

# **L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique**

**Diane Dagenais**

*Université Simon Fraser*

**Françoise Armand**

*Université de Montréal*

**Nathalie Walsh**

*Conseil Scolaire de Surrey, Colombie-Britannique*

**Erica Maraillet**

*Université de Montréal*

Au Canada, la valorisation de la diversité est soutenue par des politiques d'éducation multiculturelle ou interculturelle. Cependant, la diversité linguistique n'a pas, jusqu'ici, été l'objet d'interventions systématiques dans les écoles. En nous appuyant sur les recherches en didactique du plurilinguisme et sur les développements récents des pédagogies critiques, nous avons mené une étude de cas sur l'implantation d'activités d'Éveil aux langues dans des écoles primaires à Montréal et à Vancouver. Dans le cadre de cette étude, basée sur une collaboration enseignant-chercheur, nous avons observé et filmé des activités d'Éveil aux langues en classe, interviewé les élèves et recueilli des documents qui fournissaient des informations contextuelles. Les extraits de données présentés dans cet article illustrent comment, face à des langues inconnues par la majorité ou face à des mots empruntés à d'autres langues, les élèves ont collaboré pour puiser dans l'ensemble des ressources linguistiques qu'ils possédaient et ont co-construit de nouvelles connaissances sur la diversité linguistique.

In Canada, valuing diversity is supported by policies of multiculturalism or intercultural education. However, linguistic diversity has not, heretofore, been systematically examined in school programs. Drawing on research on multilingual education and recent developments in critical pedagogies, we conducted a case study of the implementation of Language Awareness activities in elementary schools of Vancouver and Montreal. Based on a teacher-researcher collaboration, we observed and filmed classroom Language Awareness activities, interviewed students and gathered documents that provided contextual information. The data excerpts examined in this article illustrate

---

Adresse pour correspondance : Diane Dagenais, Faculté d'éducation, Université Simon Fraser, Burnaby, Colombie-Britannique V5A 1S6.

Courriel : [dagenais@sfu.ca](mailto:dagenais@sfu.ca) ; Courriel : [françoise.armand@umontreal.ca](mailto:françoise.armand@umontreal.ca).

how students who were exposed to languages that were unknown by the majority, or to words borrowed from other languages, collaborated to draw on their collective language resources and co-construct new knowledge about language diversity.

### Introduction

Dans les métropoles plurilingues comme Montréal et Vancouver, les niveaux de maîtrise langagière de la (des) langue(s), la présence d'un accent, comme les autres marqueurs « visibles » de la différence, peuvent devenir des instruments de promotion sociale, mais aussi susciter la discrimination, alimentée par les représentations négatives véhiculées sur les langues et les locuteurs de ces langues. Tel que l'a souligné Bourdieu (1982), les langues sont loin de n'être que des instruments de communication socialement neutres ; elles sont intimement liées au prestige accordé à leurs utilisateurs et représentent une forme de capital culturel et économique. Calvet (2002) souligne ainsi l'existence, en contexte de mondialisation, d'un « marché aux langues » au sein duquel les langues peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur.

Dans les écoles urbaines du Canada, le statut hiérarchisé des langues, la valorisation ou la dévalorisation dont celles-ci peuvent faire l'objet dans les communautés en contact peuvent parfois rendre difficiles les rapports entre les élèves de différentes origines et poser un défi aux intervenants scolaires qui visent à développer une compréhension interculturelle et une appréciation de la diversité culturelle et linguistique. Pour gérer la diversité et souligner l'importance de soutenir ceux qui poursuivent ces objectifs dans le milieu scolaire, des politiques visant à promouvoir l'éducation multiculturelle ou interculturelle ont été adoptées à tous les niveaux du système éducatif.

En effet, à l'échelle internationale, le document cadre de l'UNESCO (2003), *L'éducation dans un monde multilingue*, souligne la nécessité « d'encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'Éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux » (p. 31). Au niveau national, les ministères d'éducation se sont fixés des objectifs similaires. Par exemple, en Colombie-Britannique, selon la politique linguistique du ministère de l'Éducation, tous les élèves devraient avoir l'opportunité d'apprendre les langues valorisées par les diverses communautés de la province (British Columbia Ministry of Education, 1996, p. 3). De plus, dans un document cadre pour orienter les programmes d'étude, le ministère de l'Éducation (British Columbia Ministry of Education, 2004) souligne l'importance de développer un curriculum axé sur la justice sociale, rejetant l'eurocentrisme et reconnaissant les expériences et les contributions des divers groupes sociaux. Au Québec, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de

l'Éducation et du ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (1998) signale l'importance du « savoir vivre ensemble » dans une société francophone, démocratique et pluraliste, et préconise le développement chez tout le personnel éducatif d'attitudes d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Cependant, nos recherches antérieures (Maraillet, 2005 ; Dagenais, Toohey et Day, 2006 ; Dagenais, à paraître) révèlent que les langues autres que les langues scolaires ne sont que rarement reconnues à l'école. D'ailleurs, tant au Québec qu'en Colombie-Britannique, la diversité linguistique n'a encore que peu constitué, jusqu'ici, l'objet d'interventions systématisées dans le domaine de l'éducation. C'est dans ces deux contextes éducatifs spécifiques, que nous avons examiné la pertinence d'adapter l'approche pédagogique *Language Awareness*, apparue en Angleterre au début des années 80 et développée par Hawkins (1984) et son équipe. Cette approche visait à favoriser le développement : (a) de représentations et d'attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; (b) de capacités métalinguistiques facilitant le passage des langues maternelles aux langues secondes ; (c) des savoirs relatifs aux langues (incluant le statut des langues).

Une réadaptation de cette approche pour des classes francophones, implantée en Europe dans le cadre des projets *Evlang* (Candelier, 2003) et *Eole* (Perregaux, DeGoumoens, Jeannot et De Pietro, 2003), est maintenant connue sous le nom *Éveil aux langues*. Elle vise essentiellement à permettre aux élèves d'explorer systématiquement la diversité linguistique dans des activités pédagogiques axées sur la collaboration pour les préparer à vivre dans des sociétés plurilingues. Aujourd'hui, tel qu'indiqué par le programme du dernier congrès conjoint de l'association ALA (Association of Language Awareness) et de l'association EDiLiC (Éveil à la Diversité Linguistique et Culturelle) tenu en juillet 2006 au Mans, en France, l'Éveil aux langues s'est maintenant répandu dans divers pays au-delà des frontières de l'Europe où cette approche est adaptée selon les langues de la société et les orientations du contexte scolaire local.

