoquer son désir de changer de langue maternelle (l'anglais) en faveur du

---

<sup>47</sup> « Je pourrais visiter ses pays et communiquer avec ses gens ».

seychellois. Il explique que cela lui permettrait de pouvoir mieux communiquer avec ses grands-parents restés au pays.

*Un héritage linguistique à transmettre*

Dans la même lignée, l'attachement d'Oliver à ses langues est notable au module 6, rencontre 9 (19 février 2008) lors de la présentation de sa biographie langagière où il indique qu'il aimerait que ses enfants parlent ses langues, et donc, ses créoles.

▪ Les représentations d'Oliver sur sa langue maternelle : l'anglais

Tout au long du projet, Oliver déclare l'anglais comme seule langue maternelle. Il exprime à son égard et ce, lors de la première entrevue, des représentations assez négatives. Ainsi, lorsqu'Érica (l'intervieweuse) l'interroge sur la possibilité de changer sa langue maternelle, Oliver indique qu'il le ferait en faveur de l'espagnol :

Oliver : Oui, je préférerais l'espagnol.

Érica (l'intervieweuse) : Tu es vraiment amoureux de la langue espagnole alors, comment ça se fait que tu préfères l'espagnol à l'anglais ?

Oliver : Parce que ça sonne bien dans les oreilles.

Érica : Ça sonne bien dans les oreilles, et l'anglais ?

Oliver : Oui, ça sonne bien, mais j'ai envie d'apprendre l'espagnol.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Également, au cours de la troisième entrevue (22 mai 2008), Oliver rappelle son souhait de changer de langue maternelle si l'occasion lui était donnée. Cette fois-ci, et comme nous l'avons mentionné ci-haut, il indique que ce serait au profit du seychellois, l'une de ses langues d'origine.

Toutefois, dans la pratique, on constate, durant les deux ans d'intervention, qu'Oliver, dans ses échanges avec ses camarades, ponctue assez régulièrement ses énoncés de mots empruntés à l'anglais. À titre d'exemple :

Oliver : Ça c'est chinois, chinese.

Savana : C'est pas bon, quel autre n'est pas bon ?

Laura : Quoi ? Ouais mais tout le monde c'est alphabet, non ?

Oliver : Ouais, everybody is alphabet.

(Module 5, rencontre 3, 27 mars 2007, audio)

Notons par ailleurs que cet usage de l'anglais relativement fréquent chez Oliver, est restreint à ses interactions avec ses seuls camarades de classe, soit quand un adulte n'est pas présent.

En lien avec ses positionnements quant à ses langues d'origine mais aussi, quant à la place prépondérante du français dans le système scolaire québécois, on peut clairement postuler que ce comportement reflète sa sensibilité aux espaces et aux langues.

Précisons également que, même si Oliver exprime un désir de changer de langue maternelle, il indique lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008) que le français et l'anglais sont ses langues préférées dans la mesure où ce sont dans ces langues qu'il est le « meilleur » (entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo).

- Les représentations d'Oliver sur le français

#### Le français à l'école

Il semble également qu'Oliver a intégré les règles officielles de l'école qui font du français la langue fortement préconisée dans les interactions. Ainsi, en présence d'un adulte, Oliver fait un usage exclusif du français alors que ses énoncés se ponctuent parfois d'anglais quand il interagit avec ses camarades.

Dans un même ordre d'idées, au module 6, rencontre 9, dans le cadre de sa biographie langagière, Oliver indique « Quand je suis à la maison, je me sens plus haïtien et seychellois que québécois, parce que je peux parler d'autres langues que le français chez moi ». Cet extrait tend à souligner l'intégration par Oliver de la prépondérance du français dans la société québécoise ainsi que des représentations plutôt négatives sur une cohabitation entre les langues au Québec. En effet, son discours marque clairement l'existence pour lui d'une séparation entre les espaces : sa maison versus l'extérieur.

- Les représentations d'Oliver sur le français québécois

Contrairement à ses camarades de classe peu loquaces sur ce sujet, Oliver s'exprime à plusieurs reprises sur le Québec et la langue française québécoise.

Paul (enseignant) : [...] Mais c'est quoi pour toi la différence entre canadien et québécois ?  
[Oliver hausse les épaules indiquant qu'il ne sait pas]. C'est intéressant, parce que ça, c'est un

débat de société présentement, mais ça fait plusieurs années que les gens le font, surtout avec les référendums de 80, 95, l'univers social, pour ceux qui ont ces années en tête, Ouais ?

Oliver : En répondant à ta question, tu dis que québécois des fois, la langue québécoise, peut-être on parle plus comme, un peu patois québécois, mais en canadien-français des fois\_

Paul : \_Ok. Tu dis que des fois il y a un langage typiquement québécois...comparé au français.

Oliver : Ouais, c'est ça.

(Module 6, rencontre 6, 29 janvier 2008, vidéo)

Également, en entrevue 3, Oliver exprime sa conscience des variétés de français et de la spécificité du français parlé au Québec. Ainsi, il indique à la chercheuse de la présente étude de doctorat que les joueurs de soccer pratiquant au parc situé à proximité de l'école sont principalement originaires d'Afrique et qu'ils parlent avec un accent « français de France ». Il poursuit alors son discours sur un ton humoristique en prenant le rôle fictif d'un présentateur de télévision qui parle avec l'accent québécois (entrevue 3 – 22 mai 2008 – Vidéo).

#### Le français : langue de son répertoire

Durant les deux années d'implantation du projet Élodil, Oliver mentionne le français comme langue de son répertoire. D'ailleurs, pendant l'entrevue 3 (22 mai 2008), rappelons qu'il indique que c'est une de ses langues préférées car c'est une des langues dans laquelle il se sent le plus compétent. Dans un même ordre d'idées, quand Oliver choisit de changer de langue maternelle au profit de l'espagnol, il utilise le fait que pour lui, l'espagnol est proche du français pour appuyer ce choix.

#### ▪ Les représentations d'Oliver sur le français et l'anglais

Oliver reconnaît la présence de l'anglais et du français en tant que langues officielles du Canada. Il est également conscient du fait que, de par le français, le Québec a un statut particulier au Canada. Ainsi, dès le début du projet, il indique : « on ne parle pas juste anglais, on parle les deux langues » (module 1, rencontre 1, 8 décembre 2006, vidéo).

Il convient de préciser que, si Oliver est conscient de la présence des deux langues au Québec et, comme nous l'avons évoqué préalablement, de la place prépondérante du français au Québec (module 6, rencontre 9), Oliver ne considère pas ces langues comme étant en compétition et d'ailleurs, dans une perspective comparative, il utilise uniquement un argument linguistique pour appuyer son discours :



Chercheure de la présente étude de doctorat : Est-ce que vous pensez que la langue française est égale à la langue anglaise ?

Joshua : Oui parce que ça s'écrit avec les mêmes lettres

Chercheure de la présente étude de doctorat : D'accord donc dans ce sens-là, elles sont égales. Et toi Oliver ?

Oliver : Elles ne sont pas égales parce que l'anglais quand tu écris une phrase des fois les mots ils sont courts pas comme le français, parce que des fois t'écris une phrase en français qui prend une ou deux lignes et en anglais des fois moi j'ai écrit c'est court, ça me prend une ligne pour finir!

Chercheure de la présente étude de doctorat : Donc tu dis que pour exprimer la même chose y a des langues qui prennent plus de lignes que d'autres, donc, elles ne sont pas égales

[Oliver approuve d'un signe de tête]

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

### Oliver et son plurilinguisme : un positionnement ambigu

Dès la première entrevue (29 novembre 2006), Oliver énumère avec aisance les quatre langues « qu'il parle » (le français, l'anglais, le créole seychellois et le créole haïtien). Il mentionne par ailleurs aimer toutes les langues de son bagage linguistique.

Toutefois, il faut noter que des premiers questionnements surgissent quant au positionnement d'Oliver sur ses langues et surtout sur son statut de locuteur plurilingue. En effet, si son discours est marqué par une aisance à évoquer les langues qu'il parle, quand les langues de son bagage linguistique deviennent l'objet de réflexion, Oliver profite de cette opportunité pour se questionner et questionner la chercheure à leur propos.

Érica (l'intervieweuse) : Et vous deux, est-ce que vous parlez plusieurs langues ?

Oliver : Non, pas vraiment.

Érica : Vous ne parlez pas plusieurs langues ?

Oliver : Oh oui, oh oui, oh oui, ah oui! C'est vrai !

(Entrevue 1, 29 novembre 2006)

Ainsi, au premier abord, Oliver ne semble pas se considérer lui-même comme plurilingue mais revient sur ce fait une fois que l'intervieweuse exprime sa surprise devant sa réponse. Il est alors intéressant de considérer le premier tour de parole d'Oliver. Il répond négativement à la question de l'intervieweuse tout en ajoutant l'adverbe vraiment qui serait susceptible de faire référence à un sentiment de compétence autour des langues qu'il parle.

L'usage répété de l'énoncé « oh, oui » dans son second tour de parole semble marquer sa volonté de revenir sur sa réponse.

Également, lors de la présentation de sa biographie langagière (module 6, rencontre 9), il embrasse son plurilinguisme en précisant son niveau de compétence dans chacune des langues de son répertoire. Il indique qu'il parle « bien » le français et l'anglais et qu'il parle « un peu » le seychellois et le haïtien. Il évoque d'ailleurs sa fierté d'être plurilingue : « Je me sens fier d'avoir appris toutes ces langues » (module 6, rencontre 9, 19 février 2008).

Lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008), Oliver a un discours similaire et déclare parler le français et l'anglais et « un peu » le seychellois et le haïtien.

Il semble que l'implantation des activités Élodil a offert à Oliver un espace de réflexion autour de son plurilinguisme et lui a permis de prendre conscience de sa compétence plurilingue et de déployer des stratégies (en qualifiant son niveau de compétence dans ses langues d'origine) afin de légitimer l'intégration de chacune de ses langues au sein de son répertoire.

### **4.3.3 Thème 2 : Les représentations d'Oliver sur les autres langues**

Dans cette section, nous exposons les données relatives aux représentations exprimées par Oliver sur des langues qui ne font pas partie de son répertoire plurilingue. De ce fait, nous commençons par porter un regard sur ses représentations sur les langues en présence dans son environnement puis, sur les autres langues ciblées par le projet Élodil ou que lui-même a choisi d'évoquer. Ensuite, nous nous attardons sur les représentations d'Oliver sur la diversité linguistique pour finalement considérer ses représentations sur le plurilinguisme en général. Nous présentons les données de façon chronologique afin de considérer l'évolution ou non des représentations exprimées par Oliver.

- Les langues présentes dans son environnement

#### La conscience des langues présentes dans son environnement

Dès le début de l'implantation du projet Élodil, Oliver marque sa conscience de la diversité linguistique environnante en recensant quelques langues entendues dans son environnement (entrevue 1; module 1, rencontres 1 et 2).

Érica (intervieweuse) : Vous habitez dans le même quartier que l'école ? [Les élèves présents lors de l'entrevue acquiescent par un signe de tête] D'accord. Est-ce que vous pouvez me parler

des personnes que vous connaissez dans ce quartier qui parlent d'autres langues que le français ?

Oliver : Oui, ma voisine en haut

Érica : Elle parle quelle langue ?

Oliver : Elle parle arabe

Érica : À ton avis, pourquoi est-ce qu'elle parle cette langue- là ?

Oliver : Parce que son pays d'origine, elle vient de là-bas. Et aussi, la personne qui habite dans le sous-sol en bas chez nous qui parle le jamaïcain!

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Également, lors de la seconde entrevue (9 mai 2007), Oliver est invité à parler des activités vécues lors de l'implantation du module 1 qui aborde spécifiquement les langues présentes dans le quartier des élèves. On remarque alors qu'Oliver est conscient de la spécificité du « paysage linguistique de son quartier » marqué par la présence d'écrits en plusieurs langues, quand il évoque que le centre-ville de Montréal n'a que « China Town avec d'autres langues » (entrevue 2, 9 mai 2007, vidéo).

Oliver est donc à l'aise pour évoquer les diverses langues présentes dans son environnement. D'ailleurs, il montre sa capacité à faire usage de mots dans ces langues à plusieurs étapes du projet comme le souligne la section suivante.

#### Une capacité à faire usage de mots dans les langues présentes dans l'environnement

Lors de la première entrevue, et après avoir répertorié quelques-unes des langues présentes dans son quartier, Oliver est invité à prononcer des mots dans ces langues.

Érica (intervieweuse) : Il y a les langues espagnol et arabe dans votre quartier. Est-ce que vous connaissez des mots, des expressions dans ces langues-là que vous avez entendues dans votre quartier ?

Oliver [levant la main avec vigueur] : Salam alikoum!

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

On observe le même phénomène dans le cadre de l'entrevue 3 :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Est-ce qu'il y a des gens dans votre quartier avec qui vous êtes capable, à part en anglais et en français, de parler dans d'autres langues pour dire bonjour ou des choses comme ça, des petits mots que vous auriez appris ?

Oliver : Oui, oui!

Chercheuse de la présente étude de doctorat : En quelle langue ?

Oliver : En chinois.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : En chinois ? Comment tu dirais [ne termine pas sa phrase - ton ascendant]

Oliver : Ni hao!

(Entrevue 3, 22 mai 2005, vidéo)

- Les autres langues

### L'expression de représentations autour de l'apprentissage des langues

Lors de première entrevue, Oliver nomme des langues qu'il considère difficiles à apprendre.

Érica (intervieweuse) : Vous pensez qu'il y a des langues plus difficiles à apprendre ?

Evan : Ouais, parce qu'il y a des langues qui ont beaucoup de lettres.

Érica : Par exemple ? En connais-tu ?

Evan : Non.

Oliver : Moi, je crois que c'est le chinois et le russe.

Érica : Le chinois et le russe, tu penses que ce sont des langues difficiles à apprendre ?

Oliver : Comme dans l'Europe, ça a l'air difficile à parler.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Sur une même lignée, et toujours lors de cette première entrevue, Oliver explique comment l'environnement familial peut soutenir le développement langagier : « Mais si tu le pratiques beaucoup et si tu demandes à tes parents de te dire des nouveaux mots ou des affaires peut-être que tu peux plus avancer au lieu d'attendre à ton cours. » (entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo).

De plus, au module 3, Oliver mentionne ne pas vouloir apprendre le chinois et l'hindi car « ça a l'air difficile ». Également, et à partir du principe de proximité linguistique, Oliver indique alors vouloir apprendre l'espagnol car cette langue « ressemble au français » (module 3, 6 février 2007, vidéo).

Il semble donc qu'Oliver est clairement conscient de l'effort cognitif requis dans le développement d'une langue. Toutefois, malgré cet effort cognitif, il reste ouvert à la possibilité d'apprendre d'autres langues :

Érica (intervieweuse) : Et tu penses que c'est une bonne chose ça de prendre des cours pour apprendre une autre langue que le français et l'anglais ?

Oliver : Ouais.

Érica : Vous le feriez, vous ?

Oliver : Si on a l'occasion.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

### L'expression de représentations négatives et le repositionnement

On l'a vu dans la section précédente, Oliver est conscient des enjeux linguistiques environnants. Son discours souligne clairement sa conscience de la place prépondérante du français à l'école (module 6) ainsi que de la présence du français et de l'anglais au Québec (module 1). L'extrait suivant permet de considérer l'évolution du discours d'Oliver quant aux enjeux linguistiques au

Québec et, plus précisément, quant aux langues autres que le français et l'anglais. Les échanges présentés ont lieu durant la semaine de la francophonie. Chaque jour de la semaine, les élèves de l'école sont invités à découvrir la langue française au moyen de chansons ou poèmes diffusés à l'interphone. Des activités pédagogiques spécifiques de valorisation de la langue française sont également mises en œuvre par les enseignants.

Françoise (chercheure principale de la vaste recherche) : Est-ce que vous pensez que c'est important de faire des semaines comme ça où on valorise les langues ou c'est pas important ? Pourquoi est-ce qu'on fait ça ? Vous avez une idée pourquoi on fait des semaines où on valorise des langues ?

Une élève : Pour faire connaître aux autres la langue française.

Françoise : Pour faire connaître aux autres la langue française. Oui d'accord, oui ça pourrait être ça. Savana ?

Savana (élève) : Pour montrer la beauté de la langue.

Françoise : Pour montrer la beauté de la langue et est-ce que vous pensez qu'on devrait faire une semaine de l'anglais au Québec ?

Oliver : Ouais.

Un élève : Non.

Une élève : Oui.

Françoise : Une semaine du tamoul ?

Un élève : Oui! [avec enthousiasme]

Françoise : Une semaine de l'arabe ? Qu'est-ce que vous en pensez de ça ?

Oliver : Peut-être pas.

Un élève : Je sais pas.

Françoise : Est-ce qu'on pourrait faire une semaine du chinois ?

Un élève : Oui.

Françoise : Oui, qu'est-ce tu en penses ?

L'élève : Une semaine du chinois ? Oui.

Françoise : Tu voudrais faire une semaine du chinois pendant une semaine ? Vous écouteriez des chansons en chinois tous les matins ?

[Oliver fredonne une « chanson » qui semble avoir une sonorité chinoise]

Françoise : Qu'est-ce que vous pensez de ça ? Qu'est-ce tu en penses Oliver ?

Oliver : Pourquoi pas.

(Module 5, rencontre 3, 27 mars 2007, audio)

Ainsi, dans un premier élan, Oliver refuse un événement qui célébrerait des langues autres que le français ou l'anglais. Toutefois, on constate que la discussion proposée par la chercheure et les interactions avec ses camarades le conduisent à reconsidérer son positionnement initial. Cet exemple illustre la manière dont l'ouverture d'espaces de discussion et de réflexion en salle de classe permet aux élèves de se repositionner et de faire évoluer leurs représentations.

### L'expression d'une curiosité

À plusieurs reprises durant le projet, Oliver a exprimé sa curiosité sur la langue des autres. À titre d'exemple, au module 7, rencontre 5 (15 avril 2008), Oliver et ses camarades sont invités par écrit, à choisir parmi une liste de contes dans différentes langues, deux contes qu'ils aimeraient découvrir. Interrogé par la chercheuse de la présente étude de doctorat, il motive ses choix comme suit : « Le premier que j'ai choisi est le conte africain parce que j'ai jamais lu un conte africain et je veux savoir si c'est différent des autres contes. J'ai choisi le conte allemand parce que l'histoire paraît intéressante » (module 7, rencontre 5, 15 avril 2008, audio).

### Les représentations sur la fonction des langues

Tout au long du projet (entrevues 1, 2 et 3), Oliver a un discours relativement classique qui relève de représentations sociales largement partagées et selon lesquelles une langue sert à communiquer. À titre d'exemple, pendant l'entrevue 1, Oliver fait référence à la fonction utilitaire des langues :

Érica (intervieweuse) : Une langue, à votre avis, ça sert à quoi ?

Oliver : Comme si t'es dans ton pays, tu peux parler avec les autres si tu veux aller quelque part et t'es pas avec tes parents et que t'es un adolescent, tu veux aller t'acheter quelque chose, après y a quelqu'un qui vient te parler et il dit quelque chose et toi tu peux comprendre.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Dans cette même entrevue, il fait également mention d'une autre représentation relativement classique sur la fonction des langues, celle d'une « langue secrète » : « Oui, mais des fois y a des personnes qui parlent dans leur langue pour pas que les autres sachent, comme un secret ou quelque chose de personnel » (entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo).

#### ▪ Les représentations d'Oliver sur la diversité linguistique

### L'expression de représentations positives sur la diversité linguistique

Oliver exprime des représentations positives sur la diversité linguistique tout au long du projet.

Ainsi, lors de l'entrevue 1, il s'exprime comme suit :

Érica (intervieweuse) : C'est dans un monde imaginaire. Imaginez que j'ai une baguette magique et qu'avec cette baguette magique, je peux faire en sorte que, partout dans le monde, au lieu d'avoir entre 3 000 et 6 000 langues, il n'y en a qu'une seule, donc c'est une baguette magique pas mal puissante, donc est-ce que si je l'avais dans la main, est ce que vous me diriez, vas-y Érica, fais en sorte que tout le monde sur la terre parle une seule langue ou vous me diriez non ne le fais pas ?

Oliver : Non, parce que comme y a des fois quand tu parles souvent cette langue-là, c'est comme les gens vont être épuisés de parler, c'est comme si c'est français, ils vont dire : "oh c'est plate, on est épuisé de parler toujours cette langue-là", ils voudront parler d'autres langues, découvrir d'autres langues comme ça.

Érica : Ok, donc tu penses que, même si ces personnes-là ne le savent pas, c'est juste par magie, elles se réveillent et là leur langue c'est une seule langue qui est leur langue maternelle et qu'ils n'ont aucune difficulté à la parler. Demain matin, tout le monde se réveille et tout le monde sait parler la même langue.

Oliver : Dans le monde ?

Érica : Oui, dans le monde.

Oliver : Mais, un certain moment, ils vont être tannés de parler cette langue-là mais y en a des autres ils veulent apprendre d'autres langues et ils vont aimer ça.

Érica : Ok, mais quand y en a qu'une seule, on ne peut pas vraiment apprendre d'autres langues parce qu'il y en a qu'une seule. Donc, récapitulons. Si le lendemain tout le monde se réveille et que tout le monde parle la même langue, toi [s'adressant à Evan] tu dis qu'il y en aura qui trouveront ça bien mais qu'il y en a d'autres qui auront envie d'apprendre d'autres langues [regardant Oliver].

Oliver : Ils vont être tannés de parler toujours la même langue.

Érica : C'est tannant toujours la même langue ?

Oliver : Pas pour moi, mais y en a d'autres leur langue ils parlent beaucoup beaucoup entre eux et ils sont tannés de parler la même langue et là ils apprennent une autre langue et après ils parlent, ils parlent et des fois ils reprennent leur langue.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Un positionnement similaire est adopté par Oliver pendant l'entrevue 2 (9 mai 2007) et l'entrevue 3 (22 mai 2007) où il se positionne contre un monde monolingue. Toutefois, un argument proposé par l'un de ses camarades le conduit à nuancer son positionnement comme le souligne la section suivante.

#### Des représentations positives à nuancer

L'expression des représentations positives d'Oliver quant à la diversité linguistique est à clarifier. En effet, lors de l'entrevue 3, il est amené à considérer l'argument de son camarade Kevin, présent lors de l'entrevue, et il admet avec complaisance que disposer d'une seule langue permettrait que « tout le monde se comprenne ». Oliver explique d'ailleurs que sa mère exprime un positionnement similaire : « C'est comme des fois, ma mère, quand elle travaillait, elle avait des amis et elle disait à ses amis de parler en anglais pour qu'elle comprend. C'est ça que ma mère dit ». Il poursuit son argumentation en exprimant une forme d'inconfort quand il est entouré de locuteurs qui échangent dans des langues qu'il ne connaît pas « C'est comme, parce que des fois, quand les autres parlent, peut-être ils peuvent parler de nous et des affaires de même » (entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo).

Il est alors intéressant de noter comment les discours des uns et des autres interviennent dans le processus de réflexion d'Oliver et lui donnent la possibilité de nuancer ses positionnements.

- Les représentations d'Oliver sur le plurilinguisme

Au cours de la première entrevue, Oliver qualifie comme suit une personne « plurilingue » :

Érica (intervieweuse) : Alors, comment est-ce que vous décrivez une personne qui parle plus d'une langue ? Comment ça s'appelle ? Comme vous la décririez ?

Oliver : Bien, une personne bien.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Toujours dans cette même entrevue, Oliver fait explicitement part de ses représentations positives sur le plurilinguisme :

Érica (intervieweuse) : Est-ce qu'il y a des inconvénients à parler plus d'une langue ?

Oliver : C'est quoi un inconvénient ?

Érica : Un inconvénient, c'est le contraire d'un avantage. Ça veut dire que c'est une mauvaise chose.

Oliver : Oh, non, non, ce n'est pas mauvais, personne ne va te tordre le bras si tu parles plusieurs langues.

Érica : Non ? Personne ne va te tordre un bras si tu parles plusieurs langues ?

Oliver [avec une voix assurée] : Non.

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Ce positionnement se maintient d'ailleurs tout au long du projet. À titre d'exemples, à l'entrevue 3 (22 mai 2008, vidéo), quand la chercheuse de la présente étude de doctorat demande aux élèves interviewés comment il est possible de décrire une personne qui parle plusieurs langues, Oliver lève vigoureusement la main pour répondre « plurilingue! ». Il ajoute dans la discussion qui suit que le plurilinguisme n'est « pas un problème » et qu'il est en faveur du plurilinguisme dans mesure où ça permet de « communiquer avec des personnes d'autres pays » (entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo).

#### 4.3.4 Synthèse générale : Oliver, un caméléon plurilingue

Dans un désir de synthèse générale en ce qui concerne les représentations d'Oliver sur les langues, qu'il s'agisse des langues de son répertoire ou des autres langues en général, on peut considérer qu'après l'implantation du projet Élodil, Oliver se positionne comme un caméléon plurilingue.



En effet, les données présentées ont permis de voir qu'Oliver est conscient des enjeux linguistiques environnants. Ainsi, en fonction de ses interlocuteurs et des contextes, il use de stratégies variées pour évoquer ou non ses langues (il qualifie son niveau de compétence dans ses langues, il s'abstient momentanément de les déclarer). Également, il reconnaît l'importance de parler plusieurs langues afin de comprendre les locuteurs d'une autre langue et d'ailleurs, montre sa capacité à employer des mots ou expressions dans des langues présentes dans son quartier. En d'autres termes, il s'adapte aux couleurs de son environnement linguistique, d'où l'appellation de caméléon.

#### **4.4 ÉTUDE DE CAS D'EVAN : UN PLURILINGUE PRAGMATIQUE**

##### **4.4.1 Le portrait initial d'Evan**

Les caractéristiques d'Evan, dont nous présentons un portrait ci-après, sont extraites des données communiquées par son enseignante au début de l'an 1 de l'implantation du projet Élodil, de son dossier scolaire ainsi que de nos observations durant ces deux ans d'intervention.

Evan est né au Québec et a toujours été scolarisé en français, l'une de ses langues secondes. Il déclare d'ailleurs avoir commencé à apprendre le français vers l'âge de 4 ou 5 ans (module 6, rencontre 9) et c'est la langue dans laquelle il dit se sentir le plus à l'aise (entrevues 1, 2 et 3). La langue principale parlée à la maison est le chinois. Evan va d'ailleurs à « l'école du dimanche » où il est amené à développer aussi des habiletés écrites dans cette langue. Le français et l'anglais (en moindre mesure) sont également des langues présentes dans son milieu familial.

Evan est un élève assez réservé, peu participatif et généralement peu engagé dans les activités de l'école et du projet Élodil.

En début de projet, l'enseignante indique qu'il est un élève plutôt faible sur le plan scolaire et qu'il dispose d'aptitudes à communiquer qu'elle qualifie de « moyennes ». Il semble donc qu'Evan a un rapport difficile à l'école, ce qui d'ailleurs se reflète lors de l'entrevue 2 quand il indique qu'il apprécie les entrevues de groupe, durant lesquelles les élèves sont retirés de la classe temporairement, « parce qu'on gaspille du temps de la classe ».

Dans les parties qui vont suivre, nous présentons les données recueillies durant les interventions Élodil selon les axes définis dans nos objectifs de recherche. Nous abordons, dans un premier temps, les représentations d'Evan sur les langues de son répertoire et son plurilinguisme et, dans un second temps, les représentations d'Evan sur les langues et le plurilinguisme en général.

#### **4.4.2 Thème 1 : Les représentations d'Evan sur les langues de son répertoire**

- Les représentations d'Evan sur le chinois

##### Le chinois, langue de son répertoire langagier

Dès le début du projet et ce, jusqu'à la fin de l'implantation des activités d'Éveil aux langues, Evan déclare le chinois comme langue maternelle/langue d'origine (entrevues 1, 2 et 3; module 3, module 6, rencontres 2 et 9; module 7, rencontre 5). Plusieurs précisions méritent toutefois d'être apportées autour de ces déclarations.

##### Une tendance à vouloir apporter des précisions

Il est intéressant de mentionner qu'après avoir participé à huit séances d'interventions sur l'Éveil aux langues, Evan apporte une précision quant à sa langue maternelle pour laquelle il utilise alors la dénomination de « mandarin » (module 3, La fleur des langues, 6 février 2007, Notes d'observation). Si la précision semblait importante à cette étape, Evan retourne à l'emploi de la dénomination plus générale du « chinois » pour parler de sa langue maternelle dans les séances qui suivent, et ce, jusqu'à la fin du projet. D'ailleurs, quand, dans l'entrevue 2, Evan déclare le chinois comme langue maternelle, la chercheuse de la présente étude de doctorat lui demande si c'est du mandarin dont il est question, il répond « je sais pas » (entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo).