Par ailleurs, Fairclough (1992) a proposé une vision élargie des activités développées par Hawkins (1984) qu'il a baptisée *Critical Language Awareness*. Il s'est inspiré des approches pédagogiques critiques visant à attirer l'attention des élèves sur les inégalités sociales ainsi que sur les représentations stéréotypées des diverses langues et des locuteurs de celles-ci, avec l'objectif d'amener les jeunes à valoriser la justice sociale et à devenir des citoyens engagés dans la lutte pour l'égalité. Ces approches sont situées dans une tradition théorique en éducation basée sur les écrits de Freire (1970), Bourdieu et Passeron (1970), Bourdieu (1977), Apple (1979) et Giroux (1983), entre autres, qui a mené au développement de pratiques contemporaines en didactique des langues nommées collectivement *critical pedagogies* (Norton et Toohey, 2004). Quelques variations des activités regroupées sous le titre

*Critical Language Awareness* ont été appliquées dans des classes de langue anglaise au Canada ayant une large concentration d'élèves de diverses origines, y compris chez les Premières Nations (Rowney, 1994 ; Bilash et Tulasiewicz, 1995).

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes appuyées sur les approches développées en Europe et sur les perspectives théoriques qui sous-tendent les pédagogies critiques pour mener une étude de cas sur l'implantation d'activités d'Éveil aux langues dans des écoles primaires de Montréal et de Vancouver. Nous avons élaboré des séquences didactiques pour des classes francophones à Montréal et d'immersion française à Vancouver, autorisant le recueil de données qualitatives au moyen de notes de terrain, d'enregistrements audio et vidéo des interactions de classe et d'entrevues avec les élèves.

Les extraits de données présentés dans cet article illustrent comment la mise en place des activités d'Éveil aux langues a permis aux enseignants non seulement d'engager les élèves dans des discussions poussées sur la diversité linguistique, mais elle a également facilité l'émergence d'une communauté d'apprenants ayant recours à un répertoire linguistique collectif plus large que les seules langues scolaires. Bien que nous nous appuyions sur une discussion présentée ailleurs en anglais (Dagenais, Armand, Maraillet, Walsh, à paraître), nous examinons ici un autre ensemble de données qui montre aussi comment, face à des textes en langues inconnues par la majorité ou face à des mots empruntés à d'autres langues, les élèves ont collaboré pour puiser dans l'ensemble des ressources linguistiques qu'ils possédaient. Nous basant sur notre analyse de ces situations de collaboration, nous considérons que la valorisation des connaissances de diverses langues, et le partage de celles-ci dans les discussions de classe, ont favorisé la co-construction discursive de sens face à des textes dans diverses langues, de nouvelles connaissances sur l'évolution des langues, des familles de langues et plus particulièrement sur la notion d'emprunts et de langues proches et éloignées.

### **Perspective théorique**

Depuis quelques décennies déjà, plusieurs auteurs signalent les limites d'une éducation axée uniquement sur la langue (ou les langues) de la majorité. Par exemple, Bourdieu et Passeron (1970) et Bourdieu (1977, 2001) ont déploré les pratiques reproductives de l'école française qui avait tendance à privilégier le répertoire linguistique du groupe dominant, ce qui permettait à ce dernier d'accéder plus facilement que les autres groupes au capital social dispensé par le système scolaire et d'augmenter ses ressources encore davantage. De son côté, s'appuyant sur son étude ethnographique des pratiques de littératie adoptées dans trois communautés américaines, Heath (1983) a démontré comment les activités langagières mises en place à l'école étaient réduites à un répertoire

restreint correspondant à celui qui était employé à la maison par les élèves provenant des groupes les plus privilégiés. Elle a suggéré que les écarts entre l'école et la maison pourraient être réduits si une plus grande diversité de pratiques étaient intégrées dans les activités pédagogiques, ce qui offrirait à tous les élèves l'occasion d'élargir leur répertoire langagier.

Plusieurs chercheurs (Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988 ; Cummins, 1994 ; Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994 ; Norton, 2000 ; Toohey, 2000 ; Hornberger, 2003 ; Duff, 2004) ont présenté des résultats de recherches menées dans divers contextes qui révèlent comment les 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 ne sont pas reconnues. S'appuyant sur ces résultats, ils ont à maintes reprises incité l'école à trouver des façons stratégiques de bâtir sur les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues dans la construction des activités pédagogiques afin de reconnaître la variété des langues parlées dans la société. À cet égard, Swain et Lapkin (2005) ont réexaminé les objectifs et les structures des programmes d'immersion pour suggérer qu'ils dépassent le cadre du bilinguisme (français/anglais dans le cas des programmes d'immersion française) et s'ouvrent davantage à la diversité en présentant aux élèves plurilingues présents dans ces classes des moyens de partager leurs connaissances des langues minoritaires, au profit de tous les élèves.

Dans cette perspective, différents chercheurs en Europe et en Angleterre (James et Garrett, 1991 ; Hawkins, 1992 ; Castellotti et Moore, 1999 ; Candelier, 2003 ; Perregaux *et al.*, 2003) se sont d'ailleurs tournés vers l'approche Éveil aux langues pour examiner si elle présente aux enseignants des moyens pédagogiques concrets et facilement accessibles de reconnaître les langues des élèves minoritaires à l'école, valoriser ces derniers et permettre à tous les élèves de prendre conscience de la diversité linguistique dans leurs propres milieux et dans le monde plus large. Les études réalisées sur l'Éveil aux langues démontrent que cette approche favorise l'émergence de représentations positives de la diversité linguistique parmi les enseignants et les élèves et permet de développer à long terme les capacités métalinguistiques de ces derniers, en particulier, les plus faibles sur le plan scolaire (Castellotti et Moore, 1999 ; Sabatier, 2002 ; Candelier, 2003). Dans les activités d'Éveil aux langues, les élèves participent à des discussions sur la diversité linguistique, manipulent des textes et écoutent des bandes sonores dans une grande variété d'idiomes afin d'identifier ces langues, d'appréhender leurs patterns linguistiques et de tenter d'y attribuer un sens. Pour ce faire, ils travaillent souvent en groupe-classe et en sous-groupes où ils collaborent pour résoudre un problème et trouver des réponses aux questions posées par l'enseignant. À ces occasions, les interactions sociales sont fondamentales à la co-construction de nouvelles connaissances,

et les élèves ont recours aux ressources linguistiques de leurs pairs, donc au répertoire langagier de la collectivité.

Selon une perspective socioculturelle de l'apprentissage, fondée sur les travaux de Vygotsky (1986), ainsi que sur les développements théoriques en psychologie (Wertsch, 1991 ; Rogoff, 1994 ; Cole, 1996), en linguistique, en sociolinguistique, en anthropologie et en éducation (Ochs, 1988 ; Lave et Wenger, 1991 ; Duranti et Goodwin, 1992 ; Toohey, 2000), l'apprentissage a sa genèse dans les interactions sociales. Dans cette lignée, plutôt que de concevoir l'apprentissage d'une langue comme un cheminement individuel d'intériorisation du vocabulaire et des structures d'une langue, on considère qu'il s'agit d'un processus social de co-construction de nouvelles connaissances.

Ainsi, l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire implique la participation aux activités d'une communauté ayant des pratiques sociales particulières qui facilitent — ou peuvent nuire à — l'acquisition des connaissances. Lave et Wenger (1991) ont proposé la notion de communauté de pratique (*community of practice*) pour articuler comment les individus se positionnent et sont positionnés par les autres dans les interactions sociales pendant des activités d'apprentissage. Ce positionnement dynamique, allant de la périphérie des interactions sociales au centre de celles-ci, situe les individus dans le réseau social et conditionne leur accès à des ressources matérielles, linguistiques ou sociales qui peuvent soutenir leur apprentissage.

C'est en collaborant à un projet commun que des individus marginalisés, situés au départ en périphérie du groupe, ont l'occasion de se repositionner peu à peu au sein de la communauté : « Collaboration transforms individuals from marginal members of a community to contributing participants in expanding circles of community practices that they reciprocally help to forge » (Donato, 2004, p. 289). Selon Donato, la notion de collaboration est essentielle au concept de communauté de pratique proposée par Lave et Wenger (1991) puisqu'elle implique la participation conjointe à l'activité sociale, le partage du pouvoir et l'inclusion de tous les membres du groupe.

Dans son étude ethnographique de six apprenants de l'anglais à Vancouver, Toohey (2000) a démontré comment la notion de communauté de pratique peut s'appliquer à l'analyse des situations d'apprentissage des langues. Cette perspective lui a permis de décrire en détail comment les apprenants étaient positionnés soit au centre soit en marge des interactions de groupe selon les identités de « bons » ou de « mauvais » apprenants qui leur avaient été attribuées par leurs pairs et leurs enseignants. En revanche, les identités de ces apprenants, et leur positionnement social dans le groupe, permettaient à ces derniers d'avoir plus ou moins d'occasions d'interagir avec les autres et pour apprendre l'anglais.

Donato (1994) a examiné le rôle de la collaboration dans l'apprentissage des langues et les interactions sociales qui se mettent en place dans ces contextes.

Il soutient l'idée que la collaboration permet aux individus situés en marge des interactions de contribuer à la construction collective des connaissances. Selon Donato, pour qu'il y ait collaboration dans les activités de classe, il faut que les individus soient tous impliqués dans une activité porteuse de sens (*meaningful core activity*), qu'ils puissent développer entre eux une relation significative et qu'ils aient l'occasion de négocier les buts de l'activité. De plus, les différents membres du groupe doivent sentir que leur contribution est respectée et valorisée, et qu'elle contribue à l'atteinte des buts fixés par le groupe. De la collaboration émerge de nouvelles connaissances, supérieures à ce que chaque individu aurait été capable de développer seul.

Dans notre étude, nous avons examiné les interactions collaboratives pour voir comment les élèves se sont positionnés dans la construction discursive des connaissances. Afin de situer ces interactions, nous présentons dans la prochaine section les contextes scolaires d'implantation des activités d'Éveil aux langues ainsi que la méthodologie privilégiée dans cette recherche.

### L'étude

Dans la métropole de Vancouver, les activités d'Éveil aux langues ont été implantées dans une école de banlieue qui fait partie du conseil scolaire de Surrey, où 40 % de la population étudiante parle une autre langue que l'anglais à la maison (Surrey School District, 2006). Parmi les langues les plus fréquemment parlées par ces élèves, on retrouve le pendjabi, le chinois, le hindi, le coréen, le tagalog, le vietnamien, l'ourdou, l'espagnol, l'arabe et le polonais. Cependant, la composition linguistique de l'école, qui est située dans le sud de la banlieue desservie par le conseil scolaire, est bien plus homogène. En effet, seuls 7,5 % des élèves inscrits à cette école l'année de l'implantation du projet recevaient des cours *English as a second language (ESL)* offerts à ceux qui ne parlaient pas l'anglais (Surrey School District, 2004).

Les activités d'Éveil aux langues ont été implantées dans une classe de 5e/6e année, composée d'élèves inscrits dans un programme d'immersion française pour la plupart depuis la maternelle. La langue d'enseignement, le français, constituait donc la langue seconde de la majorité des élèves depuis six ou sept ans. Les seules exceptions étaient Lorraine, une francophone originaire du Québec ; Louisa, née à Taiwan, qui parlait le mandarin en famille ; Maria, de père suédois et de mère britannique, qui a toujours parlé les langues de ses parents ; Vacya, d'origine russe, qui parlait régulièrement cette langue à la maison ; et Chun, dont la famille avait immigré de la Corée et qui désignait le coréen comme sa langue maternelle (les participants sont tous identifiés par des pseudonymes).

À Montréal, l'école qui a participé au projet se situe dans la Commission Scolaire de Montréal (CSDM), qui est l'une des deux commissions scolaires

francophones les plus importantes sur l'île de Montréal. La région métropolitaine accueille la majorité des immigrants reçus au Québec : 87,9 % des immigrants arrivés entre 1991 et 2001 vivaient à Montréal en 2001 (Statistique Canada, 2001). Les langues les plus représentées parmi les élèves d'origine immigrante de l'île de Montréal sont les langues : arabe, espagnol, italien, créole, chinois, vietnamien, grec et portugais (MELS, 2006). Quant à la clientèle de l'école pendant l'année de l'implantation du projet, 80 % de celle-ci étaient d'origine immigrante et 30 langues maternelles différentes ont été répertoriées. Par ailleurs, l'école comptait trois classes d'accueil pour les nouveaux immigrants.

L'équipe de recherche de Montréal, chargée d'encadrer l'implantation des activités d'Éveil aux langues dans l'école, a élargi les objectifs du projet, à la demande de la direction qui voulait encourager l'intégration d'élèves de l'accueil à des classes régulières. Les activités hebdomadaires d'Éveil aux langues dans les deux classes de 5e/6e année, étaient donc l'occasion pour deux groupes d'une dizaine d'élèves de l'accueil du même âge d'intégrer une classe régulière. Les élèves ayant participé au projet avaient des niveaux variés de maîtrise de la langue française et quelques années de différences en terme d'années de résidence à Montréal.