##### Un rapport ambigu avec le chinois

Quoi qu'il en soit, et comme nous le voyons dans les sections qui suivent, Evan entretient, tout au long du projet, un rapport ambigu avec le chinois.

Ainsi, il déclare le chinois comme étant sa langue maternelle/langue d'origine pendant toute la durée du projet. Il indique, lors des entrevues 1 et 2, vouloir conserver cette langue en tant que langue maternelle même si l'opportunité lui était donnée de la changer. De plus, il mentionne suivre des cours en chinois les fins de semaine et utiliser cette langue en contexte familial.

Néanmoins, il nomme le chinois comme la langue qu'il aime le moins parmi les langues de son répertoire langagier (entrevues 1 et 2); il mentionne (entrevue 3) qu'il souhaite changer de langue maternelle au profit de l'anglais dans la mesure où « on utilise plus l'anglais » dans le monde. Mais, encore une fois, et pour souligner le rapport ambigu qu'Evan entretient avec sa langue maternelle, dans cette même entrevue 3, il ne déclare plus de langue qu'il n'aime pas parmi les langues de son répertoire tout en déclarant cette fois préférer le français.

Dans un même ordre d'idées, au module 3, il déclare le chinois comme langue lue alors qu'au module 5 (À vos marques, prêts, écrivez!), il s'exprime comme suit sur ses compétences en lecture en chinois :

Françoise (chercheuse principale de la vaste recherche) : Oui, Evan, tu sais lire en chinois ?

Evan : Non

Françoise : Est-ce qu'il y a des livres comme ça chez toi ?

Evan : Non

Françoise : Non ? Et tes parents, qu'est-ce qu'ils lisent ?

Evan : Le chinois et le français

(Module 5, rencontre 2, 20 mars 2007, audio)

Ces va-et-vient entre l'expression de représentations sur le chinois parfois plutôt positives et parfois plutôt négatives apparaissent comme le reflet de la complexité du rapport d'Evan avec sa langue maternelle. Ces représentations sont également à mettre en lien avec des facteurs relevant notamment de son rapport à l'école mais aussi de ses représentations sur l'apprentissage des langues comme nous l'illustrons ci-après.

#### Le chinois sous l'égide de la dimension « apprentissage des langues »

Il semble que les représentations qu'Evan exprime autour du chinois soient largement guidées par ses représentations sur l'apprentissage des langues. Ainsi, cet enjeu autour du chinois et de son apprentissage émerge dès la première entrevue :

Érica : Le français, tu m'as dit que c'est la langue que tu préfères, et de l'anglais et du chinois est ce qu'il y en a une que tu aimes moins ?

Evan : Le chinois parce que je vais à l'école chinoise pour apprendre

Érica : Et tu n'aimes pas aller à l'école chinoise ?

Evan : Non parce que c'est plate

Érica : C'est plate ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous faites à l'école chinoise qui soit si plate ?

Evan : Des examens et des dictées

Érica : Vous faites beaucoup d'examens et de dictées, donc en fait tu trouves ça plate, parce que c'est difficile ? [Evan approuve par un hochement de tête] Oui ? Est-ce que tu trouves la langue chinoise difficile ?

Evan : Oui  
 Érica : Est- ce que c'est pour ça que tu l'aimes moins ?  
 Evan : Oui  
 (Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Dans un même ordre d'idées, et toujours au cours de l'entrevue 1, Evan manifeste son souhait de conserver sa langue maternelle, le chinois, si l'occasion de changer lui était donnée, dans la mesure où ça lui « éviterait » d'avoir à l'apprendre :

Érica : [...] Evan, c'est quoi ta langue maternelle ? La première langue que tu as appris à parler ?  
 Evan : Chinois  
 [...] Érica : Si c'était possible, est ce que vous changeriez de langue maternelle ?  
 Evan : Non  
 Érica : Tu garderais le chinois pourquoi ?  
 Evan : Parce que comme ça je n'aurais pas encore à apprendre d'autres langues  
 (Entrevue 1, 29 novembre 2007, vidéo)

Lors de l'entrevue 2, Evan porte un jugement sur le chinois qu'il apprend en dehors des heures scolaires :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Est-ce que tu vas à l'école pour apprendre un peu le chinois ?  
 Evan : Oui.  
 Chercheure de la présente étude de doctorat : D'accord. Est-ce que c'est facile ?  
 Evan : Non.  
 (Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

Il est néanmoins intéressant de souligner qu'à partir de l'an 2 de l'implantation, Evan ne fait aucune mention d'éventuelles difficultés d'apprentissage du chinois, ni dans les activités, ni dans l'entrevue finale.

### Un sentiment de non-compétence

Un questionnement sur ses compétences dans différentes langues, de toute évidence en lien avec les représentations sur l'apprentissage des langues d'Evan présentées ci-haut, ressort fréquemment dans le discours d'Evan, notamment en ce qui concerne sa langue maternelle.

Tout d'abord, pendant l'entrevue 2 (10 mai 2007), Evan formule son désir de vouloir mieux parler le chinois.

Ensuite, dans le cadre des activités développées au module 7 (Les contes, 25 mars 2008), les élèves sont invités à découvrir des contes et leurs titres en plusieurs langues. Lors de la rencontre 2, le chinois se trouve parmi les langues présentes dans une activité de résolution de tâche en plusieurs langues. Evan ne fait pas part de son expertise en chinois à son équipe, remettant en doute ses compétences dans cette langue. Dans une discussion post-tâche, la chercheuse de la présente étude de doctorat questionne Evan à cet égard :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Qu'est-ce que tu leur as dit Evan ? [En faisant référence aux membres de son équipe pendant la résolution d'une tâche en chinois]

Evan : J'ai juste regardé

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu le savais ou tu as eu besoin de regarder là ?

Evan : Je savais mais, j'étais pas sûr

(Module 7, rencontre 2, 25 mars 2008, audio)

Cette interaction nous éclaire quant à plusieurs comportements préalables adoptés par Evan pendant le projet. En effet, quand le chinois est ciblé dans les activités/entrevues Élodil (lors de l'entrevue 1 dans un dessin déclencheur; lors de l'activité d'intégration avec une initiation au chinois au module 5; ou encore ici, au module 7), Evan n'a jamais souhaité partager ses connaissances dans cette langue. Également, quand l'occasion lui était donnée, il n'a jamais apporté un quelconque document, ni en chinois, ni dans une autre langue (module 5, module 7). Et quand, pendant une activité d'intégration, les élèves ont bénéficié d'une séance d'initiation au chinois, Evan s'exprime très peu sur ce sujet :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...] Tu as aimé l'initiation au chinois qu'on a eue dans la classe ?

Evan : Moyen.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Moyen. C'était trop facile pour toi ?

Evan : Non.

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

Il est intéressant de noter que les comportements en apparence désengagés d'Evan pourraient s'expliquer par plusieurs phénomènes. Ainsi, on peut considérer le désintérêt de l'élève de façon générale dans les activités de classe. On pourrait aussi y voir un certain désir de ne pas se positionner comme le porte-parole de sa langue d'origine/maternelle. De façon encore plus marquée, et compte tenu des données présentées, on constate que son sentiment de compétence dans cette langue est très clairement impliqué. D'ailleurs, comme nous l'avons évoqué, même s'il exprime sa relation difficile à l'apprentissage du chinois dès le début du projet (entrevue 1, 29 novembre 2006), il formule explicitement son insécurité dans cette langue uniquement en fin

de l'an 2 de l'intervention et dans une discussion explicite avec la chercheuse de la présente étude de doctorat (module 7, rencontre 2, 25 mars 2008).

Pour conclure autour des représentations d'Evan sur sa langue maternelle, et loin de vouloir dire qu'il n'est pas attaché à cette langue, Evan, dans le cadre du projet, n'exprime pas au moyen de son discours ou de ses comportements (comme d'autres élèves ont pu le faire très explicitement au sein du projet) un attachement « affectif-positif » à sa langue maternelle. Ses déclarations autour du chinois sont assez factuelles<sup>48</sup> et parfois même connotées négativement, comme on a pu le voir (langue la moins aimée en entrevue 1, langue jugée difficile aux entrevues 1 et 2).

- Les représentations d'Evan sur le français

Le français : langue de son répertoire, langue préférée et jugée comme la plus facile parmi les langues de son répertoire

Le français est, au même titre que le chinois, déclaré du début jusqu'à la fin du projet, comme langue de son répertoire langagier.

Plus précisément, quand Evan est invité à s'exprimer autour des langues de son répertoire en mentionnant celles qu'il pourrait préférer ou moins aimer, on remarque, aux entrevues 1, 2 et 3 qu'il déclare le français comme langue préférée.

On l'a vu, pour Evan, il existerait un lien entre son sentiment de compétence dans une langue et son appréciation pour cette même langue. C'est donc dans cette tendance que pendant l'entrevue 3, il évoque sa préférence pour le français, précisant que, parmi les langues qu'il parle, le français est celle qu'il parle le mieux et donc la langue qu'il trouve la plus « facile » (entrevues 2 et 3).

La place du français

Également, tout au long du projet, Evan manifeste sa conscience de la place prépondérante du français dans sa vie et plus précisément à l'école.

---

<sup>48</sup> Le chinois est déclaré, telle une énumération de faits, langue parlée et étiquetée langue maternelle sans aucun élément du discours qui sous-entend un attachement émotionnel (absence de vocable de nature affective ou d'usage de possessif). D'ailleurs au cours des entrevues 1 et 2 il le déclare comme langue la moins aimée.

En effet, lors de l'entrevue 1, dans une image « déclencheur » (Annexe 8), une jeune fille, assise à un bureau, est en train d'écrire. Oliver, camarade d'Evan avec qui il est en entrevue, situe immédiatement la situation à l'école et donc, selon lui, en français. Evan abonde en ce sens :

Érica (intervieweuse) : Ok d'accord donc d'après toi [s'adressant à Oliver] elle écrit en français; et toi Evan ?

Evan : En français

Érica : Pourquoi ?

Evan : Parce qu'elle est comme à l'école.

(Entrevue 1, 29 novembre 2007, vidéo)

Dans un même ordre d'idées, et à titre d'exemple, au module 3 (La fleur des langues, 6 février 2007, production d'élève), les élèves sont invités, dans le cadre d'une pré-activité, à déclarer à l'écrit les langues présentes dans leur répertoire langagier et leur environnement. Evan déclare alors le français comme langue parlée, lue, écrite, apprise à l'école, entendue dans la famille et avec les amis et langue entendue dans le quartier.

Lors de l'entrevue 2, après avoir indiqué que le projet Élodil est un projet sur les langues, Evan est invité à s'exprimer sur la situation de classe Élodil (Annexe 9) et à choisir des langues possiblement en usage :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok, par exemple, si toi tu étais dessiné, quelle langue tu voudrais mettre ? Pour toi ?

Evan : [5 sec] Français.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord. Est-ce qu'il y aurait d'autres langues que tu voudrais ajouter ?

Evan : Non

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

De ce fait, le français semble avoir une place importante dans le répertoire d'Evan ainsi que dans son environnement. Dans ses discours, il est connoté positivement et c'est la langue avec laquelle il dit se sentir le plus à l'aise, la langue jugée la plus facile à ses yeux.

#### ▪ Les représentations d'Evan sur l'anglais

À propos des représentations d'Evan sur l'anglais, il est intéressant de noter que lors des entrevues 1, 2 et 3, il le déclare parmi les langues qu'il parle. Au module 3 (La fleur des langues, 6 février 2007, production d'élève), il est dessiné sur son pétale et au module 6, rencontre 9 (19 février 2008, vidéo), il est aussi cité comme langue de son répertoire dans sa biographie langagière.

Evan marque aussi sa sensibilité à l'égard des espaces de communication et de l'anglais. Il reconnaît ainsi que l'anglais est présent à l'école (module 3, entrevue 2, module 6) en tant que langue qu'il apprend (dans des cours d'anglais, entrevue 2) mais aussi en tant que langue de communication en usage par ses camarades (entrevues 2 et 3), dans son quartier (module 3), et plus largement, il est sensible à son statut de langue internationale (entrevues 1, 2, 3).

C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'il formule, au cours des entrevues 2 et 3, son désir de mieux parler anglais et, lors de l'entrevue 3, celui de changer de langue maternelle (le chinois) au profit de l'anglais, qu'il indique parler « un peu ». Cette vision pragmatique de l'usage des langues est récurrente dans le discours d'Evan et semble marquer une représentation « utilitaire » des langues.

Ce positionnement s'exprime d'ailleurs dès le début du projet où Evan donne son opinion sur l'anglais et le français :

Érica : [...] À votre avis, est ce que les personnes qui parlent anglais ont plus de chances que celles qui parlent le français ?

Evan : Oui

Érica : Oui ? Quand on parle anglais on a plus de chances, à ton avis pourquoi ?

Evan : Parce qu'il y a plus de personnes qui parlent anglais que français

Erica : Ok, donc d'après toi le fait que plus de personnes parlent anglais ça rend les anglais plus chanceux, d'accord.

(Entrevue 1, 29 novembre 2007, vidéo)

Il semble donc qu'Evan soit sensible aux enjeux linguistiques portés par les langues en reconnaissant à la fois la place de l'anglais à l'international et celle du français dans l'enceinte de l'école.

### Evan et les langues de son répertoire

En guise de conclusion quant aux représentations d'Evan sur les langues de son répertoire et afin de mieux comprendre la section suivante relative aux représentations d'Evan sur son plurilinguisme, il est pertinent de souligner ici la manière dont son discours a évolué au fil du temps. Alors qu'en début de projet, Evan donnait des réponses assez évasives, succinctes voire marquant son désintérêt (énoncés du type « oui » « non » « je sais pas » « pareil », regards fuyants...), on constate à l'an 2 quelques changements.



Dans un premier temps, il semble qu'il ait développé une certaine habileté à situer et à qualifier les langues de son répertoire :

Evan : Bonjour je m'appelle Evan ma langue maternelle c'est le c'est le chinois  
 Françoise (chercheure principale du vaste projet) : Hmhm  
 Evan : Et ma deuxième langue c'est le français et troisième c'est l'anglais  
 Françoise : l'anglais d'accord. Et comment tu les as apprises toutes ces langues-là ?  
 Evan : Chinois c'est mes parents qui me l'ont appris  
 Françoise : Donc ça c'est ta langue... ?  
 Evan : Euh maternelle  
 Françoise : Ok  
 Evan : Après le français à l'école et à la maison  
 Françoise : Hmhm  
 Evan : L'anglais c'est à l'école et à la maison  
 (Module 6, rencontre 2, 4 décembre 2007, audio)

Evan parle ainsi avec plus d'aisance de ses langues. Il qualifie dès le début de l'interaction présentée ici le chinois comme étant sa langue maternelle et arrive également à qualifier les autres langues de son répertoire ainsi que leurs contextes d'usage. Une interaction similaire est d'ailleurs repérable au module 6, rencontre 3 (11 décembre 2007).

Dans un même ordre d'idées, ses réponses, lors de l'entrevue 3, se font plus détaillées. Evan ajoute des informations, même sans question explicite de la part de l'intervieweuse, comme son intervention à propos de l'usage de l'anglais souhaite le souligner :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Non ? Ok. Ok, ok. Donc, tu parles chinois avec ton, tes parents et français avec ton frère. [Il hoche la tête en signe d'approbation] Est-ce qu'il y a d'autres langues que tu utilises à la maison ?  
 Evan : [3 sec.] Non.  
 Chercheure de la présente étude de doctorat : D'accord. Et avec tes amis, quelle langue tu parles ?  
 Evan : [4 sec.] Français.  
 Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok... Ok, ça t'arrive d'utiliser le chinois des fois avec tes amis ?  
 Evan : Non. [Les élèves rient]  
 Chercheure de la présente étude de doctorat : D'accord.  
 Evan : Des fois l'anglais pour, comme le prof dit des mots anglais, je demande à mes amis qu'est-ce que c'est.  
 (Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Le projet Élodil permet aux élèves de disposer d'un espace où notamment leurs langues sont un objet de discussion et de réflexion. Pour ce faire, les élèves sont outillés : on leur propose des mots pour illustrer, expliquer des situations, des contextes. Les chercheures, enseignants et autres élèves impliqués dans le projet deviennent aussi des modèles langagiers. Également, les

questions des chercheuses sont à dessein reprises à plusieurs étapes du projet. Au regard du profil d'Evan, élève aux relations particulières avec l'apprentissage, parfois désengagé, élève scolairement plutôt moyen, voire faible, et clairement en insécurité linguistique en chinois, on peut postuler que le format des activités lui fut dans un sens profitable. En effet, au cours des activités, basées sur le volontariat et le non-jugement, Evan n'est pas mis en situation d'évaluation où il est susceptible d'échouer. Par ailleurs, comme les questions sont récurrentes dans le projet, l'élève connaît les sujets de discussion, il y est préparé et il peut prendre le temps de formuler ses idées. C'est ainsi que, pendant la seconde année de l'implantation, de façon progressive et certes, assez subtile, Evan prend un peu plus de place et s'autorise à s'exprimer sur ses langues.

- Les représentations d'Evan sur son plurilinguisme

Dans cette section, il est important de souligner le rapport ambigu qu'entretient Evan avec son plurilinguisme. Ce rapport est exprimé à plusieurs reprises lors de la première entrevue. Il est notamment illustré dans les interactions suivantes où une contradiction émerge entre ses représentations sur les avantages du plurilinguisme pour les autres versus ses représentations sur son propre plurilinguisme :

Érica : Est-ce qu'à votre avis une personne qui parle le français ou l'anglais plus une autre langue est plus chanceuse qu'une personne qui parle seulement anglais ou français ?

[...]

Evan : Oui

Érica : Tu penses qu'elle est plus chanceuse la personne qui parle une langue en plus ?

Evan : Oui

Érica : Pourquoi ?

Evan : Parce qu'elle peut comprendre plus de langues

(Entrevue 1, 29 novembre 2007, vidéo)

Toutefois, quand ce plurilinguisme le concerne, il ne se considère pas « chanceux » dans la mesure où l'apprentissage du chinois semble représenter pour lui une difficulté certaine :

Érica : Et toi Evan ? Toi t'apprends déjà le chinois ? Oui, et alors qu'est-ce que tu en penses, est-ce que tu te considères plus chanceux ?

Evan : Non

Érica : Non, tu ne te considères pas plus chanceux ? Parce que tu me disais que tu pensais qu'apprendre l'anglais et le français et de connaître une autre langue en plus ça te donnait plus de chance, mais tu ne trouves pas que t'es plus chanceux d'apprendre le chinois en plus ?

Evan : Non

Érica : Non ? Pourquoi pas ?

Evan : Parce que c'est difficile  
(Entrevue 1, 29 novembre 2007, vidéo)

Comme nous avons pu le constater dans la partie précédente, la relation d'Evan avec la dimension apprentissage joue sur ses représentations sur les langues et, plus largement, sur son plurilinguisme. À titre d'exemple, lors de la présentation de sa biographie langagière (module 6, rencontre 9, 19 février 2008), Evan explique qu'il aimerait « parler d'autres langues, mais il n'y a pas de miracle dans ce monde! ». Il s'agit-là d'un discours clairement défaitiste et révélateur de ses représentations sur ses capacités à apprendre des langues, également présent lors de l'entrevue 3 quand on le questionne sur une quatrième langue qu'il voudrait apprendre : « Non parce que je ne veux pas perdre mon temps ». Il ajoute d'ailleurs :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Alors, apprendre des langues, c'est difficile ?

Evan : Oui, parce que t'as beaucoup de choses à mémoriser

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Alors l'autre inconvénient c'est que ça demande beaucoup de mémorisation c'est ça ?

Evan : Oui, tu dois te souvenir de beaucoup!

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Plus particulièrement et compte tenu des données recueillies, la biographie langagière d'Evan semble synthétiser ses représentations sur les langues de son répertoire langagier :

Bonjour je m'appelle Evan. Je suis né à Montréal et je vis aussi à Montréal. Je parle le français, le chinois et un peu l'anglais. Je parle le français avec mes amis et mon frère. Je le parle depuis l'âge de quatre ou cinq ans. L'anglais, je l'améliore à chaque jour. Le chinois, je le parle avec mon frère et mes parents. J'apprends aussi le chinois à l'école. J'aime toutes les langues que je connais et toutes ces langues me sont utiles. Mes parents me disent souvent que les langues sont importantes. Je lis souvent des livres en français. J'aimerais parler d'autres langues, mais il n'y a pas de miracle dans ce monde! (module 6, rencontre 9, 19 février 2008, vidéo).

Notons qu'Evan a ici un discours beaucoup plus positif que ses premiers discours abordant les langues de son répertoire dans la mesure où on remarque, dans cette biographie, une claire valorisation de son répertoire langagier (« j'aime toutes les langues que je connais »).

#### **4.4.3 Thème 2 : Les représentations d'Evan sur les autres langues et le plurilinguisme**

Dans la section suivante, nous nous attachons à présenter et à analyser les données relatives aux représentations qu'Evan a exprimées à propos des langues qui ne sont pas celles de son

répertoire langagier. Ainsi, nous commençons par aborder ses représentations sur les langues de son environnement, puis ses représentations sur les autres langues. Ensuite, un regard sera porté sur les représentations d'Evan sur la diversité linguistique et, plus largement, ses représentations sur le plurilinguisme.

- Les représentations d'Evan sur les langues de son environnement

#### La diversité linguistique dans le quartier

On constate, dans un premier temps, qu'Evan est conscient de la diversité des langues présentes dans son environnement, et ce, même avant le début de l'implantation des activités d'Éveil aux langues. Ainsi, lors de la première entrevue (29 novembre 2006), il cite plusieurs personnes de son quartier qui parlent différentes langues. Il parle plus spécifiquement de « la langue des philippines » et de l'espagnol.

Au module 3, il indique par écrit que, dans le quartier, il entend le français, l'anglais et l'hindi (La fleur des langues, 6 février 2007, production d'élève).

En lien avec la diversité linguistique, lors de l'entrevue 3, avec le soutien de l'intervieweuse et de ses camarades (Sajid et Ibrahima), Evan s'exprime sur la diversité culturelle de son quartier :

Chercheure de la présente étude de doctorat : [...] Ok vous dites donc beaucoup de « filipinos » dans le quartier. Et, qu'est-ce que par exemple, visuellement, qu'est-ce qu'ils ont de particulier ici les magasins par rapport à Outremont

[...]

Evan : Ils vendent des différentes choses

Sajid : Comme ?

Ibrahima : Ben c'est logique là! [Rires]

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ils vendent des différentes choses, ouais mais, qu'est-ce qu'il y a de différent entre les choses qui sont vendues ici puis les choses qui sont vendues à Outremont ou à Westmount, ou dans le centre-ville.

Evan : Ils vendent des trucs de beaucoup de pays.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

L'usage de l'adverbe « beaucoup » semble ici vouloir refléter la diversité que l'on trouve dans les commerces environnants. Il est aussi intéressant de noter qu'Evan fait usage d'une expérience personnelle (son exposition à des commerces « ethniques ») pour appuyer son discours.

Dans un même ordre d'idées, après avoir statué, de manière consensuelle avec ses camarades également en entrevue, sur la présence importante d'une population immigrante en provenance des Philippines dans leur quartier, Evan est invité à poursuivre la réflexion :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok, et donc est-ce que y a d'autres personnes de ton quartier que tu connais et donc qui ne parlent pas le français ?

Evan : une voisine d'en haut et euh\_

Chercheuse de la présente étude de doctorat : \_Et tes voisins en règle générale, ils parlent quelles langues ?

Evan : Anglais

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Anglais essentiellement ?

Evan : Plus, je sais pas moi, espagnol.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Evan reconnaît une nouvelle fois la place importante de l'anglais et, cette fois-ci, plus spécifiquement dans son quartier. Dans son dernier tour de parole, les unités « plus » et « je sais pas » semblent vouloir indiquer qu'il y a d'autres langues présentes et que l'espagnol n'est qu'un exemple parmi d'autres.

#### La diversité linguistique dans la classe

On l'a vu dans la section précédente, Evan reconnaît la place prépondérante du français à l'école (entrevues 1 et 2, module 3) mais aussi, la présence de l'anglais comme langue apprise dans les cours d'anglais (module 3, entrevue 2) et comme langue parlée par ses camarades (entrevues 2 et 3).

Plus précisément autour de l'espace scolaire et des langues en présence dans cet espace, il est intéressant de considérer l'évolution du discours d'Evan entre l'entrevue 2 et l'entrevue 3.

En effet, lors de l'entrevue 2, les élèves sont en petit groupe de travail et, rappelons-le, sont invités à placer des langues dans des bulles vierges indiquant les langues en usage dans les interactions représentées graphiquement (Annexe 9). Pendant la réalisation de la tâche, Evan insiste dans premier temps pour que le professeur dessiné dans une situation d'enseignement de la « grammaire » parle français en s'opposant à son camarade Shawn qui, lui, proposait l'anglais.

Dans un second temps, les élèves sont invités à expliciter ces choix à l'intervieweuse :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord. Donc le professeur explique de la grammaire, les élèves parlent en espagnol. Ok.

[Evan confirme par un signe de tête]

Est-ce que ça arrive dans votre classe une situation comme ça ?

[...]

Evan : Non.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Non, ça n'arrive pas ? Qu'est-ce qui se passe normalement dans une situation comme ça, alors, dans votre classe ? Les élèves parlent comment ? Avec quelle(s) langue(s) ?

Evan : Français ou anglais.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Français ou anglais ? Est-ce que ça arrive qu'il y ait des élèves qui emploient d'autres langues ? [3 sec.] Que le français et l'anglais ?

[long silence - 13 sec : les élèves ne regardent pas la chercheure de la présente étude de doctorat. Ils regardent le plancher et le bureau et les dessins pour ne pas avoir à répondre à la question]

Evan : Je sais pas.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Humhum. Est-ce que quelqu'un pourrait venir aider Evan ? Est-ce que vous avez déjà entendu dans la classe, en cours de français, des fois d'autres langues que le français et l'anglais ? [3sec]

Shawn : Non.

Kevin : Non [accompagné d'un signe de tête]

Chercheure de la présente étude de doctorat : Toi non plus Evan ? D'accord. Et pourquoi vous avez choisi l'espagnol dans cette situation-là ?

Evan : [9 sec.] On l'a pris au hasard.

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

Un peu plus loin dans cette même entrevue et dans un même ordre d'idées :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Dans votre classe, est-ce qu'il y en a qui parle le bengali ?

Shawn : Je sais pas.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok. Et dans la classe à côté, la classe où il y a Souad [plusieurs élèves sont, dans leur classe et celle de Souad, locuteurs du bengali].

Shawn : Je sais pas.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Et toi [en regardant Evan] tu en connais quelques-uns qui parlent le bengali à l'école ?

Evan : Non.

[Les jeunes se regardent entre eux et se sourient]

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

Cette forme « d'autocensure » nous montre à quel point il est difficile pour les élèves de s'exprimer sur la diversité linguistique dans la classe. Si les communications en anglais sont reconnues comme existantes, même en classe de français, les élèves ne semblent pas à l'aise, à cette étape, de reconnaître l'existence d'échanges dans leurs langues d'origine ou celles de leurs camarades, qui ne sont pas les langues officielles du Canada.

Il est alors intéressant de constater l'évolution de son discours pendant l'entrevue 3, soit en fin de projet :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok, toi aussi [s'adressant à Evan] tu entends d'autres langues dans la cour de récréation ?

Evan : Oui

Chercheure de la présente étude de doctorat : Et dans l'école et la classe est-ce que vous entendez d'autres langues que le français et l'anglais ?

Evan : Des fois.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

- Les représentations d'Evan sur les autres langues

#### La fonction des langues : des représentations pragmatiques

Tout au long du projet, Evan s'exprime sur les langues en leur attribuant principalement une fonction utilitaire plutôt qu'affective. Lors des entrevues 1, 2 et 3, il indique qu'une langue sert à communiquer et à comprendre. Et dans une perspective d'un monde plurilingue, il indique que parler plusieurs langues est vecteur d'ascension professionnelle (entrevue 3, 21 mai 2008).

#### Élodil : un espace pour s'engager

La première année d'intervention est marquée pour Evan par des comportements assez passifs dans le cadre des activités. À titre d'exemple, durant six des sept séances du module 1, nous n'avons pas de trace (notes d'observations, visionnements des vidéos, écoute des enregistrements audio) d'une quelconque intervention de l'élève, même s'il était physiquement présent à toutes ces séances.