Dans le cadre de cet article, nous avons porté un regard particulier sur sept élèves montréalais. Parmi ces élèves, aucun ne possède le français comme langue maternelle. Il s'agit de quatre élèves du régulier, parmi lesquels les deux premiers ont fréquenté, trois ans auparavant, la classe d'accueil : Elijah, né aux Philippines, parle anglais, tagalog et bissaya ; Daniel, né au Canada, de parents Cambodgiens, parle khmer ; Tuyet, née en Belgique, de parents vietnamiens, parle vietnamien ; Kelly, née aux Philippines, parle anglais tandis que ses parents parlent anglais et tagalog à la maison. Il s'agit également de trois élèves, arrivés récemment et scolarisés en classe d'accueil depuis sept mois au moment des entrevues de fin d'année scolaire : Yi Ran, né en Chine, parle mandarin ; Fanny, née au Bangladesh, parle bengali ; et Julia, née au Mexique parle espagnol.

Au cours de l'année scolaire 2003–2004, les élèves ont participé à un total de 17 (Montréal) et de 22 (Vancouver) activités d'Éveil aux langues, de façon hebdomadaire ou bi-mensuelle. À Montréal, ces activités avaient été créées l'année précédente dans le cadre d'un projet de recherche sur l'Éveil aux langues, intitulé ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) (Armand *et al.*, 2004). À Vancouver, ces activités ÉLODiL, ainsi que les leçons développées dans le cadre d'autres projets de recherche européens, tels qu'EOLE en Suisse (Perregaux *et al.*, 2003) ; et Eulang en France (Candelier, 2003), ont été adaptées et élargies par de nouvelles activités pour répondre aux besoins particuliers de la clientèle de l'immersion française et des objectifs du curriculum de la Colombie-Britannique.

Les activités implantées sur les deux sites, que nous ne présenterons pas de façon exhaustive, étaient regroupées en modules thématiques. Tous avaient pour objectif la prise de conscience par les élèves de la diversité linguistique dans le monde. Trois modules d'introduction (Bonjour, Fleur des langues, Cri des animaux) visaient à susciter des discussions sur la pluralité des répertoires linguistiques et des façons d'exprimer les mêmes choses. Par exemple, dans le module Fleur des langues, les élèves devaient interviewer leurs pairs sur leur répertoire linguistique (voir les activités affichées sur [www.elodil.com/](http://www.elodil.com/)). Une partie du guide d'entrevue de la biographie langagière est présentée sur ce site web.

Par la suite, le module sur les langues en contact visait à faire prendre conscience de la nature dynamique des langues, qui évoluent avec le temps et empruntent des mots à d'autres langues selon les besoins des usagers. Le module sur la météo avait pour objectif de faire découvrir les marques de la négation dans différentes langues et de repérer les indices nécessaires afin de comprendre l'information contenue dans un texte écrit en langue inconnue par la majorité. Le module sur les proverbes avait pour but d'approfondir les habiletés des élèves à identifier et à repérer différentes langues et leur alphabet, ainsi que les marques culturelles contenues dans les proverbes. Finalement, le module sur les contes visait à développer la littératie critique en demandant aux élèves de distinguer entre une version et une traduction d'un texte, d'identifier les stéréotypes véhiculés dans certains textes et de considérer les effets qu'ils pouvaient avoir sur les lecteurs.

De plus, deux modules additionnels ont été créés et implantés à Vancouver seulement. Il s'agissait d'un module sur l'invention et l'évolution de l'alphabet, qui a permis aux élèves d'examiner les origines de leur propre alphabet et de découvrir la diversité des alphabets du monde. À l'intérieur de ce module, les élèves devaient recueillir dans leurs communautés des échantillons de textes écrits dans diverses langues et travailler en équipes pour analyser les types de textes et les familles de langues auxquelles appartenaient les langues de ces textes, puis ils devaient identifier, si possible, les emprunts linguistiques et les destinataires des textes. Par ailleurs, un module intitulé « Un monde multilingue » amenait les élèves à explorer des facteurs contribuant à la diversité linguistique, tels que l'immigration, le tourisme et les échanges commerciaux.

Dans cette étude de cas, qui s'insère dans une tradition de recherche qualitative (LeCompte et Preissle, 1993) et qui prend forme d'un projet de collaboration enseignant-chercheur, nous avons adopté plusieurs moyens pour recueillir des données. Un total de 10 activités d'Éveil aux langues dans les classes de chaque ville a été observé, décrit dans des notes de terrain et enregistré sur vidéo<sup>1</sup>. Des entrevues avec les élèves ont été enregistrées sur magnétophone au début et vers la fin de l'implantation des activités. Les entrevues ont été menées individuellement en début d'implantation à Montréal et en focus

groupe à Vancouver avec l'objectif de recueillir des données sur les biographies langagières des élèves et sur leurs représentations linguistiques. Vers la fin de la phase d'implantation, des entrevues de groupe ont été menées dans les deux villes pour approfondir la réflexion sur la diversité linguistique, initiée dans le cadre des activités d'Éveil aux langues. Cette réflexion a porté tant sur les différentes langues présentes dans l'école que sur celles parlées dans le monde. Enfin, des documents qui fournissaient des détails sur les contextes d'implantation ont aussi été recueillis, tels que les réalisations des élèves.

La transcription des vidéos et des audiocassettes a été faite tout au long du projet (les conventions de transcription sont présentées dans l'Annexe A). Lorsque la transcription des données fut terminée, l'ensemble des données a été relu en suivant la phase initiale d'interprétation des données décrite par LeCompte et Preissle (1993), après quoi une analyse qualitative plus poussée a été entreprise à l'aide du programme informatique N6 (QSR International, 2002) pour construire une hiérarchie de codes analytiques et identifier les thèmes émergents. Nous ne présentons ici qu'une analyse de certaines interactions entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignante ou l'assistante de recherche. Une discussion plus poussée de l'ensemble des données a été présentée ailleurs, par Maraillet (2005) pour les activités implantées à Montréal et par Walsh (2005) pour celles qui ont été mises en place à Vancouver.

## Les résultats

### *La collaboration entre les pairs*

Dans les activités d'Éveil aux langues, l'accès à l'ensemble des ressources partagées par la collectivité permet aux élèves de co-construire des connaissances sur la langue cible et sur la diversité linguistique. Les données de l'extrait suivant ont été recueillies lors d'une activité du module Les langues en contact (voir le site web pour l'identification des sources des activités). Les élèves, regroupés en sous-groupe, devaient identifier, dans le paragraphe suivant, le mot que le français a emprunté à une autre langue :

En 1905, l'explorateur Jean Charcot rapporte du pôle Nord le mot inuit \_\_\_\_\_ . Dans la langue Eskimos, *anoré* signifie vent. Ce vêtement imperméable et chaud, à capuchon, fait pour se protéger des intempéries, a été adopté en France dans les années 1945, au moment de la vogue naissante des sports d'hiver.

TUYET : Mais je comprends pas comment ce mot-là pouvait descendre des sports d'hiver.

ELIJAH : Non ça va pas ... la neige.

TUYET : Non, c'est pas un vêtement, la neige.

ELIJAH : Un imperméable ?