Ce « désengagement » apparent se manifeste également dans son refus de prendre la parole quand son enseignante l'interroge. Ainsi, au module 2 (Bonjour!), les élèves visionnent une vidéo dans laquelle des enfants se présentent, parlent des langues qu'ils connaissent et disent bonjour dans une de ces langues ([www.elodil.com](http://www.elodil.com)). Les élèves de la classe sont ensuite invités à identifier l'enfant, sa langue et le bonjour. Dans une mise en commun en groupe classe, Evan, qui ne s'est pas porté volontaire, est interrogé par son enseignante. Il dit ne pas avoir réussi à identifier le bonjour dont il est question alors que sur sa feuille d'exercice filmée, il a répondu correctement (vidéo et notes d'observation module 2, 30 janvier 2007). Il convient de préciser que le « bonjour » (« Sat Siri Akal », punjabi) à prononcer peut être perçu comme difficile pour un non-locuteur du punjabi. On peut alors supposer que, par crainte de s'exposer devant le groupe classe et son enseignante, il a préféré dire qu'il ne savait pas et donc éviter une éventuelle

situation d'échec et de jugement de l'Autre au moment de la prononciation d'un bonjour dans une langue qui lui est inconnue.

Également, lors de la présentation de La fleur des langues, Evan, intimidé par la caméra et la classe ou non intéressé, refuse de présenter en groupe classe son pétale de fleur représentant les langues qu'il parle (notes d'observation, 20 février 2007).

Les notes d'observation recueillies durant l'implantation soulignent clairement la faible implication d'Evan pendant le projet. Par exemple, au module 5, rencontre 1 (13 mars 2007), il a une attitude passive durant la période de travail en équipe, puis, lors de la seconde rencontre (20 mars 2007), alors que les élèves avaient comme consigne d'apporter pour la séance des écrits dans une langue de leur choix, Evan n'a rien apporté (notes d'observation, 13 mars 2007).

Aussi, même quand le chinois, sa langue maternelle, est ciblé dans une activité, Evan ne manifeste pas plus d'intérêt pour l'activité. D'ailleurs, on l'a vu dans la section précédente, même dans l'activité d'intégration où une initiation au chinois était offerte, Evan n'a démontré aucun intérêt pour cette séance.

Dans les deux premières entrevues (29 novembre 2006 et 10 mai 2007), Evan est aussi réfractaire à répondre aux questions. Dans cet esprit, il suit majoritairement les réponses de ses camarades ou s'abstient de commenter, voire de répondre. Quand il prend un positionnement inverse à celui de ses camarades, c'est dans un désir d'exprimer des représentations plutôt négatives comme la section sur les représentations d'Evan sur la diversité linguistique va le souligner.

Si les comportements d'Evan reflètent ce qui peut sembler être un désengagement, ou du moins, une passivité dans le projet, il reste que certaines des activités semblent le marquer. Par exemple, pendant l'entrevue 2, il mentionne que le projet Élodil est un projet sur « les langues » :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Oui. Et dans les activités Élodil, il y a forcément des choses que vous n'avez pas aimées. Qui ne vous ont pas plu. C'était quoi ? [22 sec de réflexion : ils ne regardent pas l'intervieweuse]

Evan : Rien.

MPL : Tout t'a plu ? Ok. Shawn ?

Shawn : Rien.

Kevin : Rien.



Chercheure de la présente étude de doctorat : Rien non plus, donc tout était super bien ?

Kevin : Oui.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Qu'est-ce que vous avez appris ? Qu'est-ce qui vous a marqué ? Le plus important pour vous. [9 sec. de silence]

Evan : Plus savoir euh... écrire en arabe

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

De façon plutôt subtile, mais à nos yeux révélateurs d'une évolution, le comportement d'Evan dans le projet se modifie à l'an 2 de l'implantation et plusieurs manifestations d'un engagement au sein du projet sont ainsi observables.

Au module 6, rencontre 3 (11 décembre 2007), les élèves découvrent des biographies langagières d'enfants. Souvent, les élèves y trouvent des éléments qui retiennent leur attention. Ainsi, pour la biographie fictive où le personnage principal a Evan<sup>49</sup> comme nom, Chrystel, sa camarade avec laquelle il travaille en petit groupe, incite Evan à lire la biographie. Il est alors intéressant de noter que durant la phase de correction en groupe classe, Evan se propose volontairement pour la lecture de ce même extrait.

Un élément est à préciser : les langues issues de la biographie lue par Evan sont le français et l'anglais. Il est ici difficile de statuer si la non-présence du chinois au sein de la biographie lue a joué. Quoiqu'il en soit, avec les encouragements de sa camarade et la présence de son prénom dans une activité, et pour la première fois durant le projet, Evan se porte volontaire, en groupe classe.

Également, au module 7, rencontre 2 (25 mars 2008), et à la demande de son enseignante, Evan accepte avec bienveillance de lire des signes en mandarin devant la classe.

#### ▪ Les représentations d'Evan sur la diversité linguistique

Dans cette section, nous considérons les représentations d'Evan à propos du concept de diversité linguistique. C'est principalement avec la question de la baguette magique (Annexe 7) que les représentations d'Evan sur ce concept ont pu émerger.

---

<sup>49</sup> Je m'appelle Eric. Mon père est anglophone et ma mère est francophone. J'ai appris les deux langues en même temps.

Ainsi, en entrevue initiale (entrevue 1, 29 novembre 2007), quand l'intervieweuse Érica interroge les participants sur la possibilité d'un monde monolingue, Evan prend un positionnement inverse de celui de son camarade Oliver, alors que durant toute l'entrevue, il avait une tendance marquée à suivre les positionnements adoptés par ce dernier :

Érica : Tu dis oui pour la baguette, que tout le monde parle la même langue ?

Evan : Oui

Érica : Pourquoi ?

Evan : Parce que je pourrais comprendre tout ce qu'ils disent

Érica : Parce que tu pourrais comprendre ce que disent toutes les personnes dans le monde ?

Evan : Oui

(Entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo)

Il est intéressant de noter qu'il maintient ce même positionnement lors de l'entrevue 2 et de l'entrevue 3 :

Chercheure de la présente étude de doctorat : [...] Pour toi Evan, tu as une baguette magique, tu peux faire de ce monde un monde monolingue, une seule langue, est-ce que tu le fais ? [5 sec. Evan ne répond pas à la question, il semble indécis] Tu sais pas trop ? C'est un peu oui un peu non ? Il peut y avoir des arguments des deux côtés, c'est quoi tes arguments des deux côtés ? Pourquoi tu dirais oui et pourquoi tu dirais non ?

Evan : Oui parce que je comprendrais qu'est-ce que d'autres personnes diraient

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok

Evan : Et non, je sais pas pourquoi [il regarde ses amis en souriant]

Chercheure de la présente étude de doctorat : Non, tu sais pas pourquoi ? Non, je ne ferais pas de ce monde un monde avec une seule langue pourquoi ? Et oui, parce que tu comprendrais ce que tout le monde dit : est-ce que tu crois que ce serait plus facile pour le monde ou pas ?

Evan : Oui, peut-être

Chercheure de la présente étude de doctorat : Qu'est-ce qui rendrait les choses plus faciles ?

Evan : T'aurais juste à apprendre une langue

Chercheure de la présente étude de doctorat : D'accord, vous réussirez tous à apprendre une langue et la même langue, quel autre avantage ça aurait ?

Evan : Ce serait plus facile

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

À la lumière de la diversité linguistique environnante et des données présentées quant aux langues du répertoire langagier d'Evan, ce positionnement marque une tendance claire de cet élève à vouloir rendre « plus simple » des situations linguistiques complexes où il est mis en situation d'apprentissage. De plus, il reflète un comportement relativement pragmatique chez cet élève qui considère prioritairement la fonction utilitaire des langues.

- Les représentations d'Evan sur le plurilinguisme

On l'a vu, Evan exprime des représentations négatives à propos de la diversité linguistique et il est en faveur d'un monde monolingue. Néanmoins, dans la perspective « réaliste » d'un monde plurilingue, il considère le plurilinguisme comme un avantage dans la mesure où il est « utile ». Ce positionnement pragmatique se maintient d'ailleurs durant les deux années de l'intervention. Il faut souligner toutefois qu'au fur et à mesure du projet, Evan développe une facilité accrue à s'exprimer et à argumenter à propos de ses représentations sur le plurilinguisme.

Rappelons que lors de l'entrevue 1, le discours d'Evan est marqué par une forme d'ambiguïté, où il dit à la fois ne pas trouver d'avantages à parler les langues de son répertoire, mais également que parler plusieurs langues permet de comprendre les « autres » : « parce que tu peux comprendre ce que d'autres personnes disent » (entrevue 1, 29 novembre 2006, vidéo).

Au cours de l'entrevue 3, toujours avec cette vision pragmatique des langues qui semble le caractériser, Evan s'exprime de manière plus articulée sur le sujet :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok, et pour toi Evan, quels sont les avantages de parler plus d'une langue ? [...]

Evan : Tu vas peut-être trouver un emploi plus facilement, je sais pas.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok, alors, comment ça se fait que tu pourrais trouver un emploi plus facilement ?

Evan : Parce que si des gens te demandent quelque chose ou quoi là tu pourras parler avec lui s'il parle une autre langue.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord, donc parler dans la langue des gens avec qui tu travailles, ils vont peut-être mieux comprendre ce que tu veux leur dire, c'est bien ça ?

Evan : Oui, ou des immigrants par exemple, s'ils parlent ni le français ni l'anglais, si tu parles cette langue-là tu pourras les aider à s'adapter.

(Entrevue 3, 21 mai 2008, vidéo)

Il est intéressant de noter qu'Evan alimente la conversation alors qu'en début de projet ses réponses étaient courtes et peu fournies. Le dernier tour de parole d'Evan souligne également un positionnement altruiste où le plurilinguisme est alors un « outil » qui permet d'aider l'autre ne parlant pas l'une des langues officielles du Canada.

#### 4.4.4 Synthèse générale : Evan, un plurilingue pragmatique

Dans l'intention de faire une synthèse sur les représentations sur les langues d'Evan, qu'ils s'agissent des langues de son répertoire ou des langues en général, on peut qualifier Evan de plurilingue pragmatique.

Le terme plurilingue fait référence aux trois langues de son répertoire langagier (le chinois, le français et l'anglais), qu'il déclare avec aisance et qu'il indique, en fin de projet, toutes « aimer » alors qu'il avait exprimé des réticences à l'égard de sa langue maternelle la première année de l'implantation.

Également, l'effort cognitif engagé dans le développement d'une langue représente une barrière aux yeux de cet élève. Dans ce sens, il exprime des représentations négatives sur l'apprentissage des langues et remet lui-même en cause sa capacité à apprendre de nouvelles langues et ce, également en fin de projet.

Selon cette même tendance, on constate, durant les deux années d'observation, l'absence d'un quelconque discours métalinguistique sur les langues, que ce soit à partir des langues issues de son répertoire ou de toute autre langue. Nous ne pouvons pas affirmer qu'un tel discours n'a pas existé, mais nous n'en avons aucune trace parmi toutes les données recueillies. Il semble donc que, pour Evan, « faire des ponts » entre les langues et/ou considérer les langues comme des objets de réflexion ne sont pas des positionnements qu'il a partagés avec les chercheurs impliqués dans le projet.

Également, Evan marque une conscience aiguë des enjeux linguistiques :

- en s'autocensurant dans ses déclarations préliminaires quant à la présence d'une diversité linguistique en contexte scolaire
- en reconnaissant la place prépondérante du français à l'école,
- et en accordant à l'anglais le statut de langue internationale.

De plus, il exprime des représentations dites « utilitaires » sur la fonction des langues rappelant que des langues servent à « se comprendre/comprendre » et permettent l'ascension

professionnelle. De ce fait, Evan exprime plutôt des représentations pragmatiques sur les langues.

#### **4.5 ÉTUDE DE CAS DE SHAWN : UN TRILINGUE CONSENSUEL ET PEU EXPRESSIF**

##### **4.5.1 Le portrait initial de Shawn**

Au début de l'implantation du programme Élodil, Shawn est un élève de 5e année issu de l'accueil. Son enseignante mentionne à son propos que c'est un élève « moyen » à l'oral comme à l'écrit et qu'il aurait récemment vécu un deuil familial. D'après les données disponibles à l'école, les langues parlées à la maison sont l'anglais et le français. Sa mère est originaire de l'île de la Grenade et son père est originaire des Seychelles.

C'est un élève réservé qui participe peu de façon volontaire aux activités de classe<sup>50</sup> aussi bien en grand groupe, qu'en petits groupes de travail. Nous avons choisi de présenter ce cas dans la mesure où Shawn est, en quelque sorte, représentatif de nombreux élèves qui, dans une classe, ne prennent pas facilement la parole et peuvent paraître assez détachés des activités, mais qui pourtant, s'engage silencieusement dans certains projets pédagogiques. D'ailleurs, Shawn semble prendre plus de place au fur et à mesure des séances et porter un certain intérêt en ce qui concerne le projet Élodil.

Il convient également de préciser que Shawn a été absent durant plusieurs rencontres de la seconde année d'intervention<sup>51</sup>. Ainsi, nous ne disposons pas de données sur Shawn lors des rencontres 6 à 9 du module 6 (an 2 de l'intervention).

Pour documenter les représentations de Shawn sur les langues, nous commençons, dans un premier temps, par porter un regard sur les langues de son répertoire et sur son plurilinguisme. Puis, dans un second temps, nous abordons les représentations de Shawn sur les autres langues et sur le plurilinguisme en général.

---

<sup>50</sup> De ce fait, la base de données disponible pour réaliser cette analyse de cas est plus modeste que pour certains des cas présentés dans la présente étude de doctorat.

<sup>51</sup> Shawn est allé rendre visite à sa famille maternelle à l'île de Grenade.

#### 4.5.2 Thème 1 : Les représentations de Shawn sur les langues de son répertoire

Dans cette section, nous nous attardons sur l'évolution des représentations de Shawn sur les langues de son répertoire et sur son plurilinguisme. Nous porterons notre attention sur sa langue d'origine (le créole), sur sa langue maternelle (l'anglais) et sur sa langue seconde et langue de scolarisation (le français).

- Les représentations de Shawn sur sa langue d'origine

##### Vers l'intégration du créole dans le répertoire linguistique de Shawn

Lors de l'entrevue 1 (28 novembre 2006), Shawn ne mentionne pas parler le créole et indique, au début de l'entrevue, que la seule langue parlée à la maison est l'anglais.

Toutefois, un peu plus loin pendant cette même première entrevue, il fait part de la présence du créole dans son environnement familial :

Érica (intervieweuse) : Est- ce que vous pouvez me parler des personnes que vous connaissez qui habitent dans votre quartier et qui parlent plusieurs langues ? Est-ce que vous avez en tête des gens dans votre quartier qui parlent d'autres langues que le français ?

[...]

Rachel : Le père de Kevin parle le tagalog.

Shawn : Mon père parle le créole.

Érica : Que peux-tu me dire sur la langue créole ?

Shawn : Rien.

Érica : Tu aimes entendre parler créole ?

Shawn : Oui.

Érica : Est- ce que tu sais parler un peu ou pas ?

Shawn : Non.

Érica : Et tu comprends quand on parle créole ?

Shawn : Un peu.

Érica : Un peu, est ce que c'est suffisant pour que ton père te confie des secrets en créole ?

[Shawn réfute d'un signe de tête].

(Entrevue 1, 26 novembre 2008, vidéo)

Le contexte dans lequel Shawn a évoqué le créole nous interpelle dans la mesure où c'est uniquement une fois que sa camarade Rachel mentionne la langue parlée par le père de leur camarade Kevin que Shawn s'autorise à mentionner la présence du créole dans son milieu familial. Notons toutefois qu'il s'exprime peu sur ce sujet.

Également, lors du module 1 (À la découverte de mon quartier), les élèves sont invités à réfléchir sur la variété des langues présentes dans leur environnement. Les élèves nomment les langues

qu'ils entendent dans leur quartier et Shawn prend volontairement la parole pour proposer devant le groupe classe le créole (notes d'observation, 12 décembre 2006).

Au fur et à mesure des séances, les représentations de Shawn sur le créole semblent évoluer et au module 3 (La fleur des langues, 6 février 2007), dans un questionnaire (voir le tableau ci-dessous), Shawn déclare le créole comme langue parlée et langue entendue dans la famille.

**Tableau IX**  
**Module 3, La fleur des langues, questionnaire déclaratif de Shawn**

Questions	Réponses
Langue maternelle	Anglais
Langues parlées	Français, anglais
Langues lues	Français, anglais
Langues parlées et écrites	Français, anglais
Langues apprises à l'école	Français
Langues entendues en famille	Français, anglais
Langues entendues avec les amis	Français, anglais
Langues entendues dans le quartier	Français, anglais

Également, dans le cadre de ce module 3, les élèves sont invités à représenter sur un pétale<sup>52</sup> les langues qu'ils parlent afin de créer la fleur des langues de la classe. Shawn dessine sur son pétale le français, l'anglais et le créole.

Pour clore le module 7 sur les contes (rencontre 6, 22 avril 2008), les élèves étaient invités à compléter un questionnaire leur permettant, entre autres, de rappeler les langues issues de leur répertoire linguistique. Une retranscription du questionnaire de Shawn est proposée ci-après.

**Tableau X**  
**Extrait des réponses de Shawn au questionnaire (module 3, rencontre 6)**

Questions	Réponses
Langue maternelle	Anglais
Langue seconde	Français
Langue d'origine	Patois créole un peu

---

<sup>52</sup> Contrairement aux autres cas présentés, nous ne pouvons pas proposer une copie du pétale de Shawn dans la mesure où la représentation graphique laisse apparaître son nom, ce qui ne nous permet pas d'assurer l'anonymat du cas ici présenté.

On constate que Shawn est plus précis dans la dénomination de sa langue d'origine qu'il nomme désormais patois créole. Également, il mentionne parler « un peu cette langue ».

#### Vers l'expression d'un attachement vis-à-vis du créole

Quand l'occasion lui est présentée au sein des activités Élodil, Shawn fait régulièrement mention du créole. Ainsi, au module 1, rencontre 2 (12 décembre 2006), il évoque la présence du créole dans son quartier. Également, et dans un même ordre d'idées, pendant l'entrevue 2 (10 mai 2007), lors de la réalisation d'une tâche collaborative en petit groupes de travail, les élèves sont invités à choisir les langues susceptibles d'être utilisées dans quatre situations représentées graphiquement (Annexe 9). Shawn se porte volontaire pour présenter la situation 2 qui correspond à une situation fictive dans laquelle des activités Élodil sont réalisées en classe.

Chercheure de la présente étude de doctorat : [...] Ok, donc là c'est une situation Élodil. Et le, le professeur, il parle en quelle langue ?

Shawn : Le français.

Chercheure de la présente étude de doctorat : D'accord, et les élèves ?

Shawn : Créole.

Chercheure de la présente étude de doctorat : D'accord. Et ils se disent quoi en créole ?

Shawn : Peut-être qu'ils disent c'est quoi une fleur des langues ?

Chercheure de la présente étude de doctorat : Ok. Et l'autre y répond quoi ?

Shawn : Peut-être qu'ils disent quelque chose comme É, Élodil.

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

Plusieurs éléments attirent ici notre attention dans ces interactions. Tout d'abord, il est intéressant de constater que, pour Shawn, l'enseignant représenté dans le dessin parle français. On peut postuler que l'assignation du français par Shawn à l'enseignant est le reflet de l'intégration de la norme scolaire où le français a une place prépondérante à l'école. Ensuite, Shawn choisit de mettre le créole dans une situation de classe Élodil. On peut alors se questionner sur ce choix : serait-ce une stratégie pour légitimer et laisser une place au créole au sein de l'école ?

Dans cette même entrevue, Shawn se positionne comme expert du créole en proposant une traduction à ses camarades présents en entrevue : « Bonjour, ça veut dire bonjour.

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

Si Shawn exprime une forme d'attachement au créole en le citant régulièrement comme langue présente dans son environnement (que ce soit dans le quartier, la classe Élodil ou à la maison), en groupe classe, il reste toutefois encore discret quant aux usages de cette langue en milieu familial. Ainsi, au sein du module 7, les élèves découvrent des contes en plusieurs langues (14



mars 2008). Dans une activité d'introduction, Paul, son enseignant, interroge les élèves de la classe sur des contes de leur enfance qui leur auraient été racontés dans leur(s) langue(s) maternelle(s) :

Paul (enseignant) : Un conte créole, est ce qu'il y en a qui en connaissent ? [Paul regarde la classe puis Shawn et l'interroge] Shawn ?

Shawn fait non d'un hochement de tête.

Paul : Ta mère ne t'a jamais raconté de conte créole ou un conte des caraïbes ?

Shawn répond négativement par un mouvement de tête.

(Module 7, rencontre 1, vidéo)

Concernant l'intervention de l'enseignant Paul, il faut préciser que le créole est parlé par le père de Shawn et Shawn a indiqué que l'anglais était sa langue maternelle et langue avec laquelle il communique avec sa mère. Shawn ne mentionne pas ces faits à Paul (module 7, rencontre 1, notes d'observation).

En groupe classe, interrogé par son enseignant, il semble que Shawn ne se sente pas à son aise pour donner des précisions quant aux langues de son répertoire. Ce phénomène n'a pas été observé chez les autres élèves dont nous présentons une analyse dans cette thèse. En effet, même en groupe classe, ces élèves se sont sentis autorisés à parler des langues de leur répertoire voire à apporter des spécifications si nécessaires<sup>53</sup>. Rappelons que, pour des raisons familiales, Shawn s'est absenté pendant plusieurs séances du module 6 durant lequel une réflexion poussée a été portée autour des langues du répertoire des élèves. Il est alors possible que le fait de ne pas avoir participé à ces séances ait ici joué dans le comportement de Shawn. Également, durant son voyage dans son pays d'Origine (l'île de la Grenade), il est extrêmement probable que Shawn ait été exposé au créole grenadien<sup>54</sup>. Des représentations assez négatives autour de ce créole sont véhiculées par la société en générale et héritées, comme Baker et Prys Jones (1998) le soulignent, de la période coloniale. Malheureusement, nous n'avons pas eu l'occasion d'interroger Shawn plus en détail sur son séjour et ainsi aller chercher plus précisément ses représentations sur le créole. Il est toutefois certains, que les représentations sociales véhiculées autour du créole ont eu un impact sur ses représentations sur cette langue d'origine.

---

<sup>53</sup> À titre d'exemple, Laura, au module 6, rencontre 6 (29 janvier 2008) corrige son enseignant en indiquant que c'est surtout en quechua que ses parents sont susceptibles d'échanger en plus de l'espagnol.

<sup>54</sup> Le créole grenadien ou encore « l'anglais grenadien » s'éloigne de l'anglais « standard ». Linguistiquement parlant, il dispose d'une prononciation qui s'éloigne de l'anglais standard et au niveau lexical, de nombreux emprunts sont faits au créole français et espagnol (Malherbe, Les langages de l'humanité).

Dans le cadre du module 7 abordant la thématique des contes, les élèves étaient invités, en « devoir maison », à faire traduire le titre du conte et ou un passage du conte Le petit chaperon rouge dans leurs langues d'origine. Shawn a apporté une traduction en créole du titre du conte qu'il prononce à la demande d'Antoine, le caméraman :

Antoine (caméraman) : Ça se dit comment ?

Shawn : Petit Chaperon rouge

Antoine : Merci, c'est toi qui l'avais écrit ? Tu as demandé à tes parents, ou\_ ?

Shawn approuve par un signe de tête.

Antoine : Qui est-ce qui a écrit ?

Shawn : Il a écrit sur un bout de feuille, c'est ça, et j'ai recopié.

Antoine : Qui ça ?

Shawn : Mon père

Antoine : Ton père. Ok Merci

(Module 7, rencontre 3, vidéo)

Notons ici l'engagement de Shawn dans cette activité : il a apporté en salle de classe une traduction du titre du conte Le petit chaperon rouge, alors qu'au module 5, tandis que les élèves étaient invités à apporter des « écrits » dans la langue de leur choix, Shawn n'avait rien apporté.

Aussi, en ce qui a trait aux représentations de Shawn sur le créole, on peut constater que très rapidement, il s'autorise à intégrer cette langue au sein de son répertoire. De plus, dès qu'une occasion se présente, il n'hésite pas à évoquer le créole comme langue présente dans son environnement. Il est toutefois peu loquace sur le sujet. Lors des entrevues 1 et 2, les intervieweuses doivent poser de nombreuses questions pour obtenir des informations et les réponses de l'élève sont souvent courtes voire évasives.

- Les représentations de Shawn sur sa langue maternelle

Shawn exprime des représentations positives sur sa langue maternelle, l'anglais, tout au long du projet. Ainsi, il déclare l'anglais comme langue maternelle aux entrevues 1, 2 et 3, au module 3 et au module 7, rencontre 6.

Plus spécifiquement, pendant l'entrevue 1, Shawn indique préférer l'anglais au français dans la mesure où l'anglais est la seule langue utilisée à la maison : « parce que chez moi on parle juste l'anglais » (entrevue 1, 26 novembre 2008, vidéo). Rappelons qu'il a aussi indiqué la présence du créole en milieu familial.

Encore une fois, ce positionnement se maintient tout au long du projet et à titre d'exemple, au cours de l'entrevue 3, Shawn déclare parmi les langues qu'il parle l'anglais, le créole et le français; l'anglais conservant le statut de langue préférée. Il appuie son positionnement comme suit :

Chercheure de la présente étude de doctorat : Tu voulais ajouter quelque chose, tu avais levé la main, je crois, Shawn ?

Shawn : Oui.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Qu'est-ce que tu aurais aimé dire là-dessus ?

Shawn : Parce que l'anglais, c'est populaire.

Chercheure de la présente étude de doctorat : L'anglais, c'est populaire ?

Shawn : Oui.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Donc, c'est pour ça que tu préfères l'anglais ?

Shawn : Ouais.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Dans cette interaction, Shawn intervient pour prendre volontairement la parole et ajouter de l'information. Il est pertinent ici de souligner cet engagement dans l'entrevue puisque dans les entrevues précédentes, Shawn était plutôt passif. On peut espérer que le format des entrevues et le climat instauré entre l'équipe de recherche et les élèves ont conduit Shawn à, peu à peu, s'investir dans les activités Élodil.

Si l'anglais est pour Shawn la langue qu'il préfère et qu'il trouve la moins difficile, il est intéressant de noter que nous n'avons jamais entendu Shawn parler en anglais durant les deux ans d'intervention, même pendant des interactions où il travaillait en groupe avec ses camarades de classe. On peut supposer que l'imposition du français comme seule langue à l'école a été intégrée par Shawn.

- Les représentations de Shawn sur sa langue seconde et langue de scolarisation

#### Une évolution dans les déclarations

Lors de l'entrevue 1 (28 novembre 2006), Shawn exprime des représentations négatives sur le français, sa langue seconde, qui est aussi sa langue de scolarisation. Ainsi, quand il est amené à s'exprimer sur les langues qu'il préfère et celles qu'il aime le moins, il indique : « Moi l'anglais, c'est plus facile que le français. ».

Également, un peu plus tard lors de l'entrevue 1, Shawn indique qu'il aime moins le français car la langue parlée à la maison est l'anglais :

Shawn : Moi le français [en tant que langue qu'il aime la moins] parce que chez moi, on parle juste l'anglais.

Érica : D'accord. Est-ce que c'est pour les mêmes raisons que Rachel, la langue française tu y es moins habitué ? Est-ce que c'est parce que tu es moins habitué ou parce que tu ne parles pas français à la maison ?

Shawn : Parce que je ne parle pas le français à la maison.

(Entrevue 1, 26 novembre 2008, vidéo)

Si, durant l'implantation du projet à l'an 1, le français est déclaré par Shawn comme langue qu'il aime le moins, en fin de projet (entrevue 3, 22 mai 2008), il déclare aimer toutes les langues de son répertoire langagier, dont le français, avec une préférence pour sa langue maternelle, l'anglais.

Également, en ce qui concerne les langues déclarées parlées à la maison par Shawn, son discours évolue. Ainsi, au module 3 (6 février 2007), Shawn déclare dans un questionnaire que le français est une langue parlée à la maison à côté de l'anglais et du créole. À partir de ce module 3 et ce, jusqu'à la fin du projet (entrevue 2, module 6, rencontre 2, module 7, rencontres 1 et 6, entrevue 3), Shawn maintient les mêmes propos.

### La place du français à l'école

Durant les deux années de l'implantation du projet, Shawn ne s'est pas exprimé explicitement sur la place prépondérante du français. Toutefois, à la lumière de certains de ses comportements, il est possible d'inférer que Shawn a intégré cette norme monolingue française à l'école.

Ainsi, dans toutes ses interactions enregistrées pendant les deux ans d'intervention, aucune occurrence de l'usage d'autres langues que le français n'a été repérée à part au cours de l'entrevue 2 où il explique à ses amis que « bonjou » en créole veut dire « bonjour » (entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo).

Également, et comme nous l'avons évoqué précédemment, au cours de l'entrevue 2 (10 mai 2007) pendant la réalisation d'une tâche collaborative d'assignation de langues à quatre situations fictives représentées graphiquement, Shawn et ses camarades présents dans l'entrevue assignent le français dans les deux situations graphiques où l'enseignant est présent en classe et prend la parole.

De plus, quand, dans une phase d'explicitation des dessins, la chercheuse de la présente étude de doctorat interroge les interviewés sur les langues parlées à l'école, Shawn indique que, à part en cours d'anglais, il communique uniquement en français avec ses camarades.

- Les représentations de Shawn sur son plurilinguisme

Dans cette section, nous portons un regard sur l'évolution du discours de Shawn quant à son plurilinguisme.

Tout d'abord, à la première entrevue, Shawn s'exprime comme suit : « Bonjour, je m'appelle Shawn. Je parle l'anglais et le français » (entrevue 1, 28 mai 2006, vidéo). Il passe alors sous silence une langue de son répertoire, le créole.

Au cours des interactions qui ont lieu durant cette même première entrevue, Shawn fait part de ses représentations négatives sur le plurilinguisme :

Érica (intervieweuse) : Par rapport à l'apprentissage des langues, toi [regardant Savana] tu aimes ça parce que ça permet de connaître plus de gens. Et vous [s'adressant aux trois autres élèves présents lors de l'entrevue], qu'est-ce que vous en pensez ?

Rachel : La même chose que Savana.

Érica : La même chose que Savana ? C'est vrai ? Ok. Mais vous avez le droit de penser différemment de Savana. Kévin et Shawn ? C'est plutôt bien ou c'est plutôt pas bien ?

Shawn : Parfois, c'est pas bien parce que tu peux te mélanger.

Érica : Ah parfois, c'est pas bien parce que tu peux être mélangé. As-tu des exemples ?

Shawn : Non.

Érica : Est-ce que ça t'arrive toi parfois ?

Shawn : Oui.

Érica : Et comment tu trouves ça ?

Shawn : Pas bien.

(Entrevue 1, 28 mai 2006, vidéo)

Également, les représentations de Shawn sur le plurilinguisme se révèlent dans une question de l'entrevue 1 quand l'intervieweuse leur demande s'ils aimeraient ou non vivre dans un monde monolingue :

Érica (intervieweuse) : Même si tout le monde naissait avec la même langue, par exemple, toi, si tu pouvais choisir de ne parler qu'une langue, est-ce que tu le ferais ? Tu aimerais ne parler qu'une seule langue ? C'est-à-dire avoir à ne parler qu'une seule langue tout le temps, est-ce que tu aimerais ça ?

Shawn : Oui.

Érica : Oui tu aimerais ? Et pourquoi tu aimerais ça ?

Shawn : Je ne sais pas.

Érica : Est-ce que ça serait plus facile pour toi de ne parler qu'une langue, que tout le monde comprenne la langue que tu parles ? Tu aimerais mieux ça ? Et ce serait quelle langue ?

Shawn : Je ne sais pas.

(Entrevue 1, 28 mai 2006, vidéo)

Ainsi, avant l'implantation des activités Élodil, et même s'il est peu éloquent sur le sujet, Shawn semble disposer de représentations plutôt négatives sur plurilinguisme.

Lors de l'entrevue 2 (10 mai 2007), Shawn fait le point sur les différentes langues de son bagage linguistique :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Alors Shawn, dis-moi, toi les langues que tu parles chez toi ?

Shawn : Français, créole, euh anglais. C'est tout.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok. C'est le créole qui vient d'où ?

Shawn : Euh...Seychelles

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Des Seychelles. Ok. Et tu le parles avec ta maman ?

Shawn : Non, mon père.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Avec ton père, ok. Et avec ta maman, tu parles quelle(s) langue(s) ?

Shawn : Anglais.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : L'anglais. Et tu as des frères et sœurs ?

Shawn : Un frère.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu parles quelle(s) langue(s) avec ton frère ?

Shawn : Anglais et français.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Anglais et français. Donc, je... pour récapituler, tu parles le créole seychellois avec ton papa.

Shawn : Oui.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : L'anglais avec ta maman.

Shawn : Oui.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Des fois le français ou pas ?

Shawn : Français des fois avec mon père.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok. Et puis avec ton frère, tu parles français et anglais ?

Shawn : Oui.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Wow... Quel mélange! Tu aimes parler toutes ces langues ?

Shawn : Oui

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Est-ce qu'il y en a une que tu aimes moins que les autres ?

Shawn : Français.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok. Et c'est celle que tu parles le plus à l'école j'imagine ?

Shawn : Oui.

(Entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo)

Dans un premier temps, nous avons voulu montrer, dans cet extrait d'entrevue, les difficultés pour les chercheuses à obtenir des réponses élaborées de la part de Shawn. En effet, il reste assez avare en termes d'explications et, comme nous le verrons plus tard, ce n'est qu'à la fin de la seconde année d'intervention que, volontairement, Shawn ajoute des précisions sur les langues de son répertoire. Dans un second temps, ces dernières interactions montrent que Shawn a une attitude plus positive que pendant l'entrevue 1 (28 novembre 2006) sur son plurilinguisme. Le créole est désormais une langue de son bagage linguistique et avec laquelle il mentionne parler avec son père. Également, il n'évoque plus de manifestations néfastes à propos du plurilinguisme comme il l'avait fait à la première entrevue.

Shawn adopte un positionnement similaire au cours de l'entrevue 3 (22 mai 2008) durant laquelle il indique parler l'anglais, le français et le créole.

#### **4.5.3 Thème 2 : Les représentations de Shawn sur les autres langues**

Dans cette section, nous présentons l'évolution des représentations de Shawn sur les langues qui ne font pas partie de son répertoire langagier. Dans un premier temps, nous considérons les langues présentes dans l'environnement de Shawn. Dans un second temps, nous exposons ses représentations concernant les langues ciblées dans le projet Élodil et les autres langues qu'il choisit d'évoquer dans le cadre de l'implantation du projet. Dans un troisième temps, nous documentons les représentations de Shawn quant à la diversité linguistique en général. Enfin, dans un quatrième temps, nous portons un regard sur les représentations de Shawn sur le plurilinguisme en général.

- Les représentations de Shawn sur les langues présentes dans son environnement

##### La reconnaissance de la diversité linguistique présente dans son quartier

Shawn marque sa reconnaissance de la diversité des langues présentes dans son quartier lors du module 1 (À la découverte de mon quartier!). Ainsi, il lève volontairement la main pour participer en classe pendant une recension des langues en présence dans le quartier et propose alors le créole (sa langue d'origine) et l'espagnol. De plus, aux entrevues 2 et 3, il mentionne la forte présence de l'espagnol et de l'anglais dans son environnement en indiquant que ce sont les

langues les plus en usage parmi ses amis en dehors de l'école. Il ajoute lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008) que sa voisine parle le tagalog.

#### La reconnaissance des langues parlées par ses camarades

À quelques reprises, Shawn fait part de sa connaissance des langues parlées par ses camarades de classe.

Par exemple, lors de l'entrevue 2, les élèves sont invités à assigner des langues dans quatre situations représentées graphiquement. Après la réalisation de la tâche, les élèves se partagent les situations représentées graphiquement afin de les expliciter à la chercheuse de la présente étude de doctorat. Evan souhaite prendre en charge la présentation d'une situation dans laquelle le tagalog est présent. Shawn s'y oppose fermement et indique par un « Non! Kevin, prend celle de tagalog » (entrevue 2, 10 mai 2007, vidéo) que c'est leur camarade Kevin qui est en charge de présenter ladite situation. Nous supposons, qu'aux yeux de Shawn, il est plus légitime que Kevin prenne en charge la présentation d'une situation où le tagalog est présent dans la mesure où le tagalog est sa langue d'origine contrairement à Evan qui, lui, a le chinois comme langue d'origine/langue maternelle. En ce sens, Shawn exprime sa connaissance des langues parlées par ses camarades.

Également, au module 6, rencontre 3 (11 décembre 2007), quand la chercheuse de la présente étude de doctorat demande à Shawn s'il connaît des élèves de la classe qui parleraient l'espagnol, Shawn acquiesce et cite comme exemple deux de ses camarades de classe, Laura et Karla, toutes deux hispanophones (notes d'observation, 11 décembre 2007).

#### ▪ Les représentations de Shawn sur les autres langues

Dans cette section, nous présentons les représentations de Shawn sur les langues ciblées dans le projet Élodil ainsi que sur celles qu'il a choisi de citer. Plus spécifiquement, nous nous attardons sur les représentations de Shawn sur l'apprentissage des langues, sur le développement des compétences linguistiques de Shawn ainsi que sur le développement d'une curiosité sur certaines langues.



- Les représentations de Shawn sur l'apprentissage des langues

Shawn souligne qu'il y a certaines langues qui sont plus « dures » à parler que d'autres :

Érica (intervieweuse) : Est-ce qu'à votre avis toutes les langues sont égales ?

Shawn : Non, parce que des fois, il y a des langues plus dures que d'autres.

Érica : Que veux-tu dire par « plus dures » ?

Shawn : Plus dures de parler.

Érica : Ok, donc y a des langues qui sont plus difficiles à parler. Donc, d'après toi elles ne sont pas toutes égales parce que, quelques-unes, sont plus difficiles à apprendre.

Shawn approuve d'un signe de tête.

(Entrevue 1, 26 novembre 2008, vidéo)

Dans la même lignée, les représentations de Shawn sur l'apprentissage des langues jouent sur le choix des langues qu'il serait susceptible d'apprendre. Ainsi, quand on lui demande s'il y aurait une langue qu'il aimerait apprendre, Shawn choisit l'espagnol :

Shawn : Je sais pas, peut-être l'espagnol.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : D'accord, et pourquoi ça l'espagnol ?

Shawn : Parce que je euh, c'est comme le français et l'anglais.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ça se ressemble ?

Shawn : Oui.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Donc, ce serait facile à apprendre ou ce serait pas facile à apprendre ?

Shawn : Facile.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Facile d'après toi

Shawn : Parce que je connais un peu de mots.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ah! Tu connais quoi comme mot en espagnol ?

Shawn : Hola!

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

### Vers le développement de compétences linguistiques

Lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008), Shawn a une attitude plus engagée que lors des entrevues passées. Il demande la parole pour répondre aux questions, il alimente les réponses de ses camarades et ses réponses sont moins évasives et même plus développées qu'auparavant. Ainsi, contrairement aux autres fois, son discours n'est plus ponctué uniquement de mots de type « Oui/Non/Je sais pas » et volontairement, il étaye ses réponses.

Également, et toujours pendant l'entrevue 3 (22 mai 2008), Shawn montre sa capacité à faire usage d'un vocabulaire spécifique :

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Comment vous décririez une personne qui parle plusieurs langues ? [Oliver lève ferveusement la main pour prendre la parole]

Oliver : Pluri\_ plurilingue ?

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Ok. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?

Kévin : Oui.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Et toi Shawn ?

Shawn : Peut-être.

Chercheure de la présente étude de doctorat : Peut-être, qu'est-ce qui pourrait te faire douter ?

Shawn : Monsieur toutes les langues, Monsieur ou madame toutes les langues, qui parle beaucoup de langues.

Chercheure de la présente étude de doctorat : C'est qui, qui parle toutes les langues vous vous rappelez ? Stephen Wurm ?

Oliver : Ouais !

Chercheure de la présente étude de doctorat : Il parle environ 40 langues!

Oliver : On peut dire plurilingue, parce que si on parle trois langues ça peut pas être plurilingue parce que c'est, c'est quoi encore ?

Chercheure de la présente étude de doctorat : Comment on dirait, trois langues ?

Shawn : Trilingue, deux c'est bilingue et un, monolingue.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Deux éléments sont à mettre en lumière au sein de ces échanges. Dans un premier temps, Shawn évoque le linguiste australien Stephen Wurm auquel son enseignant avait pu faire référence au module 6, rencontre 3 (11 décembre 2007). De plus, il montre sa capacité à définir les mots trilingue, bilingue et monolingue.

Également, Shawn exprime sa compréhension du concept de famille de langues quand il choisit l'espagnol comme langue qu'il serait susceptible d'apprendre dans la mesure où « ça ressemble à l'anglais et au français » (entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo). On peut toutefois questionner le lien qui est fait avec l'anglais.

#### Le développement d'une curiosité envers les autres langues

Shawn s'exprime peu spontanément durant le projet et, à moins d'être incité explicitement à le faire il s'abstient généralement de prendre la parole. C'est donc au moyen de questionnaires ou de questions spécifiques comme c'est le cas durant les entrevues, que nous avons pu disposer de données permettant de faire émerger les représentations de Shawn sur les langues. Plus spécifiquement, en ce qui concerne sa curiosité envers les autres langues, nous avons pu relever une seule occurrence où il explique les raisons pour lesquelles il aimerait découvrir certaines langues.

Ainsi, et pour clore le module 7 sur les contes (22 avril 2008), les élèves étaient invités à sélectionner des contes qu'ils seraient curieux de découvrir parmi une liste. Les élèves pouvaient également, s'ils le souhaitaient, suggérer un conte dans une langue de leur choix. Ainsi, en

réponse à la question : Parmi la liste ci-dessous, choisis deux contes que tu aimerais lire, en les numérotant et avec 1 pour celui que tu préférerais lire. Pourquoi as-tu choisi ces contes ? Shawn propose les contes suivants :

**Tableau XI**  
**Extrait du questionnaire déclaratif de Shawn (module 7, rencontre 6)**

Choix 1	Choix 2	Justifications élève
Africain	Allemand	Parce que je veux voir comment les noms sont écrits dans leurs langues

- Les représentations de Shawn sur la diversité linguistique

Les représentations de Shawn sur la diversité linguistique évoluent durant l'implantation du projet.

Ainsi, pendant la première entrevue (28 novembre 2006), Shawn se positionne en faveur d'un monde monolingue tandis qu'à l'entrevue 2 (10 mai 2007), il exprime un positionnement inverse. Dans les deux cas, il ne souhaite pas donner d'explications et il ponctue ses réponses d'énoncés de type « je sais pas ». Il est donc difficile de savoir à quel point son discours fait part de ses représentations.

À la troisième entrevue (22 mai 2008), il reprend le positionnement adopté à la première entrevue (28 novembre 2006) et se positionne en faveur d'un monde monolingue en reprenant l'argument de son camarade Kevin et indique « parce que tout le monde peut se comprendre, c'est plus facile » (entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo).

Il convient de préciser que dans les trois entrevues, Shawn suit le positionnement exprimé par la majorité de ses camarades. Il reste dans un consensus qui, finalement, lui permet de ne pas avoir à argumenter son positionnement et se contente d'abonder dans le même sens que ses camarades présents en entrevue. Il reste donc difficile de statuer sur ce point autour des représentations de Shawn sur la diversité linguistique.

- Les représentations de Shawn sur le plurilinguisme en général

Cette section porte un regard sur les représentations de Shawn sur le plurilinguisme en général. Encore une fois, Shawn est peu loquace sur le sujet. Toutefois, il est intéressant de considérer ses positionnements lors de l'entrevue 1 (28 novembre 2006) avant l'implantation du projet Élodil, et lors de l'entrevue 3 (22 mai 2008), c'est-à-dire à la fin des deux ans d'intervention.

Ainsi, tandis que durant l'entrevue 1 Shawn exprime des représentations plutôt négatives en ce qui concerne le plurilinguisme en mentionnant notamment le mélange des langues, lors de l'entrevue 3, il partage une opinion plutôt favorable à propos du plurilinguisme. Deux échanges tenus lors de cette entrevue finale (22 mai 2008) nous permettent d'illustrer ce repositionnement.

#### Exemple 1

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...] Qu'est-ce tu pourrais dire, c'est quoi les avantages de parler plusieurs langues ?

Shawn : Si tu vas dans ton pays tu peux facilement communiquer avec d'autres gens.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

#### Exemple 2

Chercheuse de la présente étude de doctorat : Tu vois des choses négatives qui pourraient arriver quand on parle plusieurs langues ?

Shawn : Non.

Chercheuse de la présente étude de doctorat : [...] Qu'est-ce que tu en dis Shawn ? Est-ce que on a plus de chance quand on parle par exemple français ou anglais plus une autre langue que si on en parle qu'une seule langue ?

Shawn : Oui, plus de chance parce que tu peux communiquer avec plus de gens.

(Entrevue 3, 22 mai 2008, vidéo)

Précisons que Shawn a passé un mois durant la seconde année de l'implantation du projet dans son pays d'origine, l'île de la Grenade. Il est possible que son expérience ait joué dans l'expression de ses représentations (exemple 1).

Également, Shawn ne mentionne aucun inconvénient au plurilinguisme et d'ailleurs, il appuie son positionnement avec un argument considérant une fonction de la langue : communiquer.

#### **4.5.4 Synthèse générale : Shawn, un trilingue consensuel et peu expressif**

Tout au long du projet, Shawn s'exprime peu de façon volontaire sur les langues. De plus, il abonde régulièrement dans le sens de ses camarades. Par conséquent, il exprime généralement des représentations sociales partagées. Il semble avoir besoin de modèles avant de partager ses propres représentations. Ainsi, c'est en ayant entendu sa camarade citer la langue parlée par le père d'un de leurs amis, que Shawn s'est senti autorisé pour la première fois à parler du créole, langue parlée par son père. Il déclare par la suite, et tout au long du projet, le créole comme langue de son répertoire langagier au côté du français et de l'anglais.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

Dans ce cinquième chapitre, nous proposons un point de vue transversal sur les cinq cas présentés au quatrième chapitre afin de dégager des résultats généraux en fonction de nos questions de recherche. À cette fin, nous revenons sur l'évolution des représentations de nos cinq participants sur les langues de leur répertoire d'abord, et ensuite sur leurs représentations sur les langues en général. Ainsi, pour alimenter ces deux volets, nous conservons en filigrane les questions de recherche suivantes : Pendant l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur deux ans, quelles sont les représentations des élèves sur les langues? Est-ce que les représentations des élèves sur les langues ont évolué et si oui, de quelle manière? Un troisième volet vient compléter cette discussion afin de considérer de façon synthétique et explicite les effets de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues pendant deux ans sur les cinq cas présentés dans la présente recherche de doctorat.

À la lumière de notre cadre théorique et de notre recension d'écrits, nous proposons une discussion qui met en valeur à la fois ce que notre étude a pu confirmer et ce qu'elle apporte de nouveau dans le domaine de la recherche en didactique du plurilinguisme.

#### **5.1 L'ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES DU RÉPERTOIRE DES ÉLÈVES**

##### ***5.1.1. Des répertoires linguistiques dynamiques***

Hélot (2007, p.52) rappelle qu'un répertoire linguistique se compose de « l'ensemble des variétés linguistiques que possède un individu, posé comme acteur social, membre d'un ou plusieurs groupes et engagé dans des interactions collectives, et dont il peut jouer selon les situations et les besoins de communications ». En ce sens, pouvoir puiser dans ce répertoire, et dans toutes les composantes de ce répertoire doit être considéré comme un atout (Bono et Stratilaki, 2009). Plusieurs auteurs tels que Garcia (2009), Moore (2006) ou encore Moore et

Castellotti (2008) ont d'ailleurs pu souligner que, chez les élèves immigrants et issus de l'immigration, ces répertoires linguistiques sont marqués par une forme de dynamisme.

Notre recherche a pu illustrer ce dynamisme des répertoires linguistiques des participants. Nous proposons un regard sur ce dynamisme qui s'articule autour de trois dimensions non exclusives : le temps, l'espace et les interlocuteurs.

- Dynamisme des répertoires linguistiques des participants dans le temps : inscription dans le passé, le présent et le futur

Au moyen des données recueillies durant les deux ans de l'implantation du projet Élodil, nous avons pu observer que les répertoires linguistiques des élèves s'inscrivent à la fois dans le passé, dans le présent et dans le futur.

À titre d'exemple, Savana redécouvre l'ourdou comme langue de son répertoire quand elle indique, lors de l'exposition de sa biographie langagière présentée devant le groupe classe : « J'ai eu, en tout, quatre professeurs : l'un me parlait en bengali et les trois autres de temps en temps en anglais et d'autres temps en ourdou. C'est de cette façon que j'ai appris l'ourdou » (module 6). Manifestement, un regard vers le passé lui permet d'ouvrir la porte à l'intégration de l'ourdou au sein de son répertoire et de considérer ce bagage expérientiel comme un atout qui mérite d'être partagé devant ses camarades de classe, son enseignante et les chercheuses impliquées dans le projet. Également, dans le présent, Savana profite de l'espace privilégié des entrevues (dans lesquelles les chercheuses et quelques élèves peuvent échanger sur les langues et sur leurs langues dans une plus grande intimité que dans la salle de classe) afin de questionner la chercheuse de la présente étude de doctorat sur l'arabe, langue qu'elle développe au moyen de l'apprentissage du Coran. À la suite de cet échange, elle intègre désormais l'arabe au sein de son répertoire et mentionne avec enthousiasme qu'elle sera bientôt « quadrilingue » (entrevue 2). Elle fait ainsi référence à un désir de développement de compétences à l'oral dans cette langue, qu'elle valorise aujourd'hui grâce à ses compétences à l'écrit. Dans cet exemple, Savana se positionne à la fois dans le présent et dans le futur. Et de façon encore plus éloquente, lors de la présentation de sa biographie langagière elle souligne avec conviction : « Je sais qu'en vieillissant j'apprendrai d'autres langues » (module 6). Si l'exemple de Savana est ici utilisé

pour illustrer l'évolution, dans le temps, des répertoires linguistiques des élèves, trois autres participants sont également à mentionner :

- Shawn avec le créole qu'il intègre dans son répertoire linguistique en fin de seconde année d'intervention;
- Laura, avec l'aymara et le quechua qu'elle mentionne comme faisant partie des langues de son répertoire; elle exprime également une certaine appétence pour l'apprentissage des langues et partage son désir de transmettre sa langue maternelle (l'espagnol) à ses futurs enfants;
- Oliver qui mentionne l'importance pour lui de mieux parler le créole (sa langue d'origine) afin de renforcer ses liens avec son pays d'origine, mais aussi de transmettre le créole à ses futurs enfants.

Dès lors, seul un participant sur cinq (Evan) n'a pas fait évoluer dans le temps ses déclarations autour des langues de son répertoire. Son discours est en effet marqué par une certaine constance et par une vision très pragmatique des langues qui persistent du début à la fin du projet. Il ne cesse de faire référence à l'aspect pratique des langues du fait qu'elles permettent une forme d'ascension sociale et professionnelle.

- L'espace : l'intégration d'une norme scolaire monolingue qui influence les répertoires linguistiques des participants

Également, l'espace, en tant que dimension qui participe au dynamisme des répertoires linguistiques des élèves, mérite que l'on s'y attarde; d'autant plus dans un contexte tel que le Québec. En effet, comme nous l'avons évoqué dans le cadre du premier chapitre de cette thèse, la reconnaissance du français comme langue commune du Québec ne s'est pas faite sans heurt, créant ainsi des tensions linguistiques entre les différentes langues en présence (Mc Andrew, 2010). Encore aujourd'hui, certaines représentations sont véhiculées autour de la nécessité de défendre le fait français face à la « menace » de l'anglais et des langues de l'immigration (Armand, 2013; Armand, et al., 2008). Dans un tel contexte, la norme monolingue qui impose le français comme seule langue de l'école pour la très grande majorité des élèves immigrants et issus de l'immigration est prépondérante dans les milieux scolaires québécois et les élèves en sont conscients. De ce fait, et à l'image des participants à la recherche de Maraillet (2005), les



cinq élèves de notre recherche expriment une conscience aiguë des enjeux linguistiques environnants et plus spécifiquement, des enjeux liés à la place du français dans la société québécoise.

Nous revenons sur cet aspect dans une section subséquente. Pour l'heure, et au regard de la dynamique des répertoires linguistique de nos cinq élèves, il convient d'illustrer comment l'espace participe à l'évolution de leurs répertoires. Ici, un exemple explicite serait incontestablement celui d'Oliver qui, dans sa biographie langagière, indique : « Quand je suis à la maison, je me sens plus Haïtien et Seychellois que Québécois, parce que je peux parler d'autres langues que le français chez moi » (module 6). La dimension identitaire portée par le sentiment d'appartenance linguistique est largement documentée par Norton (2000). L'auteure fait ainsi mention du poids prépondérant des dimensions affective et identitaire dans le développement langagier. C'est en ce sens que de nombreux auteurs tels qu'Armand et al. (2008), Chumak-Horbatsch (2012), Cummins (2007, 2014), Garcia et Kleifgen (2010) Garcia et al. (2006), Hélot (2007) ou encore Moore (2006) adjurent les milieux scolaires de laisser une place à la dimension identitaire dans l'enseignement auprès des élèves immigrants et issus de l'immigration et de permettre, au moyen d'approches pédagogiques appropriées, de valoriser, en contexte scolaire, le bagage linguistique et culturel de ces élèves.

L'intégration de la norme du français comme langue de l'école émerge, à des degrés divers, dans le discours de tous les participants à notre recherche et a manifestement des effets sur les déclarations de ces derniers quant aux langues présentes au sein de leur répertoire. C'est dans cet esprit que nous supposons que Laura, lors de la première entrevue ne déclarait pas l'espagnol comme langue maternelle mais le français, que Shawn a tu durant tout le projet, et devant ses enseignants, ses capacités à comprendre le créole et qu'Evan prend difficilement la parole devant le groupe classe pour partager des connaissances en chinois. Comme nous le voyons ultérieurement, il est certain que d'autres facteurs jouent dans ces positionnements, mais que la norme monolingue imposée par l'école a indéniablement des effets sur les représentations des élèves quant aux langues de leur répertoire. En ce sens, l'intégration de la norme de l'école par les élèves vient corroborer plusieurs des recherches présentées dans notre recension (Billiez et al., 2002; Castellotti et Moore, 2009; Maraillet, 2005; Sabatier, 2011; Shameem, 2004; Simon

et Maire Sandoz, 2008; Tse, 2000). De plus, rappelons que Blommaert et al. (2005) soutiennent que le plurilinguisme n'est pas simplement conditionné aux compétences individuelles dans l'une ou l'autre des langues mais qu'il est également et surtout situé dans un contexte sociohistorique singulier et marqué par des politiques linguistiques spécifiques. Le contexte scolaire québécois est de toute évidence à considérer dans la dynamique et la construction des représentations sur les langues des répertoires des élèves.

Précisons également que l'intégration de cette norme unique monolingue perdure et que pour deux des élèves (Evan et Shawn), même après deux ans d'intervention d'Éveil aux langues, elle représente encore une forme de barrière à l'appropriation de leur répertoire dans sa forme composite et plurielle. Pour les trois autres participants, cette conscience les amène à jouer de stratégies pour pouvoir, en fonction du contexte, aborder ou non, valoriser ou non, certaines de leurs langues. Dans le cadre de l'implantation du projet, il appert que ces élèves ont développé une flexibilité quant aux espaces, aux langues et comme nous le verrons dans la section suivante, aux interlocuteurs.

- Les interlocuteurs : les effets sur le caractère dynamique du répertoire linguistique des élèves

L'analyse de nos données nous a également permis de constater qu'en fonction des interlocuteurs, les élèves ajustent leurs comportements et leurs discours quant aux langues présentes dans leur répertoire. Dans cet esprit, et de toute évidence en lien avec les contextes d'interactions présentés plus haut, Shawn n'évoque jamais la présence du créole en groupe classe. De même, Evan ne partage pas ses connaissances en chinois avec ses camarades en petit groupe de travail et en groupe classe; il ne le fait qu'une fois lors de la seconde année d'intervention à la demande explicite de son enseignante (Irène). Également, Oliver adopte un positionnement similaire par rapport à ses langues d'origine (le créole seychellois et le créole haïtien) avec son enseignante Mathilde. Au module 3, les élèves sont invités à représenter sur un pétale de fleur les langues qu'ils parlent. L'enseignante prend l'initiative d'ajouter dans la consigne que si les élèves ne sont pas en mesure de « décrire leur classe dans cette langue », ils ne peuvent pas la considérer comme langue parlée. Le choix discutable de l'enseignante n'est pas analysé dans le cadre de notre discussion, mais il nous permet d'éclairer les positionnements d'Oliver quant à ses langues d'origine lorsque son enseignante est présente. Ainsi, dans les

activités de classe qui engagent un partage entre camarades, Oliver mentionne la présence de ses deux créoles au sein de son répertoire. Toutefois, dans la présentation de son pétale de fleur devant le groupe classe qui inclut son enseignante, il exprime la présence d'un seul créole qu'il ne spécifie d'ailleurs pas. Également, aux entrevues 2 et 3, durant lesquelles les enseignants sont absents, Oliver ne cache pas la présence des deux créoles au sein de son répertoire.