TUYET : Mais c'est pour la neige.

ELIJAH : « a jacket » comment on dit « a jacket » ? C'est comme les choses qui protègent de la pluie.

DANIEL : Un manteau ?

ELIJAH : C'est pas n'importe quel manteau [...] c'est chaud, comme un capuchon [...] qu'est-ce que ça veut dire « intempéries » ? Je vais aller voir dans le dictionnaire.

(Elijah va chercher un dictionnaire et cherche le mot.)

ELIJAH : Ça veut dire « mauvais temps », c'est pour protéger du mauvais temps ! C'est un imperméable !

TUYET : Oui mais l'imperméable ça protège seulement de la pluie.

ELIJAH : Je pense que c'est un « spring jacket ».

KELLY : Oui mais c'est pour le froid.

DANIEL : C'est la peau des eskimos.

MAUREEN (Enseignante du régulier) : Tu veux dire la peau des animaux.

(Les participants du groupe sourient puis considèrent la proposition. Daniel semble fier de sa trouvaille. La fin de l'activité arrive, Elijah veut écrire imperméable, mais Tuyet dit qu'elle préfère ne rien écrire.)

(Transcription d'une activité — Module Les langues en contact, Montréal, 2004-03-17, lignes 71-94)

Au cours de cet échange, les élèves s'appuient sur leurs connaissances antérieures en lien avec les fonctions des vêtements, exploitent plusieurs indices du texte, en approfondissant la compréhension (recherche dans le dictionnaire du mot *intempéries*). Elijah surtout, ainsi que Daniel, proposent des solutions en français : imperméable, manteau et, en anglais, « spring jacket », qui sont discutées, validées ou rejetées par les autres élèves, notamment par Tuyet et de façon moindre par Kelly. Il faut rappeler qu'aucun de ces élèves n'avait de connaissances sur la langue inuit et finalement qu'ils ne parviennent pas à identifier le mot inconnu, soit le mot *anorak*. Quoi qu'il en soit, la discussion engagée témoigne du recours à la collaboration entre les élèves au sein de ce sous-groupe.

L'extrait de la transcription vidéo qui suit provient de la première activité d'Éveil aux langues à laquelle la classe vancouveroise a participé. Les élèves, placés en groupes de quatre, ont d'abord reçu une grande feuille de papier sur laquelle était imprimé un texte en japonais. Les réactions des élèves face à ce texte étaient variées. Certains ont démontré beaucoup d'enthousiasme, « Sweet ! C'est en chine ! » (Maria, transcription de vidéo, Vancouver, 2003-11-18, ligne 2) ; d'autres, telle Stephany, paraissaient plus sceptiques, « Comment est-ce qu'on peut lire ? » (transcription de vidéo, Vancouver, 2003-11-18, ligne 10).

Malgré ces craintes initiales, les groupes se sont mis à la tâche et ont tenté de répondre à des questions portant sur la nature de la langue et du texte, de même que sur la fonction et les destinataires du texte. Certains groupes ont conclu qu'il s'agissait d'un texte en chinois, d'autres ont affirmé que le texte

était en japonais. Des élèves ont émis l'hypothèse qu'il s'agissait d'un dépliant touristique, avec photos et listes de prix pour les hôtels (qu'ils croyaient reconnaître dans certains symboles); d'autres y voyaient un article de journal, à cause de la disposition du texte en colonnes et de la date, en haut de la page. Il s'agissait en fait d'une page tirée de la section touristique d'un journal publié à Toronto, destiné aux lecteurs japonais de la région.

Les groupes d'élèves ont reçu ensuite un deuxième texte, différent du premier, écrit cette fois en espagnol. De nouveau, ils devaient déterminer la langue du texte, de même que le type de texte dont il s'agissait. Dans le passage qui suit, les élèves commençaient spontanément à construire le sens du texte qui leur a été distribué.

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

LORRAINE : Ok, lave les patates. (rit)

LOUIS : Ok. (écrit) lave les patates.

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

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

CHLOE : Espagnol.

LOUIS : Espagnol.

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

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

LORRAINE : Peler . . .

LOUIS : Peler . . . (il écrit)

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

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

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

LOUIS (lit) : « *corte las . . .* »

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

LOUIS (reprend le texte) : Euh . . .

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

(Transcription de vidéo, Vancouver, 2003-11-18, lignes 154–171)

Ces élèves ne semblaient avoir aucune hésitation à identifier la langue de ce texte comme étant l'espagnol. Chloé a déclaré tout de suite « espagnol », Lorraine l'a appuyé et personne ne l'a contredit. Étant rapidement arrivés à un consensus sur la raison pour laquelle ils pouvaient déclarer qu'il s'agissait de la langue espagnole, les élèves ont commencé spontanément à construire le sens du texte qui leur a été distribué. Dans cet extrait, Lorraine, la seule francophone de la classe, s'est positionnée, dès le départ, comme experte et meneuse de la discussion. Elle a affirmé que le texte était en espagnol « parce que

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

Castellotti, Coste et Moore (2001) ont étudié les représentations linguistiques des élèves dans le cadre d'une activité similaire, au cours de laquelle ces derniers devaient construire le sens d'un même texte, présenté d'abord en mandarin, puis en catalan. Ils ont pu observer les rapprochements que les élèves faisaient entre les mots du texte en catalan et ceux d'autres langues avec lesquelles ils étaient plus ou moins familiers, soit le français, l'anglais et l'italien. Ils ont constaté que les enfants font parfois « des rapprochements extrêmes qui les invitent à considérer que les langues sont les mêmes, en fonction de repères linguistiques (les alphabets sont les mêmes) » (p. 108). Ce sont ces rapprochements qui permettent aux élèves d'appréhender de nouvelles langues avec plus de confiance.

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

Dans cet échange, les élèves ont, de façon spontanée, co-construit le sens de ce texte, en utilisant leurs connaissances de l'anglais et du français et en s'offrant l'un l'autre des étayages, c'est-à-dire des formes de support mutuel pour progresser dans la tâche, élargir leurs connaissances et conférer un sens à ce texte écrit en langue non-scolaire. C'est de cette façon qu'ils sont arrivés à déterminer ensemble que ce texte était une recette (« ok, there's a salad in there, you have to make a salad ») et à répondre à la question de l'enseignante quant à la nature du texte. Comme l'indique Donato (2004), « the result of collaboration is simultaneously the emergence of new knowledge and growth for the group » (p. 285).