Baker (2011), Cummins (2001, 2014), Hélot (2007) ou encore Moore (2006) ont, entre autres, souligné le poids du discours des enseignants dans la construction des représentations sur les langues des élèves. Dans cette même lignée, nos données donnent à voir, en contexte scolaire, une certaine sensibilité des apprenants quant aux discours de « modèles » adultes qui peuvent les entourer. Dans notre recherche, ces modèles prennent la forme des enseignants, mais aussi des chercheuses impliquées dans l'implantation du projet Élodil. Les élèves font ainsi preuve de leur lucidité quant à la possibilité d'intégrer ou non des langues au sein de leur répertoire au regard des inter-actants en présence : ils choisissent soit de les passer sous silence, soit, au contraire, de les valoriser.

Si plusieurs recherches ont pu souligner le caractère dynamique des répertoires plurilingues, précisons qu'aucune recherche n'avait, à ce jour, documenté de façon qualitative et durant deux ans d'implantation d'un projet d'Éveil aux langues, les nuances que le temps, l'espace et les interlocuteurs peuvent apporter dans la dynamisation des répertoires plurilingues des élèves.

### ***5.1.2. Le développement de stratégies qui légitiment l'intégration de langues au sein des répertoires plurilingues des élèves***

Comme la section précédente a pu l'exposer, les répertoires linguistiques des participants à notre recherche sont marqués par leur dynamisme. Cette évolution des répertoires émerge notamment dans les déclarations des élèves quant aux langues présentes ou non dans leur répertoire. Le regard spécifiquement porté aux déclarations durant les deux ans d'implantation nous montre également la variété des stratégies que les élèves mettent en place pour repenser, valoriser et légitimer la présence de certaines langues dans leur répertoire.

Dès lors, on observe des changements dans les déclarations de quatre des cinq élèves participants à notre recherche sur les langues présentes dans leur répertoire. C'est le cas de

Savana, de Laura, d'Oliver et de Shawn. Seul Evan déclare de façon constante le chinois, l'anglais et le français comme langues de son répertoire, du début à la fin du projet.

Dans le but d'illustrer l'évolution dans les déclarations des élèves et de les mettre en lien avec des *stratégies d'appropriation*, prenons l'exemple de Savana. Lors de la première entrevue qui, rappelons-le, a lieu avant l'implantation du projet Élodil, cette dernière déclare comme seules langues de son répertoire l'anglais et le français, passant sous silence la présence de plusieurs autres langues au sein de ce répertoire. Plus spécifiquement, l'anglais est absent de ses déclarations en ce tout début de projet. Il prend toutefois une place à part entière au sein de son répertoire après quelques séances d'intervention. Un phénomène similaire a été observé avec l'arabe (langue qu'elle développe dans son apprentissage du Coran) et avec l'hindi et l'ourdou (des langues avec lesquelles elle est en contact dans son milieu familial et dans son quartier), qui, passées sous silence dans les déclarations initiales de Savana, se positionnent, à différents moments de l'intervention, comme des langues de son répertoire. Savana évoque l'arabe à la fin de la première année d'intervention comme une langue en cours d'apprentissage. En ce qui concerne l'hindi et l'ourdou, il a fallu une trentaine d'heures d'intervention et une activité qui aborde explicitement la possibilité de disposer de langues que l'on ne parle pas au sein de son répertoire pour que Savana décide de les y intégrer.

Candelier (2003) au moyen d'une recherche mixte, avait insisté sur la nécessité d'implanter un projet d'Éveil aux langues sur une période dépassant les 30 heures pour en percevoir les effets positifs significatifs chez les élèves. Notre recherche se démarque en ce point de la recherche conduite par Candelier dans la mesure où, selon les langues, très tôt, des premiers changements peuvent s'effectuer. C'est ainsi que Savana, dès le module 3, s'autorise à intégrer l'anglais au sein de son répertoire alors qu'elle n'a participé qu'à huit séances d'Éveil aux langues. Laura adopte un comportement similaire également vis-à-vis de l'anglais.

Ainsi, en plus de rappeler que la dimension temporelle joue dans le dynamisme des répertoires linguistiques des élèves, l'exemple des changements apportés par Savana dans la déclaration des langues en présence au sein de son répertoire permet également d'établir un lien avec son sentiment d'insécurité linguistique à propos de l'une ou l'autre des langues de son répertoire.

Dès lors, et à l'instar des participants de la recherche de Billiez et al. (2002) ou de celle de Maraillet (2005), plusieurs des participants de notre recherche font part d'un sentiment d'insécurité dans l'une ou l'autre de leurs langues. C'est le cas pour quatre des participants à notre recherche : Evan avec le chinois (sa langue maternelle) et l'anglais (l'une de ses langues secondes), Laura avec l'espagnol (sa langue maternelle) et l'anglais (l'une de ses langues secondes), Oliver avec le créole haïtien et le créole seychellois (ses langues d'origine) et Savana, avec l'anglais et l'arabe (ses langues secondes).

Précisons aussi que trois de ces quatre élèves qui évoquent une insécurité linguistique quant à certaines langues de leur répertoire (Oliver, Laura et Savana) ne déclarent pas en début de projet ces langues comme langues de leurs répertoires. Au fur et à mesure de l'implantation, ils développent des stratégies qui leur permettent d'apaiser ce sentiment d'insécurité et de repenser leurs représentations sur ces langues. Plus particulièrement, ces stratégies « d'appropriation » comme nous les appelons, leur permettent de légitimer l'intégration, au sein de leur répertoire, de langues dans lesquelles ils ont des compétences dites *partielles*. Nous proposons ci-après une liste de ces stratégies accompagnées d'un exemple qui illustre la stratégie dont il est question. Précisons toutefois que chacun de ces trois élèves fait usage à un moment ou à un autre de l'implantation de ces stratégies pour légitimer l'intégration de certaines de leurs langues au sein de leurs répertoires. Cependant, dans un esprit de synthèse et à cette étape de la présentation de notre recherche, nous ne proposons qu'un seul exemple pour chacune des stratégies d'appropriation. Ces dernières sont de deux ordres : le jugement de valeur (exprimer un jugement sur ses compétences, par exemple « je parle un peu » (Laura) et le développement d'une compétence lexicale. Plus précisément, les stratégies d'appropriation qui relèvent de l'ordre du développement d'une compétence lexicale se subdivisent en trois sous-stratégies que nous illustrons comme suit :

- la capacité à spécifier son domaine de compétence (expression orale ou écrite, compréhension orale ou écrite), par exemple Savana qui indique qu'elle sait uniquement *lire* l'arabe;

- la capacité à adapter les définitions formelles sur le plurilinguisme présentées dans le projet à leur situation, par exemple Laura qui évoque qu'elle est capable de se *débrouiller*<sup>55</sup> en anglais;
- la capacité à qualifier et à *étiqueter* ses langues (langue maternelle, langue seconde), par exemple Oliver, qui, en entrevue 1 demande à l'intervieweuse : « Est-ce qu'une langue, comme notre langue maternelle, est-ce qu'on peut comprendre ce que nos parents disent mais pas savoir comment parler? ».

Il convient de préciser que de nombreux sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation nous avertissent du risque d'assigner une identité linguistique aux élèves au bagage pluriel au moyen d'étiquettes qui différencient, de façon cloisonnée, la/les langue(s) maternelle(s), la/les langue(s) d'origine, la/les langues seconde(s), etc. (Moore, 2006). Sans remettre en cause les dangers de l'assignation d'une identité unique basée sur la langue d'origine au détriment d'une identité ou *d'identités* qui prennent en compte le bagage pluriel des élèves immigrants/issus de l'immigration, il semble que cet « étiquetage » a répondu à un besoin de trois de nos participants, celui de nommer ou de qualifier leurs langues. Il nous paraît alors pertinent de préciser que le format du projet propose des savoirs que les élèves choisissent ou non de s'approprier. Dans cet esprit, c'est volontairement que les élèves ont pu apposer ces « étiquettes » sur leurs langues.

Ainsi, et à la lumière de nos données, nous postulons que, lorsque certains élèves choisissent cet étiquetage et le proposent de façon volontaire, cela leur permet de donner un nom à des langues avec lesquelles ils peuvent être en contact, des langues marquées par une valeur affective et identitaire. C'est cette étiquette qui permettrait à plusieurs élèves de légitimer l'intégration au sein de leur répertoire de langues dans lesquelles ils ont moins de compétences, ou même, qu'ils ne parlent pas du tout. Ceci nous permet de considérer dans les sections suivantes deux notions importantes : la notion de compétences partielles et celle de compétences plurilingues.

---

<sup>55</sup> Rappelons à cet égard que dans le cadre du projet, nous définissons une personne bilingue comme une personne capable de *se débrouiller* dans l'une ou l'autre de ses langues (module 3, *La fleur des langues*, [www.elodil.com](http://www.elodil.com)).

### 5.1.3. *La compétence partielle, la compétence plurilingue et l'atout plurilingue*

- Les compétences monolingues et les compétences plurilingues : vers la découverte de l'atout plurilingue

Parmi les représentations sociales partagées à propos du bilinguisme, le locuteur bilingue est perçu comme l'addition de deux monolingues aux compétences « parfaites » dans chacune des langues. Grosjean (1982) affirme que ce type de représentation relève d'une représentation « monolingue » du bilinguisme, et il précise que rares sont les bilingues qui ont des compétences égales dans toutes les langues.

Rappelons alors que le français est la langue de scolarisation de l'ensemble des participants à la recherche. C'est également la langue dans laquelle la grande majorité d'entre eux se sent le plus habile (quatre élèves sur cinq : Savana, Laura, Oliver, Evan). Ces résultats nous rappellent d'ailleurs les résultats de la recherche de Billiez et al. (2002) dans laquelle les participants s'exprimaient sur leur sentiment de compétence en français (langue de scolarisation) par rapport à une compétence jugée moindre dans leur(s) langue(s) maternelle(s). Comme plusieurs recherches l'ont démontré, le sentiment de compétence dans une langue semble influencer le rapport des participants à leur(s) langue(s) d'origine/maternelle(s) (Billiez et al., 2002; Cavalli et Coletta, 2002; Choi, 2003). Dans cet esprit, il convient de s'interroger sur les représentations de nos participants sur leurs compétences dans ces langues et plus largement sur leurs compétences plurilingues dans la mesure où de nombreux auteurs (notamment Castellotti et Moore, 2002, 2008; Coste, Moore et Zarate, 1997; Moore, 2006) indiquent que quand un élève dispose de représentations positives sur sa compétence plurilingue, il est en position favorable pour s'appuyer et utiliser les connaissances linguistiques issues de son répertoire afin de le soutenir dans ses apprentissages.

Dans cette même lignée, Bono et Stratilaki (2009) parlent de l'atout plurilingue. Les auteurs rappellent que, quand le plurilinguisme n'est pas perçu comme un atout, des sentiments d'insécurité, d'infériorité, voire d'illégitimité, peuvent naître chez les participants qui se sentent incompétents dans la langue d'accueil et/ou dans leur(s) langue(s) d'origine.

Il est alors intéressant de noter que chez trois des participants qui expriment une insécurité linguistique dans l'une ou l'autre de leurs langues (Oliver, Savana et Laura), des représentations plus favorables se développent quant à leur plurilinguisme, qu'ils mentionnent avec fierté en fin de projet. Ils sont plus conscients du fait que leur plurilinguisme est un atout.

Comme nous avons pu le voir, cette évolution a été permise notamment par la mise en place de stratégies de réappropriation de leurs langues. Également, la durée du projet et les différentes occasions offertes aux élèves de repenser les langues de leur répertoire semblent leur avoir permis de trouver un moyen de légitimer l'intégration de plusieurs de ces langues dans leur répertoire. Ce changement de perspective semble avoir permis aux élèves d'entrevoir le concept de compétence langagière sous un nouveau jour, celui d'une compétence plurielle, dynamique et multidimensionnelle.

- Langue d'appartenance (Dabène, 1994) et bilinguisme symbolique (Varro, 2003, 2005)

Cette première réflexion, menée autour de l'acceptation d'une compétence partielle dans l'une ou l'autre des langues du répertoire des élèves, nous invite également à considérer les langues non parlées par les élèves, des langues de filiations ou non et avec lesquelles ils peuvent être en contact au sein de leur noyau familial.

En ce sens, Dabène (1994, p.24) préfère le concept de langue d'appartenance à celui de langue d'origine et elle le définit comme la « langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire ».

Ces langues d'appartenance interviennent à des degrés divers dans le processus de socialisation des élèves (Varro, 2003; 2005) et elles peuvent également être des marqueurs identitaires puissants (Norton, 2000). Dans cet esprit, Varro (2005) et Gadet et Varro (2006) expliquent comment le bilinguisme devient un idéal chez certains élèves dont les langues ne sont pas reconnues à l'école. En ce sens, le bilinguisme est le reflet d'une identité qu'ils se choisissent. Varro (2005) indique alors que ces personnes sont « symboliquement » bilingues. Rappelons que la notion de *bilinguisme symbolique* fait référence à la valeur attribuée à la langue d'origine qui ne relève alors plus de la compétence linguistique, mais plutôt d'un attachement à un héritage linguistique. Plusieurs des recherches présentées dans notre recension font référence à



la place des langues non parlées par les participants et à leur pouvoir symbolique et emblématique au sein de leur répertoire (Araújo, Ceberio et Melo (2007), Billiez et al. 2002; Coste et Simon, 2009; Sabatier, 2011).

Le cas d'Oliver représente un élève qui aspire à trouver une place au sein de son répertoire pour ses deux langues d'origine, le créole haïtien et le créole seychellois. C'est dans cet esprit que, dès la première entrevue, il interroge l'intervieweuse sur la possibilité d'être en contact, au sein de sa famille, avec une langue que l'on comprend, mais que l'on ne parle pas. Au fur et à mesure des activités, son attachement à ses langues d'origine/ langue d'appartenance s'exprime dans son discours par son désir d'apprendre à mieux parler le créole ainsi qu'à le considérer comme un héritage linguistique important à transmettre aux générations futures.

Dans un même ordre d'idées, Laura apprend à nommer spécifiquement le quechua comme langue d'origine et, pendant la deuxième année de l'implantation, à la suite d'une activité où l'aymara était cité, elle s'autorise à présenter cette langue en tant que langue d'origine.

Notons par ailleurs que cet aspect emblématique, que Varro (2003, 2005) développe au moyen du concept de bilinguisme symbolique, pourrait ne pas uniquement être lié aux langues d'origine. En effet, par extension, on pourrait aussi l'attribuer à des langues qui ne sont pas des langues de filiation, mais qui sont présentes dans un environnement proche des élèves, avec lesquelles ils sont en contact régulier et pour lesquelles ils peuvent parfois développer certaines compétences langagières, des langues avec lesquelles ils développent une certaine affinité. Ce serait alors le cas de Savana avec l'hindi et l'ourdou. Au fur et à mesure de l'implantation du projet, elle a pris conscience de la variété des langues présentes dans son environnement et de sa capacité à en comprendre certaines. Elle dit ainsi comprendre des films en hindi et se rappelle avoir reçu un enseignement en ourdou alors qu'en début de projet, elle n'évoquait aucune de ces deux langues. Cette extension du concept à des langues avec lesquelles les élèves sont en contact proche pourrait soutenir une forme de conscientisation des élèves sur le concept de compétence plurilingue, qui permettrait sans doute à des élèves comme Savana de voir ces langues sous un nouveau jour et peut-être, de développer l'envie d'en apprendre plus.

Si l'on s'attarde sur les déclarations des élèves, on remarque que, par rapport à des langues comme l'anglais qui est enseigné à l'école (à titre de « langue seconde »), les langues que les élèves ne parlent pas et qu'ils ne déclarent pas comme langues de leur répertoire, dès le début du projet, sont empreintes d'une valeur symbolique et identitaire et les élèves participants prennent plus de temps à les considérer comme langue de leur répertoire. Dans le cas de Savana comme dans celui de Laura, ce phénomène se manifeste lors de la seconde année de l'implantation du projet Élodil.

#### ***5.1.4. La complexité des représentations sur les langues du répertoire des élèves***

Dans cette section, nous illustrons comment les représentations exprimées par les élèves à propos des langues de leur répertoire sont complexes et que des représentations à la fois positives et négatives sur la même langue peuvent coexister. Cette ambiguïté exprimée par nos participants permet notamment d'étudier la variété des facteurs qui interviennent dans la construction des représentations.

- Les représentations sur les langues et les représentations sur l'apprentissage

Dans une recherche d'envergure conduite en milieu helvétique, De Pietro (1994) met de l'avant le fait que l'expérience d'apprentissage et la perception du niveau de compétences dans une langue ont un impact dans la construction des représentations sur cette langue. Plusieurs des cas d'élèves participants à notre recherche viennent appuyer cette idée.

Par exemple, pendant l'implantation du projet Élodil, Evan exprime des représentations négatives sur ses expériences d'apprentissage en chinois ainsi que certaines représentations négatives sur cette langue. Il évoque une langue « difficile à apprendre » et précise qu'il n'aime pas aller à l'école où il apprend le chinois, car « c'est plate » et que cette langue est « difficile ». Evan remet clairement en cause dans son discours les pratiques d'enseignement du chinois (sa langue maternelle) à « l'école du samedi » où il développe des compétences de haut niveau.

De nombreux élèves immigrants et issus de l'immigration sont amenés à suivre/poursuivre des apprentissages en dehors des heures de classe régulières, généralement les fins de semaine, à ce que l'on nomme communément « l'école du samedi ». Ces programmes permettent aux élèves

de développer des compétences, le plus souvent à l'écrit, dans leur(s) langue(s) maternelle(s)/d'origine. Le discours d'Evan fait ici émerger une réflexion sur les pratiques pédagogiques utilisées dans son apprentissage du chinois et qui semblent marquées, à ses yeux, par un certain traditionalisme et sont peu stimulantes. Il est clair que cette vision joue sur ses représentations plutôt négatives sur le chinois.

Dans cette lignée, Cummins (2009, 2014, à paraître), Cummins et Early (2011), Garcia et Kleifgen (2010) soulignent l'importance de proposer des activités significatives et stimulantes qui permettent un engagement *identitaire* des élèves et qui dépassent un simple enseignement « linguistique ». Toujours autour de l'enseignement des langues d'origine des élèves, rappelons que Creese et Blackledge (2011) ont réalisé une étude en Grande-Bretagne sur ces programmes hors curriculum scolaire et qui selon eux, laissent voir deux modèles pédagogiques mis en place dans ces écoles : à un extrême se situe un modèle avec une vision monolingue de l'enseignement et à un autre extrême, un autre modèle avec ce que les auteurs appellent des représentations « flexibles » de l'enseignement. Ce dernier modèle permet aux élèves de développer des compétences dans toutes les langues, en les autorisant à faire des ponts entre les langues qu'ils connaissent. Il participe également à l'engagement des élèves dans les activités de classe.

Dans cet esprit, et afin de nous éclairer sur les représentations sur le chinois exprimées par Evan, il aurait été intéressant de pouvoir disposer de plus d'informations quant à cet enseignement reçu en dehors des heures de classe. D'après son discours, on peut supposer que c'est un enseignement essentiellement linguistique et dans lequel il se sent peu engagé.

Chez Evan, on observe donc un lien fort entre certaines représentations négatives sur le chinois et l'apprentissage de cette langue : qu'elles soient liées à l'effort requis dans l'apprentissage ou qu'elles relèvent des pratiques d'enseignement. Cet élève exprime tout au long du projet une insécurité linguistique à propos de sa langue maternelle/langue d'origine. En effet, les données ont montré comment, chaque fois que le chinois était l'objet d'une activité, Evan s'est toujours dit en insécurité, l'empêchant de partager une quelconque expertise. Précisons également que, contrairement à ses camarades, chez Evan, cette insécurité ne s'estompe pas. Evan ne s'exprime pas sur ses compétences possiblement partielles dans l'une ou l'autre de ses langues, il ne fait usage d'aucune des stratégies d'appropriation mentionnées plus haut et qui ont permis à Laura,

à Savana et à Oliver d'intégrer plusieurs langues à leur répertoire. Dès lors, pour Evan, un environnement propice porté par des activités pédagogiques ne suffit pas à la valorisation de ses compétences. Il semble nécessaire de trouver les moyens pour que des élèves comme Evan développent des stratégies qui leur permettent d'embrasser de façon plus positive leur plurilinguisme.

En somme, Evan exprime certaines représentations négatives quant à l'apprentissage du chinois et quant à ses représentations sur son niveau de compétence dans cette langue. Ces représentations sont en lien avec son expérience d'apprentissage et il ne met aucune stratégie en place lui permettant de valoriser ses compétences partielles. Toutefois, et afin d'entamer une première réflexion sur l'ambiguïté des représentations exprimées par les élèves quant aux langues de leur répertoire, notons que, si des représentations négatives à l'égard du chinois persistent, Evan exprime un certain attachement à l'égard de cette langue dans la mesure où il mentionne qu'elle est la langue de *sa famille, sa langue maternelle*. Dès lors, la dimension émotionnelle et affective liée aux langues semble dépasser pour Evan les difficultés ressenties dans l'apprentissage des langues.

Toujours en ce qui a trait au lien entre apprentissage et aux représentations sur les langues, notons que Laura, Savana et Oliver expriment des représentations plutôt négatives sur les langues pour lesquelles ils considèrent l'apprentissage comme un enjeu. Plus spécifiquement, Laura exprime des représentations négatives envers l'anglais et le quechua qu'elle considère comme des langues « dures » à apprendre, Savana vis-à-vis de l'anglais pour lequel elle exprime certaines difficultés quant à son apprentissage, et Oliver mentionne son refus d'apprendre de nouvelles langues qui se trouvent linguistiquement éloignées du français et de l'anglais.

En ce sens, nos résultats convergent donc avec les résultats présentés dans les recherches de De Pietro (1994) et de Sabatier (2009). Ces données sont de toute importance, car, comme le précise Moore (2006), le lien entre représentations sur les langues et apprentissage est un indicateur dans le développement langagier des élèves aux répertoires pluriels.

Par ailleurs, le positionnement d'Evan nous permet de souligner le fait que, parfois, certains facteurs tels que la portée affective des langues peuvent venir contrecarrer certaines représentations négatives sur les langues.

- L'expression d'un sentiment d'insécurité linguistique et d'un attachement

Plusieurs élèves ont exprimé un sentiment d'insécurité linguistique dans l'une ou l'autre des langues. Ce sentiment est souvent associé chez nos élèves avec certaines manifestations du plurilinguisme telles que l'alternance codique, les difficultés à traduire d'une langue à l'autre, le manque de vocabulaire, etc. Trois des cinq participants à notre recherche (Evan, Savana et Laura) évoquent à un moment donné de l'intervention les inconvénients que peuvent engendrer de tels phénomènes. Prenons l'exemple de Laura, si, en dehors du cercle familial, l'usage de l'espagnol peut conduire à l'expression d'une insécurité, au sein de sa famille, il semble avoir une fonction ludique et être marqueur de connivence. Elle avait ainsi évoqué le « rire » de ses parents quand elle fait usage de parler bilingue français-espagnol. Elle exprime donc sur un rapport mitigé avec l'espagnol qu'elle peut mélanger avec le français et dont elle use comme stratégie de communication avec ses parents, mais qui en dehors du cercle familial la met face au jugement de l'Autre.

- Les représentations de son plurilinguisme et les représentations du plurilinguisme

Précisons ici, qu'à notre connaissance, aucune recherche n'a jusqu'ici mis en perspective les représentations du plurilinguisme des élèves par rapport au plurilinguisme en général. Cette perspective nous permet de considérer plus spécifiquement la manière dont les élèves se représentent leurs compétences et fait référence à ce que Bandura (1997, 2003) appelle le *sentiment d'efficacité personnelle*. Ce concept est défini comme la capacité d'une personne à percevoir les compétences dont elle dispose pour les mobiliser dans une situation donnée. Puzo-Capron (2012) propose une adaptation de ce concept au domaine de la didactique des langues et indique que le développement de représentations positives sur sa compétence plurilingue a des effets favorables sur le sentiment d'efficacité personnelle. En ce sens, le sentiment d'efficacité personnel apparaît comme un potentiel pour considérer de façon plus pratique la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue.

Dès lors, le regard que portent les élèves sur leurs compétences dans l'une ou l'autre des langues de leur répertoire et leur capacité à accepter de disposer de compétences partielles, ou non, a un effet sur leurs représentations à propos du plurilinguisme. Ainsi, lors de la première entrevue, si tous les élèves déclarent parler plus d'une langue, trois élèves sur cinq ne se considèrent pas de prime abord comme des locuteurs plurilingues. C'est ainsi, et à titre d'exemple, que Laura indique qu'elle serait fière d'elle si elle était capable de parler plusieurs langues et qu'Oliver répond dans un premier temps par la négative quand on lui demande s'il parle plusieurs langues. De façon étonnante, ces mêmes élèves font un lien clair entre parler plusieurs langues et être plurilingue et ils reconnaissent la valeur utilitaire du plurilinguisme en général. Il est donc manifeste que le rapport des élèves avec leur plurilinguisme est ambigu. Néanmoins, cette ambiguïté semble s'apaiser pour deux des trois élèves (Laura et Oliver) qui, en fin de projet, partagent un sentiment de fierté quant à ce plurilinguisme.

#### ***5.1.5 Les représentations sur les enjeux linguistiques au Québec : le français et l'anglais***

À la lumière des données recueillies, il semble que les élèves de notre recherche aient intégré les rapports de force qui existent au Québec entre les langues. Ainsi, tous les participants expriment une conscience aiguë des enjeux linguistiques, à la fois locaux et internationaux. En ce sens, ces résultats font écho aux recherches de Maraillet (2005) et de Tse (2000). Toutefois, ce qui semble pertinent d'illustrer, c'est la manière dont cette conscience s'exprime, en fonction des élèves et de leurs expériences.

Tous les élèves impliqués dans cette recherche de doctorat expriment leur conscience de la place prépondérante du français au Québec et à l'école. Au regard des politiques linguistiques du Québec et des milieux scolaires, l'expression de telles représentations ne semble pas surprenante. D'ailleurs, elle conforte les propos de nombre de chercheurs (notamment Armand, et al., 2008; Cummins, 2009, 2014; Cummins et Early, 2011; Hélot, 2007; Hélot et Young, 2006; Moore, 2006) qui invitent le système scolaire à repenser ses politiques d'enseignement monolingue pour laisser une place aux langues des élèves à l'école, et que leur plurilinguisme ne soit plus « nié » dans la classe (Hélot, 2007, p.89). À des degrés divers, les politiques coercitives qui prévalent dans les écoles influencent les représentations des élèves. Ainsi, certains expriment simplement leur conscience de la place majeure du français à l'école et

reconnaissent explicitement que le français est la langue de l'école, tandis que d'autres vont plus loin et revendiquent l'usage unique du français en incitant leurs camarades à n'utiliser que cette langue dans des échanges entre pairs. C'est le cas de Savana qui, durant la semaine de la francophonie, exhorte l'un de ses camarades à ne parler que le français lorsque celui-ci fait usage de l'anglais dans un échange entre pairs.

Rappelons que les représentations sociales partagées autour de l'anglais, langue à portée internationale (Csizér et Kormos, 2008; Gao, 2009; Shameem, 2004) et aussi langue parlée par de nombreux immigrants au Québec, sont susceptibles d'influencer les représentations sur les langues des élèves. À cet égard, les positionnements de Savana quant à l'anglais (état d'insécurité linguistique) et au français (attitude protectrice) méritent alors que l'on se questionne. Elle ne cesse de mentionner que le français est la langue dans laquelle elle se sent la plus compétente, et l'anglais, la langue dans laquelle elle exprime un sentiment de compétence « partielle ». Par ailleurs, elle est consciente de la place du français à l'école et de l'importance de son développement en contexte québécois et, plus spécifiquement, chez les immigrants en processus d'intégration. Les enjeux entourant le français et l'anglais au sein de la société québécoise ont pu être abordés dans la recherche de Maraillet (2005). En ce qui concerne Savana, il est difficile de savoir si ses représentations à l'égard du français et de l'anglais sont le reflet d'une assimilation des représentations sociales associées aux enjeux linguistiques québécois (d'ailleurs fortement alimentés par les discours médiatiques) ou s'ils relèvent davantage d'enjeux plutôt personnels en lien avec ses compétences linguistiques. Dans sa recherche conduite à Malte, Sciriha (2001) a évoqué le poids des discours médiatiques dans la construction des représentations très positives sur l'italien, langue largement plébiscitée par les participants à sa recherche. La frontière entre l'expérience de Savana avec les langues de son répertoire et les enjeux linguistiques extérieurs est floue et reflète clairement la multitude des facteurs qui entrent en jeu dans la construction/ reconstruction/ déconstruction des représentations individuelles.

### ***5.1.6 Conclusion sur les effets de l'approche d'Éveil aux langues sur les représentations sur les langues du répertoire des élèves***

Le modèle de Lambert (1974), qui distingue les situations de bilinguisme additif et soustractif, met de l'avant les bénéfices d'un bilinguisme individuel au niveau linguistique, culturel, social, économique et cognitif quand celui-ci est explicitement reconnu au niveau individuel et dans la société. Toutefois, en situation de bilinguisme soustractif, où les langues issues de l'immigration sont dévalorisées au profit de la ou des langues d'une majorité, il existe possiblement une menace pour la survie ou le développement de ces langues minorées, pour reprendre le terme de Blanchet (2000, p.130). D'ailleurs, comme le mentionne Hélot (2007), « c'est le cas très fréquent des enfants de minorités ethnolinguistiques qui sont scolarisés dans une langue plus prestigieuse que leur langue maternelle » (p.33).

Les données présentées au quatrième chapitre ainsi que la discussion menée ci-haut à propos du dynamisme des répertoires linguistiques des cinq cas d'élèves présentés dans cette thèse nous invitent à considérer les bienfaits des pratiques d'Éveil aux langues dans la mesure où, c'est à partir des activités pédagogiques que les élèves se sont autorisés à penser à des langues qui sont trop souvent passées sous silence à l'école. Nous avons offert un espace qui reconnaît, valorise et légitime la/les langue(s) d'origine et la/les langue(s) maternelle(s) des élèves au sein d'un répertoire pluriel. Cet espace a clairement soutenu le développement des représentations favorables sur ces langues chez les élèves participants à la recherche. Or, comme l'UNESCO (2003) le signale, disposer d'attitudes positives envers les langues d'origine est un facteur susceptible de participer au maintien de ces langues.

Également, Bishop et Berryman (2007) insistent sur la nécessité pour les enseignants de proposer à leurs élèves « un contexte d'apprentissage culturellement approprié et sensible, où les jeunes peuvent s'engager dans l'apprentissage en apportant leurs connaissances et expériences culturelles antérieures dans les interactions en classe, ce qui les légitime, au lieu de les ignorer (p.264-265) ». Ces approches sont nommées approches collaboratives par Cummins (2009, 2014, à paraître). À des fins d'affirmation identitaire et de bien-être affectif chez les élèves, les rapports de pouvoir entre les langues (langues dominées et langues dominantes) sont revisités et une collaboration constructive entre pairs et avec les enseignants s'établit, permettant



aux élèves de s'appuyer sur toutes leurs connaissances linguistiques et culturelles pour s'engager dans les tâches pédagogiques signifiantes. L'approche d'Éveil aux langues implantée pendant ces deux ans relève d'une approche collaborative dans le sens où les activités autorisent la mise en place d'une réflexion poussée autour de la valorisation des langues des répertoires des élèves. Plusieurs élèves ont ainsi trouvé un espace au sein de la classe pour parler de leurs langues et les légitimer.

## **5.2 L'ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES SUR LES LANGUES**

### ***5.2.1. Le développement d'une curiosité et d'un intérêt pour les langues***

- Le développement d'une curiosité et d'un intérêt pour les langues et la/ les langues de ses camarades

Parmi les évolutions observées quant aux représentations sur les langues des élèves, il est également intéressant de noter qu'à l'image des participants à la recherche de Perregaux (2011), quatre élèves sur cinq expriment leur curiosité à propos des langues avec lesquelles ils ont eu une expérience socialisante (Savana, Laura, Evan et Oliver). De plus, il convient de souligner que leurs centres d'intérêt deviennent des facteurs dans le développement d'un attrait pour certaines langues. C'est par exemple le cas de Savana, Evan et Shawn qui tous les trois mentionnent vouloir apprendre le japonais en raison de leur intérêt pour les mangas.

Également, les cinq participants de notre recherche expriment, à des degrés divers, leur curiosité et un intérêt pour les langues de leurs camarades. Tous, à un moment où un autre du projet, ont fait preuve de leur reconnaissance des langues parlées par leurs camarades ainsi que de leurs expertises. De plus, il semble que le développement de cette connaissance de l'Autre a notamment pu prendre une place importante lors des entrevues. C'est dans cet esprit que Laura indique avoir développé ses connaissances relatives aux langues des répertoires de ses camarades, dans le cadre du projet Élodil et plus particulièrement, comme elle le dit : « À cause de l'entrevue! » (module 6).

- Vers la reconnaissance de la/ des langues de l'Autre et une légitimation de son répertoire linguistique

Comme pour les participants à la recherche de Barton, Bragg et Serratrice (2009), le projet fut un espace où les élèves ont pu valoriser et légitimer les langues des répertoires de leurs camarades en allant chercher leurs expertises. Tous les élèves (dont trois de façon plus fréquente : Oliver, Savana et Laura) montrent leur capacité à aller chercher l'expertise de leurs camarades pour effectuer des tâches en classe ou dans les entrevues ainsi que pour répondre à une certaine curiosité envers l'Autre. Ceci leur permet de co-construire des connaissances (Dagenais, et al., 2008) dans la mesure où ils d'appuient sur leurs connaissances et sur celles de leurs camarades pour développer de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être.

### ***5.2.2. Le développement de compétences communicatives***

Notre recherche apporte un éclairage différent par rapport aux recherches présentées au deuxième chapitre en ce qui concerne la dimension communicative notamment. Ainsi, nous avons constaté que, chez tous les élèves, le projet Élodil avait eu des effets au niveau du développement des compétences communicatives, mais que ce développement varie en fonction du niveau scolaire des élèves.

- Le développement de compétences lexicales

Les données de recherche ont permis de souligner le développement d'un vocabulaire précis dans le domaine de la sociolinguistique entre autres, pour les élèves de niveau scolaire moyen et fort (Savana, Laura et Oliver).

Ainsi, ces trois élèves font preuve de leur capacité à employer des mots et des expressions dans des langues qui ne sont pas issues de leur répertoire linguistique (tel qu'illustré dans la recherche de Barton, Bragg et Serratrice, 2009), à faire usage de concepts vus durant le projet (plurilinguisme, multilinguisme, environnement linguistique...) et à faire référence à des objets de savoirs développés durant l'implantation des activités Élodil (les systèmes d'écriture, les biographies langagières...). Dagenais et al. (2008) ont pu illustrer ce phénomène dans leur recherche en précisant que le format des activités d'Éveil aux langues est propice au partage de connaissances sur les langues au sein de la classe.

- Développement du style argumentatif

Également, nous avons pu observer une évolution dans le style argumentatif chez tous les élèves. Néanmoins, ce phénomène semble encore plus marqué pour les élèves les plus faibles scolairement (Evan et Shawn). Alors qu'en début de projet, ces participants donnaient des réponses assez évasives, succinctes, voire marquées par une forme de désintérêt (énoncés du type « oui », « non », « je sais pas », « pareil »; regards fuyants; etc.), on constate, à l'an 2 de l'implantation, quelques changements. Dans un premier temps, il semble qu'Evan comme Shawn aient développé une certaine habileté à situer et à qualifier les langues de leur répertoire. Ils parlent avec plus d'aisance de leurs langues et leurs réponses, lors de l'entrevue 3, se font plus détaillées qu'auparavant. Ils ajoutent d'ailleurs des informations, et ce, même sans question explicite de la part des chercheuses impliquées dans le projet Élodil. Ces résultats abondent dans le sens de ceux exposés par Dagenais, et al. (2008), qui ont illustré comment des projets d'Éveil aux langues tels que le projet Élodil sont des espaces de partage et de co-construction de connaissances.

- S'appuyer sur des expériences personnelles

Dès le début du projet, Laura, Savana et Oliver n'hésitent pas à faire usage de leurs expériences personnelles dans les échanges en salle de classe et lors des entrevues. Pour Evan et Shawn, c'est le projet qui semble leur avoir permis de faire davantage preuve de cette capacité à s'appuyer sur des expériences personnelles pour alimenter les discussions. En entrevue 3, ces deux élèves montrent ainsi leur capacité à expliquer, au moyen d'exemples concrets, certains de leurs positionnements quant à la diversité linguistique et culturelle. À cet égard, Sabatier (2009) a documenté la manière dont des élèves allophones exploitent leurs expériences personnelles comme stratégie pour réaliser des tâches dans une langue inconnue. Les cas d'Evan et Shawn permettent d'illustrer que cette stratégie peut être utilisée dans un cadre qui dépasse des activités pédagogiques formelles (telles que les tâches d'élucidation en langues inconnues). Cette donnée nous intéresse dans la mesure où elle semble indiquer que Shawn et Evan sont susceptibles de faire usage de cette stratégie en dehors de l'école; ce qui représenterait un avantage indéniable dans des situations de communication de la vie de tous les jours.

Les résultats présentés dans cette section soulignent donc l'intérêt d'offrir aux élèves au répertoire linguistique pluriel des espaces pour réfléchir et discuter autour des langues. Ils nous questionnent également à deux égards. Dans un premier temps, quels sont les effets sur les élèves à plus long terme, notamment à l'adolescence, où des enjeux identitaires sont plus susceptibles d'émerger ? Dans un second temps, dans quelle mesure le poids des représentations sociales, soit le poids des normes monolingues véhiculées par l'école, des discours médiatiques autour du français et de l'anglais, du discours des enseignants, des parents des élèves, etc., a-t-il exercé une influence sur les représentations exprimées par nos élèves ?

### ***5.2.3. Le développement de représentations plus individualisées***

Dans le premier volet de cette discussion concernant l'intégration de la norme scolaire monolingue française en milieu scolaire, nous avons proposé une première réflexion autour du poids des représentations sociales dans le discours des participants à notre recherche (De Pietro, 1994; Muller et de Pietro, 2001) et la manière dont ces représentations jouent dans le dynamisme des répertoires linguistiques pluriels des élèves (Moore, 2006). Nous proposons ici un regard sur la manière dont, au fil de l'implantation, ces représentations sociales ont évolué pour peu à peu devenir des représentations plus individualisées.

À cet égard, nous postulons que notre approche méthodologique nous a permis d'adopter une perspective émique, qui selon Matthey (2003), permet de « saisir la réalité de l'intérieur permet de comprendre le sens donné aux faits par les individus eux-mêmes » (p.51).

En ce sens, l'adoption d'une telle posture méthodologique semble nous avoir donné accès à des représentations plus intériorisées par les élèves, des représentations cachées. C'est ce qu'Abric (2003) nomme la *zone muette*. Cette dernière se compose de stéréotypes et de préjugés que les sujets pourraient avoir des difficultés à verbaliser, mais qui représentent toutefois leur façon de penser, leur façon de se représenter un objet.

Dans les entrevues spécifiquement, nous avons été témoin à plusieurs occasions d'une forme d'autocensure chez les élèves qui au fur et à mesure des échanges avec leurs camarades et l'intervieweuse avait tendance à s'estomper. C'est dans cette optique que Laura, par exemple, s'autorise à exprimer des représentations plus négatives sur certaines sonorités en langue arabe,

langue parlée par sa camarade Anjana également présente lors de l'entrevue 3. Il est alors intéressant de souligner que l'émergence de représentations plus négatives est ici davantage l'expression d'une forme de curiosité à propos d'une langue linguistiquement plus éloignée des langues connues par Laura. Également, ce discours a permis aux deux élèves d'échanger sans animosité sur ces sons que Laura trouve plus étrangers et de clore la conversation avec des rires bienveillants.

Dans un même ordre d'idées, Oliver fait référence au français québécois qu'il compare au français de France parlé par des jeunes de son quartier d'origine africaine qui jouent dans le parc à proximité de l'école. Son discours est ponctué d'humour, notamment quand il prend un accent québécois marqué et surtout de sa conscience des variétés de français existantes qu'il n'hésite pas à comparer.

Également et plus spécifiquement dans le domaine de la didactique, Perregaux (2009, 2011) distingue les représentations sociales (le collectif) de ce qu'elle nomme *l'imaginaire* ou *l'imagination* (l'individuel). Ces dernières sont, selon Perregaux, des représentations en marge, qui se distinguent des représentations sociales partagées. À la lueur des données présentées, on postule que l'implantation du projet Élodil a permis aux élèves de développer des représentations plus individualisées sur les langues. C'est ainsi, que pour Savana les langues ne sont plus seulement un outil de communication (entrevue 3) mais également un outil de socialisation, d'ascension sociale et qui lui permettent de voyager (module 6). Dans un même ordre d'idées, les représentations exprimées par les élèves sont plus originales. À titre d'exemple, durant la seconde année d'implantation, Laura précise que les langues servent à « se creuser la tête » (module 6).

D'un point de vue méthodologique, nous pensons qu'en plus du format « significatif » et « engageant » des activités Élodil, la longueur de l'implantation et la construction de certaines affinités avec les élèves a permis l'instauration d'un climat de confiance et de connivence au sein duquel les élèves se sont sentis autorisés à dévoiler des représentations moins « conventionnelles ».

#### ***5.2.4. Le développement de représentations positives et plus précises sur la diversité linguistique***

Notre analyse des données révèle que la majorité des participants partagent des représentations positives envers la diversité linguistique et les langues en général. Seul Shawn, et ce, jusqu'à la fin du projet, évoque son désir de faire de ce monde un monde monolingue. Ces résultats rejoignent les résultats des recherches de Candelier (2003) ainsi que de ceux de Barton, Bragg et Serratrice (2009) au sujet de la diversité linguistique.

De plus, il semble pertinent de souligner que l'implantation du projet Élodil a permis à la fois le développement de représentations positives sur la diversité linguistique et le développement d'une conscience plus précise sur cette diversité linguistique.

En effet, lors du premier module d'implantation des activités Élodil, les élèves font part de leur capacité à citer les langues du quartier quand ils sont interrogés explicitement. Toutefois, dans une activité de dessin où les participants de la recherche sont invités à dessiner leur quartier pour des élèves d'une autre école habitant l'Ouest canadien, la diversité des langues et des cultures disparaît des représentations graphiques, comme si sa présence était tellement normale qu'elle ne méritait d'être soulignée auprès d'élèves d'un autre environnement. Le projet Élodil semble avoir eu à cet égard un impact, car, comme le dit Laura lors de la dernière entrevue après les deux ans d'intervention et à propos de la diversité linguistique en présence dans son quartier : « Peut-être j'avais remarqué, mais je portais pas vraiment attention » (entrevue 3). Dès lors, une certaine conscientisation semble s'être opérée. Cette prise de conscience incite d'ailleurs plusieurs des élèves (Savana, Laura et Oliver) à souligner clairement le caractère atypique multiethnique de leur quartier par rapport à d'autres quartiers de Montréal.

#### ***5.2.5. La co-construction des connaissances et le climat de classe***

Notons que, tout au long du projet, c'est sous l'impulsion de « modèles » que certains élèves tels que Laura, Shawn ou encore Evan s'autorisent à parler de leurs langues. Les enseignantes, les camarades et même les chercheuses deviennent des sources de connaissances sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour partager des représentations sur les langues. Ainsi, et comme l'avaient évoqué Dagenais et al. (2008), le format des activités d'Éveil aux langues offre un

espace privilégié aussi bien pour les enseignants que pour les élèves de la classe pour devenir des « modèles » sur lesquels les autres élèves pourront se baser.

Également, cela nous engage dans une discussion qui, cette fois, ne considère pas le format du projet, mais bien le contenu des échanges. En effet, et pour prendre le cas de Shawn à titre d'illustration, cet élève est sensible aux discours de ses camarades et, fréquemment, c'est à partir du moment où l'un de ses camarades prend position qu'il s'autorise lui aussi à le faire. Ainsi, Shawn a commencé à parler du créole en tant que langue parlée par son père (lors de l'entrevue 1) à partir du moment où l'une de ses camarades a fait référence à une tierce personne dont le père parlait une langue autre que celles en présence à l'école. À cet égard, les résultats de la recherche présentée par Armand et al. (2013) dans le cadre d'un projet intitulé Théâtre Pluralité-Élodil précisaient la manière dont les interactions entre élèves, à partir d'histoires significatives partagées entre eux à l'oral, faisaient écho aux uns et aux autres et permettaient de développer un sentiment d'appartenance à un groupe. Dans le cas de Shawn, il est possible que les histoires et les expériences langagières partagées par ses camarades aient une résonance pour lui et qu'elles lui aient, par exemple, permis de légitimer l'intégration du créole au sein de son répertoire linguistique.

En ce qui concerne le climat de classe plus particulièrement, Armand et al. (2013) ont illustré l'influence positive, sur la dynamique de classe, d'un projet alliant des ateliers d'expression théâtrale et des approches plurilingues chez des élèves du secondaire en classe d'accueil.

À l'instar de cette étude, notre recherche tend également à montrer comment, au primaire cette fois, un projet axé essentiellement sur la diversité linguistique et culturelle a permis aux élèves d'apprendre à mieux se connaître les uns les autres, à développer une curiosité envers la langue de l'Autre et les langues en général, à s'intéresser au parcours de l'Autre ainsi qu'à développer un désir d'échanger à propos des langues de leur répertoire linguistique. Nous pouvons ainsi penser que le projet Élodil a contribué à créer un climat de classe propice au développement des apprentissages.

### **5.3 Synthèse sur les effets de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur l'évolution des représentations des élèves sur les langues de leur répertoire et sur les langues en général**

La recherche que nous avons menée se trouve au carrefour de plusieurs disciplines, la sociolinguistique, la psychologie et la didactique. Elle nous a donné à voir des « histoires » d'élèves pendant deux ans d'intervention où les langues étaient l'objet de réflexion. Nous avons tenu à laisser une place de choix à ces élèves et à leurs discours afin que leurs voix puissent être entendues. C'est dans cet esprit que nous avons proposé les résultats d'une recherche qualitative à caractère ethnographique. Précisons qu'à part la recherche de Sabatier (2004) en France, aucune recherche n'a, à ce jour, proposé une telle analyse sur les représentations sur les langues d'élèves immigrants et issus de l'immigration pendant l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur une si longue durée.

Nous proposons sous forme de rétrospective une synthèse des résultats de recherche que notre étude vient corroborer ainsi que les apports de notre recherche dans le domaine de l'éducation au plurilinguisme.

#### ***5.3.1- Les résultats de recherche que notre étude a pu valider en contexte montréalais***

Ainsi, notre recherche vient, à plusieurs égards, conforter les résultats de recherches présentées au deuxième chapitre de cette thèse en ce qui concerne :

- la place prépondérante de la langue du pays d'accueil (le français dans notre cas) au sein des répertoires linguistiques des élèves plurilingues (Billiez *et al.*, 2002; Dagenais, 2003; Hélot et Young, 2006; Lao, 2004; Maraillet, 2005; Tse, 2000);
- le caractère dynamique des répertoires linguistiques des élèves plurilingues (Moore, 2006; Simon et Maire Sandoz, 2008);
- l'expression d'un sentiment d'insécurité linguistique dans certaines langues (Billiez *et al.*, 2002; Maraillet, 2005; Simon et Maire Sandoz, 2008) que ce soit les langues d'origine des élèves ou des langues secondes;



- les fonctions des langues qui peuvent, selon les élèves, et de façon non exclusive, avoir une couleur plus instrumentale, et/ou sociale, et/ou affective, et/ou cryptique (Billiez *et al.*, 2002; Dagenais, 2003; Gao, 2009; Papapavlou, 1999; Rassool, 2004; Sciriha, 2001);
- l'importance d'implanter un projet sur le long terme (Candelier, 2003, Koïshi, 2014);
- les effets positifs de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues sur l'ouverture à la diversité linguistique (Candelier, 2003; Castellotti et Moore, 2009; Maraillet, 2005; Perregaux, 2009);
- la coconstruction des connaissances permise par le format du projet (Dagenais *et al.*, 2008);
- le développement d'une curiosité développée par les élèves à propos de la langue de l'Autre, ce qui passe également par la reconnaissance de l'expertise de l'Autre (Maraillet, 2005; Dagenais *et al.*, 2008);
- le poids des représentations sociales dans la construction des représentations des élèves (De Pietro, 1994; Muller et De Pietro, 2001; Sciriha, 2001; Shameem, 2004; Sabatier, 2011) qui, notamment, joue sur les représentations exprimées par les élèves au sujet du statut de l'anglais à l'international et du français au Québec (Maraillet, 2005);
- la mise en place d'un climat de la classe convivial (Armand, Lory et Rousseau, 2013).

Si la présente recherche de doctorat permet de corroborer ces résultats, elle permet également d'y apporter plusieurs précisions ainsi que de nouveaux éléments que nous proposons de rappeler ci-après. Nous articulons cette section de la synthèse autour de trois axes : les effets de l'approche d'Éveil aux langues au niveau cognitivolangagier, au niveau social et au niveau affectif et identitaire.

### ***5.3.2- Les apports de la présente recherche de doctorat dans le domaine de la didactique du plurilinguisme***

- Les effets de l'implantation du projet Élodil pendant deux ans au niveau cognitivolangagier

Tout d'abord, la méthodologie qualitative adoptée durant ces deux ans d'intervention pour récolter nos données nous a permis de porter un regard sur des événements qui auraient pu paraître anodins, mais qui, grâce à la triangulation des données et à la durée du projet, ont subtilement révélé leur importance. Ces événements concernent plus spécifiquement nos élèves

les moins forts scolairement qui sont également les moins expressifs durant la première année du projet. Nous avons ainsi pu documenter un engagement croissant de ces élèves dans le projet au moyen de notes d'observation et de l'attention spécifique qui leur a été portée.

Plus spécifiquement, chez les élèves les plus faibles scolairement nous avons pu souligner le développement de la qualité argumentative de leurs échanges. Quant aux élèves dits scolairement plus forts, ces derniers ont en plus développé un vocabulaire sociolinguistique qu'ils utilisent adéquatement pour étayer leurs propos.

Également, les participants mettent en place des stratégies de plusieurs ordres afin de revisiter leur répertoire linguistique. Ainsi, en montrant leur capacité à expliquer leurs domaines de compétences dans leurs langues et en s'appuyant sur des savoirs développés durant le projet, ces élèves entrevoient leur compétence plurilingue de façon plus positive et ouverte.

- Les effets de l'implantation du projet Élodil pendant deux ans au niveau social

Également, nous soutenons que la mise en place de ces activités a participé à la mise en place d'un climat de classe favorable au développement des apprentissages : les élèves ont ainsi pu développer un savoir-être qui leur a permis de mieux connaître l'Autre, de mieux connaître ses langues, de s'intéresser à lui et de valoriser ses compétences. Nous avons ainsi été témoin de la mise en place d'une ambiance chaleureuse pendant les activités Élodil qui d'ailleurs étaient attendues avec enthousiasme par les élèves ainsi que d'un engagement de plus en plus accru des élèves au fur et à mesure de l'implantation.

- Les effets de l'implantation du projet Élodil pendant deux ans au niveau affectif et identitaire

Nos données nous ont également permis d'observer le dynamisme des répertoires linguistiques des participants. Les repositionnements adoptés deviennent alors des jeux articulés autour de trois dimensions (temps, espace et interlocuteur) dans lesquels les identités plurilingues des élèves peuvent s'affirmer ou au contraire se taire.

Également, et à des degrés divers, la majorité des participants expriment des représentations positives sur les leurs langues d'origine qui sont pour eux des marqueurs identitaires, qu'ils aimeraient transmettre à leurs futurs enfants et qui sont également une voie d'accès à leur pays

d'origine. Dans cette même lignée, il est intéressant de préciser que si certains élèves peuvent parfois exprimer une insécurité linguistique à l'égard de leur(s) langue(s) maternelle(s)/d'origine, la valeur sentimentale qu'ils leur attribuent semble prévaloir sur les aspects utilitaire et pragmatique des langues.

Ensuite, il convient de rappeler qu'à des degrés divers, plusieurs élèves expriment en début de projet des représentations monolingues de leur plurilinguisme. Au fur et à mesure de l'implantation, les élèves développent des stratégies qui leurs permettent de considérer leurs compétences partielles dans l'une ou l'autre de leurs langues comme des atouts et ainsi développer une représentation plurilingue de leur plurilinguisme.

En guise de conclusion et d'un point de vue plus général, nos données nous ont également permis d'identifier une variété de profils d'élèves. C'est dans cet esprit que Savana s'affirme en tant que *polyglotte et chercheuse en herbe*, que Laura prend le rôle d'une *ambassadrice du monde*, qu'Oliver devient un *caméléon plurilingue*, qu'Evan se distingue par son positionnement de *plurilingue pragmatique* et qu'enfin Shawn, se positionne comme un *trilingue peu expressif*.

Enfin, rappelons que depuis longtemps les chercheurs implorent les différents acteurs du milieu scolaire et les décideurs politiques de reconsidérer les politiques linguistiques assimilationnistes monolingues pour laisser une place aux langues de l'immigration au côté de la langue officielle, pour que les sociétés contemporaines deviennent des sociétés où les langues puissent cohabiter pour le bien-être de tous. Il y a plus de 40 ans, Fishman (1971) précisait que le bilinguisme des migrants est souvent une phase transitoire entre deux unilinguismes. La représentation « monolingue » du plurilinguisme comme l'addition de deux ou plusieurs langues doit évoluer. Il est temps d'envisager le plurilinguisme dans sa complexité, complémentarité et sa diversité, de le considérer comme un atout. Comme les données de cette thèse ont pu le démontrer, ce changement de paradigme est possible au moyen d'activités pédagogiques appropriées, signifiantes, telles que l'Éveil aux langues. En effet, en valorisant et légitimant les langues, qu'elles soient langues de minorités ethniques, langues d'une majorité ou plus largement, les langues du monde, les pratiques pédagogiques d'Éveil aux langues veulent participer à la

réussite scolaire des élèves immigrants et issus de l'immigration et dans une perspective plus large, favoriser la mise en place d'un vivre-ensemble dans un monde plurilingue et pluriculturel.

## CONCLUSION

Notre recherche s'est intéressée à documenter, de façon qualitative, l'évolution des représentations sur les langues de cinq élèves plurilingues et immigrants ou issus de l'immigration, scolarisés en fin de cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, tout au long de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues, sur une période de deux ans.

Malgré les limites de notre recherche, sur lesquelles nous revenons dans la section suivante, cette thèse a permis de :

1. corroborer certains résultats de recherches réalisées en contextes européens et canadiens sur les représentations sur les langues dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues;
2. nuancer certains de ces résultats en y apportant plusieurs précisions;
3. apporter de nouveaux éléments quant à l'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues, dans le cadre de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues.

Dans un premier temps, notons que notre recherche présente une limite importante au regard du nombre restreint de participants. En ce sens, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves du primaire au répertoire linguistique pluriel et participant à un projet d'Éveil aux langues. Toujours à propos de nos participants, nous avons uniquement documenté les représentations sur les langues d'élèves au moyen de leurs discours, sans considérer les représentations des parents et des enseignants. Disposer d'un regard multivoix permettrait certainement d'éclairer de façon encore plus subtile les résultats présentés dans le cadre de cette recherche.

De plus, nous avons adopté une approche collaborative enseignant-chercheur qui a requis une forte implication de notre part durant toutes les activités. Nous avons misé sur une dynamique relationnelle positive pour conduire nous-même les entrevues 2 et 3 ainsi que les quelques entrevues informelles pendant les activités, avec la volonté de s'appuyer sur ce climat de

confiance pour faire mieux émerger les représentations sur les langues de nos élèves. Ce positionnement a des avantages indéniables, mais peut aussi être sujet à questionnement quant à la teneur des propos des élèves. Leurs réponses étaient-elles révélatrices de leurs représentations ou cherchaient-elles à « satisfaire » l'intervieweuse? Nous sommes consciente de ce biais possible, mais la triangulation des données ainsi que notre attitude de non jugement dans le partage des représentations des élèves (qu'elles soient positives ou négatives) nous amènent à considérer que cet éventuel biais n'a pas eu d'impact important.

Dans un même ordre d'idées, les élèves ciblés dans la recherche étaient conscients de leur statut particulier et s'appelaient eux-mêmes « les élèves Élodil ». Ils considéraient d'ailleurs ce statut comme un privilège par rapport à leurs camarades de classe non ciblés par le projet de recherche. Il serait alors intéressant de savoir dans quelle mesure ce statut « privilégié » a eu un effet sur l'expression des représentations sur les langues des élèves.

Nous rappelons également que le contexte montréalais dans lequel a été implantée la présente recherche de doctorat est loin d'être neutre. Nous avons pu évoquer les enjeux sociolinguistiques montréalais, qui s'inscrivent dans un contexte où le français, langue de scolarisation et langue commune du Québec, cohabite avec l'anglais et les langues de l'immigration, de façon plus ou moins harmonieuse. Comme nous l'avons indiqué, compte tenu de la place prépondérante du français à l'école, des tensions peuvent naître entre la langue d'accueil et les autres langues et influencer les résultats présentés. En même temps, à l'heure de la mondialisation et d'une immigration qui ne cesse de croître, quel contexte aujourd'hui pourrait se prévaloir d'être « neutre », et pour quel intérêt d'ailleurs?