Dans cette activité, la collaboration a par ailleurs permis aux élèves de déterminer, non seulement la langue du texte, mais également son sens général et sa fonction, ce qu'ils auraient eu vraisemblablement plus de mal à faire seuls. Selon Cummins (1994), c'est en ayant la possibilité d'interagir avec leurs pairs que les enfants acquièrent de nouvelles connaissances. En effet, c'est en partageant les idées qu'ils se font à propos de la langue (et des langues) que les élèves réussissent à co-construire des hypothèses qui les mènent à une compréhension, bien que partielle, de ces textes en langues peu ou pas connues par la majorité des étudiants. Ensemble, ils ont réussi à résoudre le « problème » qui leur a été présenté. Rogoff (1990) affirme d'ailleurs, « [s]hared problem solving underlies the benefits of peer interaction » (p.177).

Selon Donato (2004), le processus de collaboration n'implique pas uniquement les élèves, mais inclut (ou devrait inclure) également l'enseignant, qui est en mesure de fournir aux apprenants de multiples formes d'étayages pour apprendre (Donato, 2004 ; Peregoy, 1991, 1999). Ces étayages que procure l'enseignant favorisent la compréhension des élèves et permettent à ces derniers d'évoluer dans leurs connaissances.

### ***La collaboration adulte-élèves***

L'extrait suivant d'une discussion avec l'ensemble de la classe, filmée lors d'une leçon sur la négation en différentes langues, intitulée « La pluie et le beau temps » (largement inspirée de Evlang, équipe de La Réunion, 2002), qui s'insère dans le cadre du module sur la météo, présente un exemple d'interaction collaborative entre l'enseignante et les élèves. Cette leçon a eu lieu au mois de mai, donc vers la fin de l'implantation des activités d'Éveil aux langues. Dans un premier temps, l'enseignante a fait écouter aux élèves quatre extraits sonores. Il s'agissait de conversations téléphoniques à propos de la météo dans quatre langues différentes, soit le créole haïtien, l'espagnol, le malgache et l'inuktitut. Les élèves devaient tenter d'identifier ces langues, à l'aide d'indices sonores, lexicaux ou autres. Pour ce faire, ils devaient faire appel à leurs connaissances acquises au cours des leçons précédentes, de même qu'à leur

bagage linguistique personnel. L'enseignante venait de demander aux élèves s'ils reconnaissent la nature de l'échange verbal qu'ils ont entendu.

CAROLYN : Sur le téléphone, peut-être ?

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

CAROLYN : Euh ... « allo » ?

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

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

ENSEIGNANTE : « Hola ».

KIM : Et puis elle a dit comme, Mexique.

ENSEIGNANTE : Oui.

KIM : Mexico (prononcé en espagnol).

ENSEIGNANTE : D'accord.

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

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

[...]

LORRAINE : Il y a aussi comme « el » ...

UN ÉLÈVE : Ils ont dit « si » aussi.

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

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

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

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

(Transcription de vidéo, Vancouver, 2004-05-05, lignes 7-46)

On observe ainsi dans l'extrait ci-haut que la contribution de chaque élève ajoute à celle des élèves précédents, qu'elle sert de tremplin à ce que dira le prochain élève. En effet, Carolyn, Kim, Lorraine, Vanessa et un autre élève (non-identifié), prennent la parole tour à tour afin de relever des indices leur permettant d'affirmer (et de confirmer) que l'un des extraits sonores était bien en langue espagnole. Ainsi, après avoir énuméré tour à tour les mots qu'ils croyaient avoir reconnus de l'espagnol (*hola, Mexico, el, si*), Lorraine affirme qu'elle pouvait davantage comprendre cet extrait sonore (par rapport aux trois autres extraits) : « C'est comme si on pouvait savoir qu'est-ce qui était dit, un petit peu ». Lorsque l'enseignante lui demande si elle sait pourquoi elle pensait pouvoir le comprendre mieux, Lorraine répond : « Ben, parce que l'espagnol, ça a aussi des mots qu'on utilise en français », auquel Vanessa ajoute que « C'est deux langues très proches ». On voit ici que chacune d'entre elles ajoute une information supplémentaire à ce qui a été dit précédemment, afin d'élaborer collectivement un argument fort en faveur de l'espagnol.

Dans cet extrait, c'est l'interaction verbale dans laquelle les élèves sont engagés qui leur permet d'explorer les similitudes entre les langues proches et de se préparer à une exploration du concept de familles de langues qui fera l'objet des discussions de classe dans les leçons ultérieures. Il est intéressant de remarquer que tout au long de cette discussion, l'enseignante n'emploie pas les termes « familles de langues » ou « emprunt », ce qu'elle fera plus tard, une fois que les élèves auront construit ensemble leur compréhension de ces phénomènes. Plutôt que d'enseigner ces concepts de façon magistrale, elle opte pour des questions et des reformulations qui font avancer les élèves de façon graduelle dans leur compréhension.

On peut observer le rôle important joué par l'enseignante au cours de la discussion, que l'on peut qualifier non seulement d'interactive, mais également de collaborative. Elle permet aux élèves de donner leur opinion, ici sur la nature des extraits sonores entendus, tout en répétant ou paraphrasant leurs énoncés (« Alors tu penses que ça se passe sur le téléphone, au téléphone à cause du *allo* et du *hola* »). Cette façon de reprendre les énoncés des élèves remplit deux fonctions : premièrement, celle de permettre à tous d'entendre clairement les contributions de chacun (car l'on sait bien que les élèves parlent parfois d'une voix si faible qu'il est pratiquement impossible de les entendre d'un bout à l'autre de la salle de classe) ; deuxièmement, celle de valoriser les contributions des élèves, qui voient ainsi leurs paroles validées puisque reprises par l'enseignante. D'autre part, l'enseignante pose plusieurs questions aux élèves, ce qui les encourage à participer à la discussion afin d'en arriver à élucider le « mystère » de ces conversations en langues étrangères. Plutôt que de leur donner la réponse tout de suite, elle adopte un rôle de facilitatrice en questionnant les élèves afin de les inciter à dire ce qu'ils pensent, et en prétendant découvrir en même temps qu'eux la nature de ces extraits sonores.

Dans l'extrait suivant d'une conversation menée par l'assistante de recherche à Montréal, on voit également comment la discussion permet aux enfants d'origine immigrante de co-construire leurs connaissances sur l'évolution des langues et sur les emprunts. Le contexte général de cet extrait est une discussion sur l'égalité des langues.

YI RAN : Je pense que toutes les langues, ça veut dire les choses c'est égale, comme apprendre chaque langue, il y a d'autres choses qui parler, mais ça veut dire même chose. Mais c'est pas toutes les langues sont égales parce que comme le téléphone, avant juste une pays il y a qui fabrique les téléphones, mais quand l'autre pays n'a pas de téléphone, parler comme téléphone, c'est pourquoi les langues sont pas égales, comme Internet, autre pays n'a pas de Internet avant . . .

ERICA : C'est intéressant ce que dit Yi Ran . . .

FANNY : Ouais !