Dans un second temps, et en termes d'apports dans le champ de la recherche sur l'évolution des représentations sur les langues et les effets de l'implantation sur deux ans d'un programme d'Éveil aux langues chez les élèves, il semble que nos résultats nous permettent de souligner que le projet :

1. a des effets positifs sur les représentations sur la diversité linguistique;
2. permet de soutenir le développement de représentations positives sur les langues du répertoire linguistique des élèves qui passe par l'acceptation de compétences partielles

dans l'une ou l'autre des langues de leur répertoire et par l'expression d'un sentiment de fierté autour de leur répertoire plurilingue;

3. permet le développement, chez les élèves, de diverses stratégies pour légitimer l'intégration de langues dans lesquelles ils ont des compétences partielles au sein de leur répertoire linguistique : apporter un jugement de valeur sur leurs compétences, spécifier leur domaine de compétence (expression orale ou écrite, compréhension orale ou écrite), qualifier, étiqueter leurs langues (langue maternelle, langue d'origine, langue seconde), adapter les définitions formelles présentées dans le projet sur le plurilinguisme à leur situation;
4. met en évidence le fait que les représentations sur les langues par les élèves peuvent être marquées par le poids des représentations sociales; toutefois, cette tendance se lénifie au fur et à mesure de l'implantation du projet et une majorité d'élèves partage des représentations plus individualisées et moins marquées par des stéréotypes en fin de projet;
5. permet, pour les élèves de niveau scolaire fort et moyen, le développement d'un vocabulaire précis dans le domaine de la sociolinguistique ainsi que le développement d'une curiosité envers la langue de l'Autre;
6. permet, pour les élèves de niveau scolaire faible, à partir de la seconde année d'implantation toutefois, le développement d'un engagement dans les activités qui passe par une participation accrue au projet et le développement de compétence langagière (meilleure qualité argumentative);
7. offre la possibilité aux élèves de se connaître les uns les autres, d'être à l'écoute de l'Autre et d'exprimer de la curiosité envers la langue de l'Autre et de reconnaître son expertise, ceci participant à la mise en place d'une dynamique relationnelle propice aux apprentissages.

De plus, en termes de contribution pour le monde éducatif, les résultats exposent clairement l'intérêt, pour les élèves plurilingues, de disposer d'un espace de discussion et de réflexion autour des langues et, plus particulièrement, autour des langues de leur répertoire linguistique.

Ces espaces ont permis à chacun des participants de re-penser leur répertoire plurilingue et de voir leur plurilinguisme comme un atout (Bono et Stratilaki, 2009).

Dans cet esprit, et d'après plusieurs des recherches présentées dans notre recension (De Pietro, 1994; Muller et De Pietro, 2001; Billiez et al., 2002), à l'âge de l'adolescence certains enjeux de revendication et d'appartenance en lien avec les représentations des élèves à propos des langues sont à considérer. Il serait donc intéressant de poursuivre dans le cadre d'une recherche longitudinale, l'étude des représentations sur les langues de de nos cinq élèves en tant qu'adolescents ou en tant que jeunes adultes.

Le plurilinguisme est à l'heure actuelle plus une norme qu'une exception, et représente donc un enjeu mondial que les écoles ne peuvent plus ignorer. D'ailleurs, la directrice générale de l'UNESCO, lors d'une allocution d'ouverture au 9<sup>e</sup> congrès international sur les ressources linguistiques, mentionne que :

*« Le plurilinguisme est une source de force et d'opportunités. C'est l'incarnation de notre diversité culturelle; cela encourage l'échange des points de vue, le renouvellement des idées et l'élargissement de notre capacité d'imaginer »*

Irina Bokova, 26 mai 2014

Plus particulièrement, au Québec, et dans les milieux scolaires, dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur *l'amélioration de l'enseignement de l'anglais langue seconde, un équilibre à trouver*, il indique que des approches pédagogiques, telles que l'Éveil aux langues « pourraient également contribuer à développer la curiosité de tous les élèves pour d'autres langues. Il faut en effet garder à l'esprit que la mission de l'école du 21<sup>e</sup> siècle est de préparer les enfants à évoluer dans un monde où pouvoir s'exprimer dans trois langues est en train de devenir une norme ». (p.88)

Dès lors, faisons de l'école un espace de *complicité linguistique*, où le français langue qui nous rassemble au Québec, l'anglais, les langues autochtones, les langues de l'immigration et plus largement, les langues du monde, peuvent cohabiter sous l'égide d'un « vivre-ensemble ».



## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (1997), Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(1), 123-132.
- Abric, J.C. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. Dans R. Farr et S. Moscovici (dir.), *Social Representations* (p. 169-183). Cambridge : Cambridge University Press.
- Abric, J.C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris : PUF.
- Abric, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. France : ERES
- Allen, D. (2004). *Language, Identity, and Integration: Immigrant Youth "Made in Quebec"*. Thèse de doctorat inédite. Université McGill.
- Allport, G. (1935). Attitudes. Dans C.M. Murchison (dir.), *Handbook of Social Psychology* (p. 798-884). Worcester, MA : Clark University Press.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 18-36). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Araújo e Sà, M.H., Ceberio, M.E. et Melo, S. (2007). De la représentation de soi à l'interaction avec l'autre. Le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues. *Revue de linguistiques et de didactique des langues*, 36, 119-140.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 141-152.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du grand Montréal*. Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal). MELS : Direction des services aux communautés culturelles.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.

- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité: une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83-85.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, 110-113.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Lory, M.P. et Rousseau, C. (2013). Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 37-45.
- Armand, F., Maraillet, E. et Beck, I.A. (avec la coll. de P. Lamarre, M. Messier et S. Paquin). (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : Le projet ÉLODIL. *Revue Québec Français*, 132, 134-137.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. France: Proximités.
- Auger, N. (2008). Comparing our languages (a tool for maintaining individual multilingualism). *Synergies sud-est européen*, 1, 93-99. Repéré à : <http://gerflint.fr/Base/SE-europe/auger.pdf>
- Auger, N. (2014). Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques raisonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA). Dans C. Troncy (dir.), *Approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier* (p.275-280). Rennes : PUR.
- August, D. et Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second- language learners : Report of the National Literacy Panel on language-Minority Children and Youth*. Routledge.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker, C. et Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercice of Control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. Par Lecomte, P.). Bruxelles : De Boeck.

- Bariberau, C. (2005). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Barton, A., Bragg, J. et Serratrice, L. (2009). Discovering language in primary school : an evaluation of a language awareness programme. *Language Learning Journal*, 37(2), 145-164.
- Beacco, J.C, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. et Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/EPI\\_Executive2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/EPI_Executive2010_FR.pdf).
- Beauchesne, A. et Hensler, H. (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : situation du français et intégration psychosociale des élèves*. Gouvernement du Québec : Conseil de la langue française.
- Béland, F. (1984). La mesure des attitudes. Dans B. Gauthier (dir.), *De la problématique à la collecte de données* (p. 362-386). Québec : PUQ.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble : Immigration, société et éducation*. Montréal : Centre d'enseignement du Québec.
- Berthoud, A.C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (p. 159-163). Paris : Didier.
- Billiez, J. et Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes* (p. 31-49). Paris : Didier.
- Billiez, J., Costa-Galligani, S., Lucci, V., Masperi, M., Millet, A. et Trimaille, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et question identitaires chez des sujets plurilingues. *CILL*, 28, 59-78.
- Bishop, R. et Berryman M. (2006). *Culture Speaks: Cultural Relationships and Classroom Learning*. Nouvelle Zelande : Huia Publishers.
- Blais, A. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 262-398). Québec : PUQ.
- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain, Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : PUR.

- Blommaert, J., Collins, J. et Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197-206.
- Bono, M. et Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals ? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.
- Bourdieu, P. (1982). *Langage et pouvoir symbolique*. Édition revue et corrigée, 2001. Paris : Éditions du seuil.
- Bres, J. (1999). L'entretien et ses techniques. Dans L.J. Calvet et P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique* (p. 61-76). Paris : L'Harmattan.
- Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) (2012).
- Calvet, L.J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Éditions Plon.
- Candelier, M. (1998), L'éveil aux langues à l'école primaire le programme européen « Evlang ». Dans J. Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CSL-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble III.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (2006). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, 1, 67-76.
- Candelier, M. (2007). Toutes les langues à l'école! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? Dans I. Légise et B. Migge (dir.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 283-299). Paris : PUF.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lőrincz, I., Meißner, F.J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imagés. Dans M. Moliné (dir.), *Le dessin réflexif – Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). France : Université de Cergy Pointoise.
- Cavalli, M. et Coletta, D. (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de diffusion. Italie : Irrevda.
- Cenoz, J. et Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism – Multilingualism and Multilingual Education*. Clavedon : Multilingual Matters.
- Choi, J.K. (2003). Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 81-94.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working with Young Immigrant Children*. Toronto : UTP.
- Clemence, A., Doise, W. et Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 119-152). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Combes, É., Armand, F. et Lory, M.P. (2012). Quand les élèves animent des activités d'Éveil aux langues. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.F. De Pietro et C., Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles* (p. 139-158). Paris : L'Harmattan.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2010). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Inscription au 18 novembre 2009. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Montréal : CSE, Direction de la communication.
- Coquin-Viennot, D. et Gaonac'h, D. (1995). Psychologie et didactique : les notions fondamentales. Dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 294-311). Paris : Hachette.
- Corbeil, J.C. (2007). *L'embaras des langues*. Montréal : Québec Amérique.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues. Dans V. Castellotti et D. Véronique (dir.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (p. 191-202). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. et Simon D.L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- Courrier International (2003). *Cause toujours! À la découverte des 6700 langues de la planète*.
- Creese, A. et Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom : A Pedagogy for Learning and Teaching ? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Creese, A. et Blackledge, A. (2011). Ideologies and Interactions in Multilingual Education : What Can an Ecological Approach Tell Us about bilingual pedagogy? Dans C. Hélot, et M. Ó Laoire (dir.), *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible* (p.3-21). Clevedon : Multilingual Matters.
- Csizér, K. et Kormos, J. (2008). The relationship of intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 30-48.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans C.F.Leyba (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p.3-49). California State Department of Education.
- Cummins, J. (1993) Bilingualism and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 51-70.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). *Language Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Édition revue et corrigée 2007. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? Dans I. Nocus, J. Vernaudo, & M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-63). Rennes: PUR.
- Cummins, J. (à paraître). Teaching for transfer in multilingual educational contexts. Dans O. Garcia et A. Lin (dir.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Media LLC.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 269-283.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. et Maraillet, É. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-218.
- Dagenais, D., Walsh, N., Armand F. et Maraillet E. (2008). Collaboration and Co-Construction of Knowledge During Language Awareness Activities in Canadian Elementary School. *Language Awareness*, 17 (2), 139-155
- Daunais, J.P. (2009). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 273-293). Québec : PUQ.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : entre réalisme, tradition et innovation. *Thèmes canadiens*, 29-34.
- De Goumoens, C., De Pietro, J.F. et Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 69(2), 7-30.
- De Pietro, J.F. (1994). Une variable négligée : les attitudes. Représentation sociales et l'Allemagne et apprentissage de l'Allemand. *Éducation et Recherche*, 1, 89-110.
- De Pietro, J.F. (2010). L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ? *ZYZep*, 37, 12-13.
- De Pietro, J.F. et Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage et pratique*, 28, 31-44.
- De Pietro, J.F. et Muller, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin VALS/ALSA, Communication et pragmatique interculturelle*, 65, 25-46.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
- Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris, Didier-Crédif.
- Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) (2014). Portail de *L'école plurielle*. Repéré à [www.ecoleplurielle.ca](http://www.ecoleplurielle.ca).

- Dompmartin-Normand, C. (2003). *Éveil et ouverture aux langues à l'école : contribution à l'évaluation d'un outil en région toulousaine*. Thèse de doctorat inédite. Université de Toulouse.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford : Oxford University Press.
- Elcheroth, S. (2013). Politique linguistique éducative tri/quadrilingue et pratiques pédagogiques plurilingues locales : le cas du Luxembourg. Dans D. Omer et F. Tupin (dir.), *L'aire francophone entre héritages et innovations. Éducatons plurilingues* (p. 47-58). France : PUR.
- Fishman, J.A. (1964). Language maintenance and language shift as fields of inquiry. *Linguistics*, 9, 32-70.
- Fishman, J.A. (1971). *Advances in the sociology of language. Contributions to the Sociology of Language*. The Hague : Mouton De Gruyter.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Flament C. et Rouquette M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Fontaine, S. (1996). *Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs œuvrant dans une école d'ingénierie*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Gadet F., Varro G. (2006). Le "scandale" du bilinguisme. *Langage et société*, 116(2), 9-28. Repéré à : [www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-9.htm](http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-9.htm).
- Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations, approche linguistique. Dans Analyse conversationnelle et représentations sociales : Unité et diversité de l'image du bilinguisme. *Travaux neuchatelois de linguistique*, 32, 39-53.
- Gao, F. (2009). Language and power : Korean-Chinese students' language attitude and practice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 525-534.
- Garcia, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21<sup>st</sup> century. Dans A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson et Skunabb-Kangas (dir.), *Multilingual Education for Social Justice : Globalising the Local*. New Delhi : Orient BlackSwan.
- Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. et Torres-Guzman, M.E. (2006). *Imagining Multilingual Schools*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Garcia, O. et Kleifgen, J.A. (2010). *Emergent Bilinguals, Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. New York : Columbia University.



- Garcia, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot. Repéré [www.palgrave.com/page/detail/translanguaging-ofelia-garcia/?K=9781137385758](http://www.palgrave.com/page/detail/translanguaging-ofelia-garcia/?K=9781137385758).
- Genesee, F., Paradis, J. et Crago, B.M. (2004). *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Gervais, M.L. (2012). L'école 100 % francophone, un raccourci dangereux ? *Le Devoir*, 4 janvier. Repéré à [www.ledevoir.com/education/339523/l-ecole-100-francophone-un-raccourci-dangereux](http://www.ledevoir.com/education/339523/l-ecole-100-francophone-un-raccourci-dangereux).
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities : Teacher and student voices from a Toronto elementary school. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407-431.
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française. Projet de loi 101*. Québec.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, C. et Young, A. (2006). Imagining a Multilingual Education in France : A Language and Cultural Awareness Project at Primary level. Dans O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas et M.E. Torres-Guzman (dir). *Imagining Multilingual Schools*, p.69-90. Clevedon : Multilingual Matters.
- Hélot, C. et Ó Laoire, M. (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Houdebine-Gravaud, A.M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Huberman, M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Traduit par C. De Backer et V. Lamongie. Bruxelles : De Boeck.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Paris : PUF.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage et apprendre. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Koishi, A. (2014). Activités multilingues dans une école élémentaire au Japon. Tentative pour dépasser le « monolinguisme » institutionnel. Dans C. Troncy (dir.), *Approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier* (p.295-303). Rennes : PUR.
- Krashen, S. (1996). *Under Attack : The Case Against Bilingual Education*. Burlingame, CA : Language Education Associates.
- Lambert, W.E., Hodgson, R.C., Gardner, R.C. et Fillenbaum, C. (1960). Evaluation reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Lao, C. (2004). Parent's attitude toward Chinese-English bilingual education and Chinese language use. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 99-121.
- Le Compte, M. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2<sup>e</sup> éd.). San Diego, CA : Academic Press Inc.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Levine, M. (1997). *La reconquête de Montréal*. Montréal : VLB éditeur.
- Lüdi, G. et Py, B. (2002). *Être bilingue* (2<sup>e</sup> éd.). Berlin : Peter Lang.
- Lüdi, G., et Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Maingueneau, D. (2007). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Malherbe, M. (2004). *Les langages de l'humanité*. Paris : Robert Laffont.
- Manoni, P. (2010). *Les représentations sociales* (5<sup>e</sup> éd.). France : PUF, Collection Que sais-je ?
- Manyak, P.C. (2004). « What did she say? » Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 6, (1), 12-18.
- Maraillet, É. (2005). *L'étude des représentations linguistiques d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'Éveil aux langues*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à [http://im.metropolis.net/research-policy/research\\_content/doc/memoire-maraillet.pdf](http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/memoire-maraillet.pdf)

- Maraillet, É. et 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), 17-34.
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Lausanne : LEP.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. (2000). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues, de la sociolinguistique à la didactique des langues. Dans J.-P. Broncart, E. Bulea et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 139-157). Villeneuve d'ASCQ : Presses Universitaires de Septentrion.
- Mc Andrew, M. (1991). *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux*. Université de Montréal : Les Publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les Majorités fragiles de l'éducation*. Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Lamarre, P. (1996). The integration of ethnic minority students fifteen years after Bill 101 : Linguistic and cultural issues confronting Quebec's French language Schools. *Canadian Ethnic Studies*, 37(2), 40-63.
- Mc Andrew, M., Potvin, M. et Mignan, M.O. (2012-2013). *Organisation du Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire*. Québec : MELS.
- Mc Andrew, M. et Proulx, J.P. (2000). Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées* (p. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F. et Rossell, J. (1999). *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Montréal : Immigration et Métropoles.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *L'analyse de données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd., traduit par M.H. Rispal). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une École d'avenir. Politique scolaire d'intégration et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement au primaire*. Gouvernement du Québec : MEQ.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Moderniser l'État – Pour des services de qualité aux citoyens*. Gouvernement du Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Recueil de projets novateurs, sélection 2005-2007*. Gouvernement du Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Recueil de projets novateurs, sélection 2007-2010*. Gouvernement du Québec : MELS.
- Moliner, P. et Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 157-176.
- Montmollin, G. (1984). Le changement d'attitude. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 91-137). Paris : PUF.
- Moore, D. (1994) L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants. Dans C. Alleman-Ghionda (dir.), *Multiculture et éducation en Europe* (p. 125-138). Berlin : Peter Lang.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- Moore, D. et Gajo, L. (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism : theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Muller, N. et De Pietro, J.F. (2001). Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage* (p. 51-64). Paris : Didier.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Nguyen, A., Shin, F. et Krashen, S. (2001). Development of the first language is not a barrier to second-language acquisition: Evidence from Vietnamese immigrants to the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(3), 159-164.

- Norton, B. (2000). *Identity and Language learning*. Bristol : Multilingual Matters.
- Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning and social change. *Language teaching*, 44, 412-446.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). L'intégration linguistique des immigrants au Québec. *Étude IRPP*, 3, 1-39.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-84.
- Papapavlou, A.N. (1999). Academic achievement, language proficiency and socialisation of bilingual children in a monolingual Greek Cypriot-speaking school environment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(4), 252-267.
- Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders : a Handbook on bilingualism & second language learning*. USA : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pavlenko, A. et Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Perregaux, C. (1994). Approches interculturelles et didactique des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? Dans P.R Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 181-203). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perregaux, C. (2009). Les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 31-44). Paris : CRTF, Encrages/Belles Lettres.
- Perregaux, C. (2011). Dessine-moi une langue! Compréhension des imaginaires de jeunes enfants. *Santé Éducation et Enfance*, 3(1), 1-15
- Perregaux, C., De Goumoens, C., Jeannot, D. et De Pietro, J.F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP.
- Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Prudent, L.F., Tupin, F. et Wharton, S. (2005), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern : Peter Lang.
- Puozzo-Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Revue RDLC*, 9 (1), 75-94.

- Puezzo Capron, I. et Picardo, E. (2013). L'émotion et l'apprentissage des langues. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions Épistémologiques et méthodologiques. *Tranel*, 32, 5-20.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages : Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, 154, 6-19.
- Rassool, N. (2004). Sustaining linguistic diversity within the global cultural economy : issue of language rights and linguistic possibilities. *Comparative Education*, 40(2), 199-214.
- Razafimandimbimanana, E. (2008). *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat inédite. Université de Rennes.
- Razafimandimbimanana, E. et Blanchet, P. (2011). Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants : méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois. *Santé éducation et enfance*, 3, 31-46.
- Razafimandimbimanana, E. et Doubli, V. (2008). Représentations ethno-sociolinguistiques et apprentissage du français : une étude en contexte migratoire à Montréal. Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspective pour une didactique des langues contextualisée* (p. 41-58). France : EAC.
- Reuter, Y. , Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., Lahanier-Reuter, Y. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boek University.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco : Jossey- Bass, Inc.
- Rousseau, C., Armand, F., Gauthier, M.F., Machouf, A., Sierra, T., Lory, M.P. et Saboundjian, R. (2013). *Théâtre Pluralité Élodil, Manuel de formation*. Repéré à [www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/tpe/12-complet.pdf](http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/tpe/12-complet.pdf).
- Roy, D. (2010). Des "sacs d'histoires" : une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, 155. Repéré à : [www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/)
- Rufiange, C. (2005). Le sac d'histoires. *Québec français*, 28(2), 101-102.
- Sabatier, C. (2009). La puce à l'oreille. Représentations d'apprenants sur des sonorités langagières plus ou moins familières. *Revue de l'AQEFLS*, 112-133.
- Sabatier, C. (2011). Appartenances identitaires de jeunes français-maghrébins à l'école élémentaire française : Entre maux et pratiques. *Santé et éducation de l'enfance*, 3(1), 62-90.
- Sciriha, L. (2001). Trilinguisme in Malta : Social and educational perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 23-37.

- Shameem, N. (2000). Methodology in a study of classroom multilingualism : A study of primary school Indo-Fijians in Fiji. *New Zeland Studies in Applied linguistics*, 6, 67-88.
- Simon, D.L., et Maire Sandoz, M.O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Ela, Études de linguistique appliquée*, 3(151), 265-276.
- Singy, P. (1997). Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (p. 277-283). Neuchâtel : IRDP.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Génocide linguistique dans l'éducation ou dans le monde entier. La diversité et les droits humains*. Mahwah, New Jersey et Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabouret-Keller, A. (2007). Étranger aux États-Unis dans les années vingt. Dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl et C. Trimaille (dir.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique* (p. 29-37). Paris : L'Harmattan.
- Troncy, C. (2014.). *Approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.
- Tse, L. (2000). The effects of ethnic identity formation on bilingual maintenance and development : An analysis of Asian American narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 185 -200.
- UNESCO (2003). *Vitalité et disparition des langues*. Paris : UNESCO. Repéré à : <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-FR.pdf>
- UNESCO (2014). *L'éducation dans un monde multilingue*. Repéré à [www.unesco.org/new/fr/social-and-humansciences](http://www.unesco.org/new/fr/social-and-humansciences).
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Varro, G. (2003). *La sociologie de la mixité : de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.
- Varro, G. (2005). Acquired knowledge and Burning Questions about Family Bilingualism : a new vernacular ? Dans Rodríguez-Yáñez, X.P, Lorenzo Suárez, A.M., Ramallo, F. (dir.). *Bilingualism and Education : From the family to the school*. Lincom Europa : Frankfurt.
- Vatz Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoica, A., Combes, É. et Koné, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet école-familles-communauté*. Guide d'accompagnement. MELIS.

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Verdhelan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Trema*, 28, 5-16.
- Walsh, N. (2005), *Collaborer pour s'ouvrir aux autres : l'éveil aux langues dans une classe d'immersion française*. Mémoire de maîtrise. Université Simon Fraser, Faculté d'éducation.



## ANNEXE 1

### MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE ÉLODIL ET LEURS FONCTIONS AU SEIN DE LA RECHERCHE

Noms	Fonctions
Marie-Paule Lory	Chercheure de la présente étude de doctorat Coordination du volet montréalais dans la vaste recherche
Françoise Armand	Chercheure principale (Montréal) Professeure/chercheure, didactique, Université de Montréal
Patricia Lamarre	Supervision du Module 1 Professeure/chercheure, didactique, Université de Montréal
Érica Maraillet	Auxiliaire de recherche et ancienne coordonnatrice du projet Élodil Prise en charge de l'entrevue 1 Assistanat lors de l'implantation du Module 1
Laura Nicollin	Stagiaire - En soutien à l'implantation du projet lors du module 5 et assistanat lors de l'entrevue 2. Étudiante à la maîtrise en programme d'échange avec la Suisse
Élodie Combes	Stagiaire - en soutien à l'implantation du projet lors du Module 7 et supervision de l'activité d'intégration finale : « la foire Élodil » Étudiante à la maîtrise en programme d'échange avec la France
Tresa Murphy	Auxiliaire de recherche lors du module 1 et de la foire Élodil. Étudiante en maîtrise, Didactique, Université de Montréal
Rita Saboundjian	Auxiliaire de recherche lors du module 1 et de la foire Élodil. Étudiante en maîtrise, Didactique, Université de Montréal
Mélika Lahrar	Auxiliaire de recherche lors du module 1 Enseignante à la Commission scolaire de Montréal
Chirine	Auxiliaire de recherche lors du module 1 Étudiante au Bac, Université de Montréal
Catherine	Auxiliaire de recherche lors du module 1 Étudiante au Bac, Université de Montréal
Xavier Peich	Caméraman à l'an 1 de l'intervention Étudiant en maîtrise, communication
Anne Lassonde	Caméraman à l'an 1 de l'intervention Étudiant en maîtrise, communication
Antoine	Caméraman à l'an 2 de l'intervention Étudiant en maîtrise, communication
Judith	Auxiliaire de recherche - transcription Étudiante en éducation, Bac
Marie Papot	Stagiaire – aide à la transcription Étudiante française à la maîtrise

## **ANNEXE 2**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Titre de la recherche :** Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique chez des élèves du primaire dans deux métropoles canadiennes

**Chercheur :** Françoise ARMAND, professeure agrégée à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

#### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

##### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à sensibiliser les élèves du primaire, en milieu pluriethnique, à la diversité linguistique afin de les amener à développer des compétences dans le domaine de l'interculturel (représentations positives sur les langues et les locuteurs de ces langues).

##### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste pour les élèves à participer à des activités pédagogiques (une fois par semaine) en salle de classe sous la direction de leur enseignante et d'une personne ressource. Ces activités pédagogiques ont pour objectif de sensibiliser, dans une perspective d'éducation interculturelle, les enfants à la diversité linguistique par le contact et la réflexion sur des langues familières ou non et par la réalisation de projets pédagogiques. Ces activités hebdomadaire se dérouleront en 5<sup>e</sup> année de décembre 2006 à avril 2007 puis en 6<sup>e</sup> année de janvier 2008 à avril 2008.

Un petit nombre d'enfants qui seront identifiés plus tard et dont les parents seront informés, seront rencontrés pour des entrevues en petits groupes (une rencontre au mois de décembre et une rencontre en mai) afin de recueillir leurs perceptions sur la diversité linguistique et ces mêmes enfants feront l'objet d'observations durant les activités en salle de classe (enregistrements vidéo, réalisés de façon discrète pour ne pas déranger l'enfant).

Enfin, les parents des élèves observés seront rencontrés pour une entrevue individuelle afin de recueillir leurs perceptions sur le projet.

##### **3. Confidentialité**

Les renseignements recueillis auprès des élèves demeureront absolument confidentiels. Chaque élève participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des élèves participants et du numéro qui leur aura été accordé. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1<sup>er</sup> septembre

2010. Seules les données ne permettant pas d'identifier les élèves pourront être conservées après cette date.

#### **4. Avantages et inconvénients**

En acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des activités pédagogiques offertes par les enseignants dans le domaine de l'éducation interculturelle. Par ailleurs, l'enfant est susceptible de développer, par ce projet, des habiletés et des connaissances dans le domaine interculturel comme dans le domaine de l'apprentissage de la langue. Enfin, il n'y a aucun inconvénient particulier à participer à cette recherche.

#### **5. Droit de retrait**

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de le retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de le retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous le retirez de la recherche, les renseignements le concernant qui auront été recueillis au moment du retrait seront détruits.

### **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus portant sur la recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

#### **Participation de l'enfant à la recherche (participation aux activités, aux entrevues de groupe et enregistrement vidéo)**

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

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

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

#### **Participation du parent à la recherche (entrevues)**

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

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

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

**CHERCHEUR**

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(ou de son représentant)

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Françoise Armand, professeure à l'université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel \_\_\_\_\_

## ANNEXE 3

# CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

*« Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique chez des élèves du primaire dans deux métropoles canadiennes »*

soumis par : *Françoise Armand, professeure agrégée, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation*

et subventionné par : **CRSH**

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Ce certificat est émis conditionnellement au fait que le questionnaire «Suivi des projets de recherche» nous soit transmis annuellement, dûment rempli et signé, à défaut de quoi, le présent certificat deviendra nul et sans effet.

François Bowen, Président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

*16 février 2006*  
Date d'émission

## ANNEXE 4

### TABLEAU RÉCAPITULATIF DES DONNÉES RECUEILLIES PAR ACTIVITÉ

	Étapes	Titre du module	Type de données recueillies et exploitées dans l'analyse de données
Première année d'implantation	<b>Entrevue 1</b>		Enregistrements audio et vidéo
	M1 R 1/7 <sup>1</sup>	<i>À la découverte de mon quartier</i>	Enregistrements audio et vidéo
	M1 R 2/7		Enregistrements audio et vidéo 53 dessins d'élèves représentant les lieux préférés de leur quartier
	M1 R 3/7		Sortie dans le quartier Enregistrements (2 audio et 2 vidéos) 14 appareils photos jetables de 24 poses (341 photos) : les élèves prennent leur quartier en photos
	M1 R 4/7		Enregistrements audio et vidéo
	M1 R 5/7		Enregistrements audio et vidéo Réalisation d'une murale par les élèves représentant leur quartier – Une murale par classe d'environ trois mètres de long chacune et comportant une dizaine de dessins effectués par les élèves
	M1 R 6/7		Enregistrements audio et vidéo : les élèves présentent leur murale en vue d'envoyer une vidéo de présentation de leur murale à une autre école située à Vancouver
	M2 R 1/1		<i>Bonjour!</i>
	M3 R 1/1	<i>La fleur des langues</i>	Enregistrements audio et vidéo Chaque élève inscrit les langues qu'il parle sur un pétale de fleur – les pétales sont assemblés pour constituer la fleur des langues de la classe (1 pétale de fleur par élève – Les pétales sont colligés par classe pour représenter la fleur des langues de la classe)
	M4 R R1/1	<i>Le cri des animaux</i>	Enregistrements audio et vidéo Feuille d'activités (une par élève)

<sup>1</sup> Pour faciliter la lecture des abréviations ont été employées. À titre d'exemple « M1 R 1/7 » signifie module 1, rencontre 1 des 7 rencontres de ce même module.

	Étapes	Titre du module	Type de données recueillies et exploitées dans l'analyse de données
Première année d'implantation	Activité d'intégration		Enregistrements audio et vidéo
	M1- R 7/7	<i>À la découverte de mon quartier</i>	Enregistrements audio et vidéo
	M5 R 1/5	<i>À vous marques, prêts, écrivez!</i>	Enregistrements audio et vidéo
	M5 R 2/5		Enregistrements audio et vidéo
	M5 R 3/5		Enregistrements audio et vidéo
	Activité d'intégration et séance d'initiation à l'arabe et au chinois		Enregistrements audio et vidéo
	M5 R 4/5	<i>À vous marques, prêts, écrivez!</i>	Enregistrements audio et vidéo
	M5 R 5/5		Enregistrements audio et vidéo Feuille d'activités (une par élève)
	<b>Entrevue 2</b>		Enregistrements audio et vidéo Activité de collaboration : collage des élèves
Seconde année d'implantation	M6 R 1/9	<i>Dis-moi ta/tes langue(s) et je te dirai qui tu es</i>	Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 2/9		Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 3/9		Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 4/9		Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 5/9		Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 6/9		Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 7/9		Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 8/9		Enregistrements audio et vidéo
	M6 R 9/9		Biographies langagières produites par les élèves (retranscription de la lecture de leur biographie en groupe classe)
	M7 R 1/6	<i>Les contes</i>	Enregistrements audio et vidéo
	M7 R 2/6		Enregistrements audio et vidéo
	M7 R 3/6		Enregistrements audio et vidéo Choix de contes
	M7 R 4/6		Enregistrements audio et vidéo
	M7 R 5/6		Enregistrements audio et vidéo
	M7 R 6/6		Enregistrements audio et vidéo Questionnaire
	<b>Entrevue 3</b>		Enregistrements audio et vidéo

## **ANNEXE 5**

### **COMPLÉMENT D'INFORMATION QUANT À LA PRISE EN CHARGE DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES PENDANT L'IMPLANTATION DU PROJET ÉLODIL SUR DEUX ANS**

La majorité des activités ont été prises en charge par les enseignants qui ont participé au projet (Mathilde, Mireille, Sourhia, Paul et Irène), à l'exception de quelques rencontres que nous précisons ci-après.

Durant la première année :

- Patricia Lamarre et la chercheuse de la présente étude de doctorat ont pris en charge la toute première rencontre
- Une enseignante s'étant absentée pour des raisons personnelles pendant une longue période de l'année scolaire, Érica Maraillet et la chercheuse de la présente étude de doctorat ont pris en charge trois séances
- Françoise Armand (chercheuse principale de la vaste recherche) a pris en charge la première séance d'intégration
- Une invitée a pris en charge l'initiation au chinois tandis que l'initiation à l'arabe a été prise en charge par Sourhia, l'enseignante remplaçante dont la langue maternelle est l'arabe

Durant la seconde année :

- La chercheuse de la présente étude de doctorat a pris en charge une séance du module 6
- Élodie Combes a pris en charge une séance durant l'implantation du module 7 dans les deux classes



## ANNEXE 6

### EXTRAIT D'UNE GRILLE DE PRÉ-ANALYSE VIDÉO

Activité : M 3– R 9. Date : 130207 – CL1

Référence vidéo : Filmée par Anne / **Cri des animaux 130207 CL1**

Temps sur vidéo	Étapes / phases de réalisation	Thèmes	Groupe classe	Intervention élèves	Interventions élèves Elodil	Sous Groupes	Transcription vidéo	COMMENTAIRES
00:00	Début de séance	Logistique	X					La fleur des langues de la classe est affichée au tableau. Intervention d'élèves de l'école à l'interphone qui lisent des poèmes dans la classe. C'est FA qui anime la séance
01: 33	■ revient sur la fleur des langues. ■ demande aux élèves de venir présenter leurs pétales	Retour sur activité séance passée	X	X			X	Intervention élèves difficilement audibles. ■ présente son pétale. Les élèves sont timides et n'osent pas présenter leur pétale. ■ présente son pétale. FA interroge les élèves sur le bilinguisme... ■ lève la main au tableau pour répondre à la question. Des élèves de l'école lisent des poèmes à l'interphone. Après les deux présentations les élèves n'osent pas présenter. ■ vient présenter son pétale. Elle indique que lorsqu'elle parle avec son père elle mélange l'ingala et le français. Des enfants n'ont pas encore collé leur pétale mais ne souhaitent pas le coller maintenant devant toute la classe (notamment ■ et ■) <b>Transcriptions : 1:33 à 5 :19 et de 6: 42 à 8:15</b>
08:34	■ prise en main de l'activité sur le cri des animaux	Introduction à l'activité	X				X	« réfléchir sur la diversité des langues à travers le monde » Nombre de langues dans le monde Nombre de langues parlées par Stephen Wurm Les langues des enfants de la classe <b>Transcription de 08: 34 à 9:27</b>
09:27	Le cri des animaux						X	Les couleurs <b>Transcription de 09:27 à 11:06</b>

## ANNEXE 7

### GUIDE D'ENTREVUES

**Guide d'entrevues de groupe d'élèves  
novembre 2006- mai 2008  
Retenue pour Montréal**

#### **ENTREVUE 1- Montrer les deux images qui jouent le rôle de déclencheur :**

A. Montrer l'image présente sur la couverture du module *Dis-moi quelle est ta(tes) langues et je te dirais qui tu es...*

- Lancer la discussion avec une question simple :

Qu'est-ce qui se passe dans cette image d'après vous ? Que pouvez-vous dire de ce personnage? (questions sous-jacentes : comment décrirais-tu une personne bilingue ? est-ce que ça change quelque chose de parler deux (ou trois) langues ?)

B. Montrer l'image (la 1<sup>re</sup> image) proposée par Danielle

- Lancer la discussion avec une question simple :

Qu'est-ce qui se passe dans cette image d'après vous ? Que pouvez-vous dire de ces personnages?

#### **ENTREVUES 1, 2 ET 3**

##### **1. Représentations sur la fonction de la langue**

- 1.2 À votre avis, ça sert à quoi une langue? Pouvez-vous me donner des exemples?

##### **2. Représentations (attraction/rejet) de certaines langues**

- 2.1 Des langues que vous connaissez, y a-t-il une langue que vous préférez? Pouvez-vous dire pourquoi?
- 2.2 Des langues que vous connaissez, y a-t-il une langue que vous n'aimez pas? Pouvez-vous dire pourquoi?
- 2.3 Quand vous pensez à toutes les langues du monde, quelles langues aimeriez-vous parler? Pouvez-vous dire pourquoi?
- 2.4 Quand vous pensez à toutes les langues du monde, quelles langues vous ne voudriez pas parler? Pouvez-vous dire pourquoi?
- 2.5 Si vous aviez pu choisir votre langue maternelle, quelle langue auriez-vous choisie ? la même, une autre ? et pourquoi ?
- 2.6. Pensez-vous que toutes les langues sont « égales », pourquoi ? Que signifie pour vous « égales » ?
- 2.7 Si vous pouviez d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y a qu'une seule langue parlée sur terre, pensez-vous que vous le feriez ? Si oui, ça serait quelle langue ? Selon vous, est-ce que ça serait une bonne idée ou une mauvaise idée ?

### **3. Représentations sur le bilinguisme/multilinguisme**

- 3.1 Comment décrirais-tu une personne qui parle plus qu'une langue?
- 3.2 Quels sont les avantages de parler plus qu'une langue?
- 3.3. Quels sont les inconvénients?
- 3.4. A votre avis, est-ce que les personnes qui parlent anglais ont plus de chance que celles qui parlent français ? Pourquoi ?
- 3.5 A votre avis, est-ce que les personnes qui parlent le français ou l'anglais et une autre langue ont plus de chance que celles qui parlent seulement l'anglais ou le français ? Pourquoi ?

### **4. Représentations sur les langues du quartier**

- 4.1 Pouvez-vous me parler des personnes que vous connaissez de votre quartier qui parlent d'autres langues que le français ? (À Vancouver changer pour l'anglais)
- 4.2 Pourquoi parlent-elles ces langues?
- 4.3 Connaissez-vous le nom de ces langues?
- 4.4 Pouvez-vous me décrire les personnes qui parlent ces langues ?
- 4.5 Pensez à un moment où vous avez entendu deux personnes dans votre quartier qui se parlaient dans une langue que vous ne connaissiez pas ou peu. Pouvez-vous me décrire cette situation ? (Comment vous vous êtes senti et ce que vous avez pensé)
- 4.6 Connaissez-vous des mots ou des expressions dans ces langues?  
Si oui, comment les avez-vous appris?

## ANNEXE 8

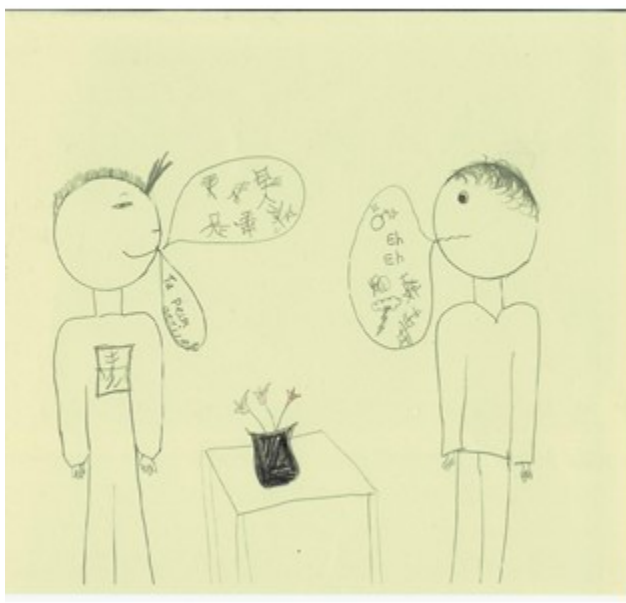
### IMAGES DÉCLENCHEURS (ENTREVUE 1)

#### IMAGES PROPOSÉES PAR L'ÉQUIPE DE RECHERCHE DE VANCOUVER

Image 1



Image 2



## ANNEXE 9

### SITUATIONS DE LA TÂCHE COLLABORATIVE (ENTREVUE 2)

DESSINS RÉALISÉS PAR LAURA NICOLLIN (auxiliaire de recherche)



Situations 1 et 2



Situation 3



Situation 4

## ANNEXE 10

### EXEMPLE DE GRILLE DE TRANSCRIPTION

**Identification** : focus groupe 3

**Type de texte** : entrevue de groupe fin an 2 avec les élèves ÉLODiL

**Classe** : Élèves de la classe de Paul

**Lieux de l'enregistrement** : bureau à l'entrée de l'école

**Nom de l'intervieweur** : Marie-Paule Lory (MPL)

**Vidéo** : focus groupe 3 - groupe C

**Nom de la personne qui fait la transcription et date** : MPL 16-03-09

Contexte	Jany, Karla, Laura et Anjana se trouvent dans la salle près de l'entrée de l'école. Elles sont trois derrière le bureau et Anjana un peu côté contre le bureau. MPL n'est pas dans le champ de la caméra. Sur le bureau, le micro de la caméra ainsi qu'une enregistreuse numérique sont posés devant les élèves. Karla croise les bras et Anjana pose le coude sur la table.	
MPL	Vous vous rappelez comment on fait la présentation tout ça ?	00'37
Anjana	Bonjour je m'appelle Anjana lalaalala	
MPL	Après ? qui c'est qui veut se présenter ?	
Laura	Moi	
MPL	Vas-y	
Laura	Bonjour je m'appelle Laura	
Karla	Bonjour je m'appelle Karla	
Jany	Bonjour je m'appelle Jany	
Anjana	Je m'appelle Anjana	
MPL	D'accord, qu'est-ce qu'on fait ici ?	02'10
Laura	Tu vas nous interviewer sur le projet ÉLODiL	
MPL	Pourquoi je vous interview dans le cadre du projet ÉLODiL ?	
Anjana	Parce qu'on était les élèves ÉLODiL de l'année passée	

## ANNEXE 11

### REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES DU RÉPÉTOIRE DE L'ÉLÈVE ET SUR LES AUTRES LANGUES

<b>THÈME 1</b>  Représentations de l'élève sur les langues de son répertoire plurilingue	Langue(s) d'origine Langue(s) maternelle	Langue(s) de communication de la famille, langue(s) des parents, langue(s) du/ des pays d'origine	Évolution du discours, des attitudes sur ces langues  Expression d'un jugement de valeur : positif/ négatif/ autre  Mention ou non des langues  Développement d'une conscience sociolinguistique  Compétences linguistiques  Expression d'une curiosité  Développement d'un intérêt  Relation à l'apprentissage : facile ou non; mélange des langues; sonorités, difficultés...
	Français	Langue officielle du Québec Langue de scolarisation Enjeux linguistiques/ culturels et identitaires au Québec (compétition/ cohabitation linguistique)	
	Anglais	Langue officielle Canada Statut international Enjeux linguistiques/ culturels et identitaires au Québec (compétition/ cohabitation linguistique)	
	L2	Autres langues du répertoire	
Représentations sur le plurilinguisme de l'élève	Son propre plurilinguisme	Autorisation ou non au plurilinguisme (d'un point de vue personnel) : pratiques déclarées Manifestations du plurilinguisme, ex. l'alternance codique Évolution de la gestion du plurilinguisme en lien avec ses représentations sur les langues : empowerment, repositionnement...	
<b>THÈME 2</b>  Représentations sur les autres langues et les locuteurs de ces langues	Les langues de l'environnement proche	Représentation sur les langues présentes dans l'environnement proche de l'élève : camarades de classe/pairs, amis, voisins, les langues du quartier...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs développés autour de ces langues</li> <li>- Expression d'une curiosité sur ces langues</li> <li>- Reconnaissance d'une expertise ou non</li> <li>- Reconnaissance des langues ou non</li> <li>- Expression de « compétences » linguistiques, métalinguistiques dans ces langues</li> <li>- Fonction et apprentissage de ces langues</li> </ul>
	Les autres langues	Langues de l'environnement plus éloigné, langues ciblées ou abordées dans les activités Élodil, autres langues citées par l'élève.	
	La diversité linguistique	« Si vous pouviez, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y ait qu'une seule langue parlée sur la terre, pensez-vous que vous le feriez? Selon vous, est-ce une bonne idée ou une mauvaise idée? »	
	Représentations sur le plurilinguisme en général	Le plurilinguisme de l'autre et le plurilinguisme en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'expertise de l'autre – de ses compétences partielles ou non, légitimation...</li> <li>- Reconnaissance du bagage pluriel de l'autre</li> <li>- Mise en parallèle avec les représentations sur plurilinguisme de l'élève : divergences ou convergence? positionnement plus compréhensif, plus indulgent avec l'autre par rapport à soi?</li> </ul>

## ANNEXE 12

### SYNOPSIS DE L'INTERVENTION SUR DEUX ANS

Entrevue 1 (novembre 2006)			
Modules		<i>Titre du module</i>	Productions d'élèves recueillies (en plus des enregistrements audio/vidéo et des notes d'observation)
An 1	1	<i>À la découverte de mon quartier</i>	Dessins du quartier Murale avec des dessins du quartier 341 photos
	2	<i>Bonjour!</i>	Feuille d'entrevue dans laquelle les élèves déclarent les langues qu'ils parlent et qu'ils écrivent
	3	<i>La fleur des langues</i>	Production individuelle : pétale de fleurs Production collective : assemblage des pétales pour créer la fleur des langues de la classe
	4	<i>Le cri des animaux</i>	Feuille d'activités
	5	<i>À vous marques, prêts, écrivez!</i>	Feuille d'activités
Entrevue 2 (mai 2007)			
An 2	6	<i>Dis-moi ta (tes) langue(s) et je te dirai qui tu es.</i>	Biographie langagière
	7	<i>Les contes</i>	Questionnaire dans lequel les élèves sont invités à mentionner une langue de leur choix dans laquelle ils aimeraient découvrir un conte
Entrevue 3 (mai 2008)			

Les participants à la recherche et les langues de leurs répertoires linguistiques

Nom	Langues du répertoire linguistique
Savana	Bengali (LM <sup>1</sup> ), , arabe (L2 <sup>2</sup> ), français et anglais (L2), hindi- ourdou (LC <sup>3</sup> )
Laura	Espagnol (LM), quechua et aymara (LO <sup>4</sup> ), français et anglais (L2)
Oliver	Anglais (LM), créole seychellois et haïtien (LO), français (L2)
Shawn	Anglais (LM), créole (LO), français (L2)
Evan	Chinois (LM), français et anglais (L2)

<sup>1</sup> LM : langue maternelle

<sup>2</sup> L2 : langue seconde

<sup>3</sup> LC : langue avec laquelle le sujet est en contact au sein du cercle familial

<sup>4</sup> LO : langue d'origine



## ANNEXE 13

### TABLEAUX SYNTHÈSES DE L'ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES

#### Savana, une polyglotte et chercheure en herbe

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les langues de son répertoire	Bengali	Langue maternelle Expression d'un fort attachement	Constante
	Français	Langue de scolarisation et langue seconde Langue la plus « facile » Langue pour partager des secrets au sein de la fratrie Revendication de l'usage du français dans la classe, au Québec	Constante
	Anglais	Langue seconde (déclarée à partir du module 3, an 1)	Évolution
		Expression d'une insécurité linguistique	Constante
	Arabe	Langue seconde (déclarée à partir de l'entrevue 2, fin de l'an 1)	Évolution
	Hindi	Langue avec laquelle elle est en contact (déclarée à partir du module 6, an 2)	Évolution
	Ourdou	Langue avec laquelle elle est en contact (déclarée à partir du module 6, an 2)	Évolution
	Son plurilinguisme	Expression d'un sentiment de fierté quant à son plurilinguisme	Constante
Entrevue 1 déclare deux langues « parlées » au sein de son répertoire Entrevue 3 déclare six langues au sein de son répertoire, avec l'expression de compétences partielles dans l'une ou l'autre de ces six : développe des stratégies pour légitimer l'intégration de ses langues au sein de son répertoire (à partir de l'entrevue 2) et développe une représentation plus ouverte de son plurilinguisme.		Évolution	

**Savana, une polyglotte et chercheure en herbe (suite)**

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les autres langues	Les langues de son environnement	Expression d'une curiosité envers les langues de ses camarades (à partir du module 5, an 1) Reconnaissance de l'expertise de ses camarades, de son enseignante (à partir du module 6, an 2)	Évolution
	Les autres langues	Expression de représentations positives	Constante
		Exprime sa curiosité à propos des langues (à partir du module 5, an 1) Usage d'un vocabulaire spécifique (à partir de l'entrevue 2) Prend un positionnement de chercheur (à partir de l'entrevue 2)	Évolution
	La diversité linguistique	Expression de représentations positives	Constante
	Le plurilinguisme	Expression de représentations positives	Constante

### Laura, une ambassadrice du monde

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les langues de son répertoire	Espagnol	Langue maternelle (à partir de l'entrevue 2)	Évolution
		Expression d'un rapport ambigu avec ses compétences en espagnol (insécurité linguistique en dehors du cercle familial, face à des locuteurs natifs)	Constante
		Expression d'un fort attachement	Constante
		Langue pour partager des secrets	Constante
	Français	Langue de scolarisation et langue seconde Langue présente dans les différentes sphères de sa vie (à l'école, à la maison, en société) Reconnaît la place majeure du français au Québec et à l'école	Constante
		Déclarée langue maternelle à l'entrevue 1	Évolution
	Anglais	Déclarée langue seconde (à partir du module 3, an 1) Développe des stratégies pour légitimer l'intégration de l'anglais au sein de son répertoire	Évolution
		Expression d'une insécurité linguistique (en lien avec ses représentations négatives sur l'apprentissage)	Constante
		Reconnaît la place majeure de l'anglais à l'international	Constante
	Quechua	Langue d'origine Lors de l'entrevue 1, elle l'appelle la « langue de ses ancêtres », à partir de l'entrevue 2 : le quechua	Évolution
	Aymara	Langue d'origine Première déclaration comme langue de son répertoire lors du module 6 dont la thématique porte sur les biographies langagières (an 2 de l'implantation)	Évolution
	Son plurilinguisme	Expression d'un sentiment de fierté	Constante
Expression d'une insécurité linguistique qui s'atténue au fur et à mesure de l'implantation. Développe des stratégies : qualifie son niveau de compétence dans l'une ou l'autre de ses langues		Évolution	

### Laura, une ambassadrice du monde (suite)

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les langues de son répertoire	Les langues de son environnement	Montre sa capacité à nommer les langues parlées par ses camarades (à partir de l'entrevue 2) Exprime sa curiosité à propos des langues de ses camarades de classe (à partir de l'entrevue 2) Reconnaît l'expertise de ses camarades dans leurs langues (à partir de l'entrevue 2)	Évolution
		Consciente de la diversité linguistique et culturelle qui l'entoure	Constante
Représentations sur les autres langues	Les autres langues	Expression de représentations sociales partagées à propos de la fonction des langues lors de l'entrevue 1 (la langue sert à communiquer), pour exprimer des représentations individualisées au module 6 (variation des usages en fonction des contextes et des locuteurs) et lors de l'entrevue 3 (entre autres, fonctions socialisantes des langues)	Constante
		S'autorise à exprimer des représentations négatives envers certaines langues (entrevue 3)	Évolution
		Développe un intérêt pour certaines langues (à partir du module 6, an 2)	Évolution
		Partage ses connaissances sur les langues (à partir de l'entrevue 2)	
		Usage d'un vocabulaire spécifique (à partir du module 6)	
	La diversité linguistique	Expression de représentations positives Conscience des enjeux linguistiques au Québec et dans le monde	Constante
	Le plurilinguisme	Expression de représentations négatives en entrevue 1 (alimentée par un sentiment de crainte face à une langue inconnue) vers l'expression de représentations positives (à partir de l'entrevue 3)	Évolution

### Oliver, un caméléon plurilingue

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les langues de son répertoire	Anglais	Langue maternelle Expression de représentations négatives en tant que langue maternelle Reconnaissance de la place majeure de l'anglais à l'international	Constante
	Créoles haïtien et seychellois	Langues d'origine Expression d'un fort attachement : jusqu'à l'entrevue 3, il dit vouloir en faire sa « langue maternelle » si l'opportunité lui était donnée; langue qu'il souhaite transmettre à ses enfants (module 6)	Constante
		Expression d'une certaine insécurité en créole(s) qui s'atténue au fur et à mesure de l'implantation Stratégies utilisées : qualifier son niveau de compétence (« un peu »)	Évolution
	Français	Langue seconde, langue de scolarisation Expression de représentations positives Conscience de l'existence de plusieurs variétés de français Conscience la place prépondérante du français à l'école et au Québec	Constante
	Son plurilinguisme	Expression de représentations positives	Constante
		À partir de l'entrevue 2, expression de compétences partielles en créole	Évolution

### Oliver, un caméléon plurilingue (suite)

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les autres langues	Les langues de son environnement	Reconnaissance de la diversité des langues présentes dans son environnement Capacité à faire usage de mots et d'expressions dans les langues présentes dans son environnement	Constante
	Les autres langues	Discours « classique » dans l'expression de représentations sur la fonction des langues (fonction communicative)	Constante
		Expression d'une curiosité et d'un intérêt à propos des langues	Constante
		Lors de l'entrevue 1, expression de représentations négatives à propos de l'apprentissage des langues dont le système linguistique est éloigné des langues qu'il connaît En entrevue 3, se dit ouvert à la possibilité d'apprendre d'autres langues que le français et l'anglais	Évolution
	La diversité linguistique	Expression de représentations positives aux entrevues 1 et 2, expression de représentations négatives lors de l'entrevue 3	Évolution
	Le plurilinguisme	Expression de représentations positives	Constante

## Evan, un plurilingue pragmatique

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non	
Représentations sur les langues de son répertoire	Chinois	Langue maternelle Rapport ambigu avec le chinois : expression de représentations positives : langue de sa famille, Expression de représentations négatives : langue difficile à apprendre,	Constante	
		Expression d'une insécurité linguistique qui s'atténue au fur et à mesure de l'implantation (de façon encore plus marquée à partir du module 6, an 2 de l'implantation)	Évolution	
	Français	Langue de scolarisation et langue seconde Langue la plus « facile » Langue la plus facile à apprendre Reconnaissance de la place prépondérante du français à l'école	Constante	
	Anglais	Langue seconde Reconnaissance de la place majeure de l'anglais à l'international Langue parlée par ses amis à l'école et en dehors de l'école	Constante	
	Son plurilinguisme	Déclare trois langues au sein de son répertoire		Constante
		Expression de représentations négatives qui s'atténuent au fur et à mesure de l'implantation : lors de l'entrevue 1 mentionne que quelqu'un qui parle plusieurs langues est « chanceux » mais il ne s'estime pas lui-même « chanceux ». Expression de représentations positives à partir de l'entrevue 2		Évolution
		Développe une capacité à définir ou apposer une « étiquette » sur les langues de son répertoire (ex. : chinois, langue maternelle, langue apprise grâce à ses parents) – à partir de l'entrevue 2		Évolution

## Evan, un plurilingue pragmatique (suite)

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les autres langues	Les langues de son environnement	Reconnaissance de la diversité des langues présentes dans son environnement, quartier et école	Constante
	Les autres langues	Expression de représentations utilitaires des langues (outil de communication et d'ascension professionnelle)	Constante
		S'engage de plus en plus dans les activités : prend volontairement la parole (à partir de l'an 2) Développement de compétences langagières : entrevue 3, propose une argumentation beaucoup plus étoffée que lors des entrevues 1 et 2.	Évolution
	La diversité linguistique	Expression de représentations négatives	Constante
	Le plurilinguisme	Expression de représentations positives : fait référence au caractère « utile » du plurilinguisme	Constante



### Shawn, un trilingue consensuel et peu expressif

	Langues	Statut et jugement de valeur accordés	Évolution ou non
Représentations sur les langues de son répertoire	Anglais	Langue maternelle Expression d'un fort attachement : langue préférée et langue « de la maison »	Constante
	Créole	Langue d'origine S'abstient de déclarer le créole comme langue de son répertoire et langue parlée par son père lors de l'entrevue 1. À partir du module 3, le créole devient une langue de son répertoire linguistique	Évolution
		Expression d'un attachement	Constante
	Français	Langue de scolarisation et langue seconde Au début du projet, langue moins « facile » que l'anglais et langue la moins aimée parmi les langues de son répertoire; il n'exprime plus de représentations négatives à propos du français en entrevue 3	Évolution
	Son plurilinguisme	Expression de représentations négatives lors de la première entrevue vers l'expression de représentations plus positives à partir de l'entrevue 2	Évolution
Représentations sur les autres langues	Les langues de son environnement	Reconnaissance de la diversité linguistique présente dans son quartier	Constante
		Reconnaissance des langues parlées par ses camarades (à partir de l'entrevue 2)	Évolution
	Les autres langues	Développement de compétences linguistiques : style argumentatif étoffé et reconnaissance du concept de famille de langue (entrevue 3)	Évolution
		Développement d'une curiosité à propos des langues (module 7, an 2)	Évolution
	La diversité linguistique	Expression de représentations positives	Constante
	Le plurilinguisme	Expression de représentations plutôt positives basées sur la fonction communicative des langues	Constante