ERICA : C'est que y'a des langues qui n'ont pas les mêmes mots parce que c'est pas les mêmes choses qu'on utilise dans différentes langues, parce que c'est différent dans les pays.

YI RAN : Parfois dans les pays, quand il n'y a pas de quelque chose, il n'y a pas de mot pour dire cette chose, mais dans l'autre pays, il y a des mots pour dire cette chose.

JULIA : Il pris le mot des autres pays.

(Transcription d'entrevue de groupe, Montréal, 2004-05-26, lignes 174–180)

On observe dans cet échange que des enfants de la fin du primaire, et en cours d'apprentissage du français en classe d'accueil, ont d'ores et déjà des connaissances sur les phénomènes qui sont à l'origine des emprunts. Ici, Yi Ran, soutenu dans ses explications par Julia, donne l'exemple du vocabulaire relié aux technologies modernes de communication telles que le téléphone ou l'Internet. Lorsque ces technologies s'implantent dans de nouveaux pays, les populations qui vont les utiliser vont soit créer un terme spécifique soit emprunter à la langue du pays de leur origine quand il n'y a pas d'équivalent dans leur propre langue. On peut penser que l'expérience de ces enfants bilingues, en contact avec deux systèmes symboliques pour représenter la réalité du monde, a pu influencer leur compréhension des raisons qui déterminent la présence de « mots voyageurs ».

Ces types de discussions entre adulte et élèves peuvent être qualifiées de collaborative, mais elles présentent également des caractéristiques de ce que Goldenberg (1991) qualifie de « *instructional conversations* » au cours desquelles les partenaires dans l'échange « are responsive to what others say, so that each statement of contribution builds upon, challenges, or extends a previous one » (p. 3). Ces conversations présentent deux composantes principales : elles ont pour but d'enseigner quelque chose et de promouvoir l'apprentissage (*instructional*) ; mais elles relèvent de la conversation, c'est-à-dire qu'elles semblent être des interactions verbales naturelles et spontanées.

En effet, ces interactions sont naturelles et formatrices. Cummins (1994) souligne l'importance de favoriser ce type d'interaction dans les salles de classe : « An emphasis on interaction in the classroom is clearly related to an instructional orientation that values and attempts to amplify students' prior experiences » (p. 41). Ce type d'échange permet aux apprenants de se prendre en charge et d'acquérir un certain pouvoir dans l'interaction pédagogique, ce qui correspond à la notion d'*empowerment* discutée par Cummins. Dans les deux extraits présentés ci-haut, les élèves ont un certain contrôle sur l'orientation de la discussion et ils sont encouragés à s'exprimer par les commentaires, les répétitions et les questions de l'enseignante et de la chercheure.

## Conclusion

La réalité plurilingue des centres urbains comme Montréal et Vancouver exige le développement de pratiques pédagogiques permettant aux jeunes de collaborer pour faciliter des rapprochements et pour prendre conscience de la diversité

linguistique de leurs communautés et du monde plus large. Dans le contexte canadien, l'implantation d'innovations pédagogiques axées sur la diversité et la valorisation des connaissances des élèves de diverses origines est soutenue et bien fondée dans un cadre de politiques multiculturelles ou interculturelles à tous les niveaux du système scolaire. Cependant, tel que nous l'avons indiqué, la diversité linguistique n'a pas, jusqu'ici, été l'objet d'interventions systématiques dans les écoles, ce qui risque de mettre les enfants de diverses origines en danger d'échec dans les situations où leurs connaissances linguistiques sont peu reconnues. D'où l'urgence de développer des activités de classe qui prennent en compte spécifiquement la variété de langues parlées dans la société et qui visent à informer tous les élèves de la richesse linguistique qui les entoure.

Notre étude de cas indique que l'implantation de l'approche *Éveil aux langues* est susceptible de développer les connaissances sur la diversité dans les classes de langue française au primaire. Notre analyse des interactions entre les pairs et entre adulte et élèves révèle comment les activités d'*Éveil aux langues* ont permis à la communauté de pratique de puiser dans le répertoire linguistique collectif et dans les connaissances antérieures diverses pour discuter de la diversité linguistique et pour s'approcher de langues peu connues par la majorité. Ainsi, tous les élèves ont pu bénéficier de ces activités, y compris les immigrants récents qui étaient intégrés dans la classe régulière de français à Montréal et ceux qui provenaient de groupes linguistiques majoritaires. De plus, la nature collaborative des activités d'*Éveil aux langues* a favorisé des discussions ouvertes entre les pairs dans les sous-groupes et avec les adultes dans les échanges en grand groupe ou en entrevue. La construction de nouvelles connaissances sur les liens entre les langues a été facilitée par les échanges collaboratifs.

Les résultats de cette étude de cas, limitée en terme de durée, nous a menées à élargir ce projet dans une recherche longitudinale<sup>2</sup>. Dans ce nouveau projet de collaboration entre enseignantes et chercheuses, nous examinons comment les activités d'*Éveil aux langues* pourraient s'appuyer davantage sur des données contextuelles issues du paysage linguistique. Le paysage linguistique fait référence à la présence des langues dans l'espace visuel d'une communauté (Landry et Bourhis, 1997; Gorter, 2006). En nous inspirant des approches méthodologiques en voie de développement dans ce nouveau courant d'étude, nous avons pris des photos de panneaux publics, commerciaux, personnels et topographiques dans les communautés autour des écoles participant à ce projet à Vancouver et Montréal. Ces données sur le paysage linguistique seront intégrées dans les activités qui viseront à explorer l'actualité du contact des langues dans l'environnement local et qui amèneront les élèves à recueillir leurs propres données dans la communauté. Nous espérons que ces activités vont susciter des discussions de classes, une co-construction de nouvelles

connaissances dans les échanges collaboratifs et une prise de conscience sur les débats en lien avec les langues de l'affichage et les tensions qu'ils suscitent entre les communautés linguistiques. Par ailleurs, nous visons à attirer l'attention des élèves sur l'importance accordée à certaines langues, puis sur l'absence relative d'autres langues dans l'espace visuel, comme les langues autochtones, afin qu'ils puissent développer un regard critique sur les inégalités entre les groupes linguistiques dans l'histoire du pays et comprendre l'importance de construire une société basée sur l'équité et la justice sociale.

### Notes

Ces recherches ont été financées par les Centres Métropolis de Vancouver et Montréal et une subvention du programme *Questions de multiculturalisme au Canada* du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et du Patrimoine canadien (Armand et Dagenais, 2004–2005). Nous tenons à remercier les enseignants et les élèves qui nous ont accueillis dans leurs classes pour mener ces recherches.

- <sup>1</sup> Linda Hof et Randy Rotheisler ont assuré l'enregistrement des vidéos à Vancouver et Julie Heusse et Didier Berry à Montréal.
- <sup>2</sup> Cette étude longitudinale, *Éveil aux langues et à la diversité linguistique chez des élèves du primaire dans deux métropoles canadiennes*, est financée par une subvention régulière du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (Dagenais, Armand, Lamarre, Moore et Sabatier, 2005–2008).

### Références

- Apple, M. 1979. *Ideology and curriculum*. London, Routledge.
- Armand, F., E. Maraillet, I.-A. Beck et collaborateurs. 2004. Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Elodil. *Revue Québec Français*, hiver, pp. 54–57.
- Bilash, O. et W. Tulasiewicz. 1995. Language awareness and its place in the Canadian curriculum. Dans K. McLeod et Z. De Koninck (dir.), *Multicultural education : The state of the art. A national study*. Ottawa, ON, Canadian Association of Second Language Teachers, pp. 49–54.
- Bourdieu, P. 1977. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16, pp. 645–668.
- Bourdieu, P. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- British Columbia. Ministry of Education. 2004. *Diversity in BC schools : A framework*. Victoria, BC.
- British Columbia. Ministry of Education. 1996. *Language education policy*. Victoria, BC.
- Calvet, L.-J. 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, Éditions Plon.
- Candelier, M. (dir.). 2003. *L'Éveil aux langues à l'école primaire — Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck–Duculot.

- Castellotti, V. et D. Moore. 1999. Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, pp. 27–49.
- Castellotti, V., D. Coste et D. Moore. 2001. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif-Essais. Paris, Didier, pp. 101–131.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology : A once and future discipline*. Cambridge, MA, Belknap Press of Harvard University Press.
- Cummins, J. 1994. Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. Dans F. Genesee (dir.), *Educating second language children : The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 33–58.
- Dagenais, D. À paraître. Developing a critical awareness of language diversity in immersion. Dans T. Fortune et D. Tedick (dir.), *Pathways to bilingualism and multilingualism : Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Dagenais, D., F. Armand, N. Walsh et E. Maraillet. À paraître. Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in Canadian elementary school. *Language Awareness*.
- Dagenais, D., E. Day et K. Toohey. 2006. A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French Immersion classrooms. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 9, pp. 1–14.
- Donato, R. 2004. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 284–302.
- Duff, P. 2004. Intertextuality and hybrid discourses : The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics and Education*, 14, pp. 231–276.
- Duranti, A. et C. Goodwin (dir.). 1992. *Rethinking context : Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. New York, Longman.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York, Continuum.
- Giroux, H. A. 1983. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, pp. 257–293.
- Goldenberg, C. 1991. *Instructional conversations and their classroom application*. Washington, DC, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gorter, D. 2006. *Linguistic landscape : A new approach to multilingualism*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language : An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hawkins, E. 1992. Awareness of language/knowledge about language in the curriculum in England and Wales : An historical note on twenty years of curricular debate. *Language Awareness*, 1, pp. 5–17.
- Heath, S.B. 1983. *Ways with words : Language, life and work in communities and classrooms*. New York, Cambridge University Press.

- Hornberger, N. (dir.). 2003. *Continua of biliteracy*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- James, C. et P. Garrett (dir.). 1991. *Language awareness in the classroom*. London, UK, Longman.
- Landry, R. et R.Y. Bourhis. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality : An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, pp. 23–49.
- Lave, J. et E. Wenger. 1991. *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LeCompte, M. et J. Preissle (avec R. Tesch). 1993. *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, Academic Press.
- Maraillet, E. 2005. Étude des représentations linguistiques d'élèves au 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.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). 2006. Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994–1995 à 2003–2004. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning : Gender, ethnicity and social change*. Harlow, UK, Longman.
- Norton, B. et K. Toohey. 2004. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ochs, E. 1988. *Culture and language development : Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Peregoy, S.F. 1999. Multiple embedded scaffolds : Support for English speakers in a two-way Spanish immersion kindergarten. *Bilingual Research Journal*, 23, pp. 135–146.
- Peregoy, S.F. 1991. Environmental scaffolds and learner responses in a two-way Spanish immersion kindergarten. *The Canadian Modern Language Review*, 47, pp. 463–476.
- Perregaux, C., C. de Goumoëns, D. Jeannot, D. et J. F. de Pietro (dir.). 2000. *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.
- Québec. Ministère de l'Éducation et ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration. 1998. *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.
- QSR International. 2002. *N6 [Computer software]*. Victoria, Australia, QSR International.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. 1994. Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1, pp. 209–229.
- Rowney, S. 1994. Language awareness through the use of literature in the classroom. *Language Awareness Newsletter*, 1, pp. 2–3.
- Sabatier, C. 2004. Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France. Lille, France, Agence Nationale pour la Recherche Technologique.

- Skuttnab-Kangas, T. et J. Cummins (dir.). 1988. *Minority education : From shame to struggle*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Surrey School District. 2006. *Get the facts*. Retrieved April 11, 2006. Available at : [www.sd36.bc.ca/general/Get\\_the\\_facts.html](http://www.sd36.bc.ca/general/Get_the_facts.html).
- Surrey School District. 2004. *Guide to schools*. Retrieved December 15, 2004. Available at : [www.sd36.bc.ca/general/dir/index.html](http://www.sd36.bc.ca/general/dir/index.html).
- Swain, M. et S. Lapkin. 2005. The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada : Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, pp. 169–186.
- Toohey, K. 2000. *Learning English at school : Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- UNESCO. 2003. *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vasquez, O., L. Pease-Alvarez et S. Shannon. 1994. *Pushing boundaries : Language and culture in a Mexican community*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Walsh, N. 2005. Collaborer pour s'ouvrir aux autres : l'éveil aux langues dans une classe d'immersion française. Mémoire de maîtrise, Simon Fraser University.
- Wertsch, J. 1991. *Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

**Annexe A :**

**Les conventions de transcription**

- La virgule (,) indique une petite pause dans l'énoncé du locuteur.
- Les points de suspension ... indiquent une pause de quelques secondes.
- Les points de suspension placés entre crochets [...] indiquent qu'une partie des données transcrites a été supprimée dans l'extrait présenté.
- La barre oblique / indique qu'un locuteur coupe la parole à un autre locuteur.
- Un mot placé entre parenthèses (rit) clarifie qui parle ou ce qui se passe dans l'interaction.
- Un mot placé entre parenthèses avec un point d'interrogation (people?) indique qu'il s'agit d'une transcription approximative, due au manque de clarté de l'enregistrement.
- Un point d'interrogation placé entre parenthèses (?) indique qu'un ou plusieurs mots étaient inaudibles sur l'enregistrement et n'ont pu être transcrits.
- Un mot placé entre crochets [right] à l'intérieur de l'énoncé d'un locuteur donné, indique qu'il appartient à un autre locuteur.