

Université de Montréal

Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire,
en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues

par

Erica Maraillet

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)
en didactique

Août, 2005

© Erica Maraillet, 2005

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire,
en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues

présenté par :

Erica Maraillet

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Pagé

.....
Président-rapporteur

Françoise Armand

.....
Directrice de recherche

Patricia Lamarre

.....
Codirectrice de recherche

Fasal Kanouté

.....
Membre du jury

RÉSUMÉ :

Ce mémoire présente une étude des représentations et des attitudes linguistiques de neuf élèves au 3^e cycle du primaire, dans un quartier multiethnique de Montréal. Nous nous sommes intéressée à leur rapport avec leur(s) langue(s) d'origine, les langues dominantes du contexte montréalais, à savoir l'anglais et le français, et la diversité linguistique. Cette investigation a eu lieu lors d'un projet d'éveil aux langues (ÉLODiL) afin de susciter chez ces élèves une réflexion plus poussée dans un rapport de confiance. Les résultats révèlent que ces enfants 1) ont une conscience sociolinguistique aiguë des enjeux linguistiques environnants, 2) peuvent être 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, 3) perçoivent leur bi/plurilinguisme comme des compétences plurilingues, 4) donnent de l'importance au concept de langue commune, et 5) ont généralement peu de jugements sur les communautés linguistiques.

Mots clés : attitudes- anglais- français- langues d'origine- diversité linguistique- recherche collaborative- compétences plurilingues

ABSTRACT :

This thesis presents a study of the representations and attitudes towards languages of nine primary school students, in a multiethnic neighbourhood of Montreal. It focuses on their relationship to their language(s) of origin, to the dominant languages in the montrealese context, namely French and English, and to linguistic diversity. This investigation took place within the context of a language awareness project (ÉLODiL) in order to foster a thought-provoking and trusting environment. The results reveal that these children 1) have an astute sociolinguistic awareness in relation to language issues around them, 2) can be more or less comfortable with the idea that they do not master their language of origin and that a language awareness project can exacerbate this awkward relationship, 3) perceive their bi/plurilingualism as plurilingual competencies, 4) give importance to the concept of common language, and 5) have very few judgements on linguistic communities in general.

Key words : attitudes- English- French- languages of origin- linguistic diversity- collaborative research- plurilingual competencies

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	14
<i>Contexte pratique.....</i>	<i>14</i>
1.1 PROBLÈME GÉNÉRAL	17
1.1.1 <i>Politiques et programmes scolaires actuels en matière de langues</i>	<i>18</i>
1.1.2 <i>Quelques constats sur le terrain</i>	<i>21</i>
1.1.3 <i>Représentations et attitudes d'élèves envers les langues et la diversité linguistique</i>	<i>27</i>
<i>Question générale.....</i>	<i>28</i>
1.2 PROBLÈME SPÉCIFIQUE.....	29
1.2.1 <i>Origine et diffusion de l'éveil aux langues</i>	<i>29</i>
1.2.2 <i>Faits saillants du projet Eulang.....</i>	<i>32</i>
1.2.3 <i>Pistes à développer.....</i>	<i>35</i>
<i>Question spécifique.....</i>	<i>36</i>
<i>Objectifs.....</i>	<i>36</i>
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL ET RECHERCHES EMPIRIQUES.....	38
2.1 LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE.....	38
2.1.1 <i>Sauvons nos langues</i>	<i>39</i>
2.1.2 <i>Servons-nous de nos langues</i>	<i>40</i>
2.2 L'ÉVEIL AUX LANGUES.....	42
2.2.1 <i>Fondements de l'éveil aux langues.....</i>	<i>43</i>
2.2.1.1 <i>Awareness of language selon Eric Hawkins en Grande Bretagne.....</i>	<i>43</i>
2.2.1.2 <i>L'éveil aux langues selon le projet Eulang en Europe</i>	<i>45</i>
2.2.1.3 <i>Le syllabus de formation langagière générale au Canada anglais</i>	<i>47</i>
2.2.1.4 <i>L'éveil aux langues selon le projet ÉLODiL au Québec.....</i>	<i>48</i>
2.2.2 <i>Méthodologie et résultats de la recherche Eulang</i>	<i>50</i>
2.2.2.1 <i>Démarches méthodologiques Eulang</i>	<i>50</i>
2.2.2.2 <i>Résultats Eulang.....</i>	<i>52</i>
2.3 LES REPRÉSENTATIONS ET LES ATTITUDES	56
2.3.1. <i>Représentations et attitudes dans le domaine de la psychologie sociale.....</i>	<i>56</i>
2.3.1.1 <i>Caractéristiques</i>	<i>57</i>
2.3.1.2 <i>Pourquoi étudier les représentations et les attitudes d'élèves au primaire?.....</i>	<i>58</i>
2.3.2 <i>Représentations et attitudes dans le domaine sociolinguistique.....</i>	<i>59</i>
2.3.2.1 <i>En Europe et au Canada</i>	<i>59</i>
2.3.2.2 <i>À Montréal</i>	<i>63</i>
2.3.2.3 <i>Bilan synthèse.....</i>	<i>65</i>
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	69
3.1 LE PROJET ÉLODiL (ÉVEIL AU LANGAGE ET OUVERTURE À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE).....	69
3.1.1 <i>Phase I : Naissance et élaboration des activités du projet ÉLODiL (2002-2003) ...</i>	<i>70</i>
3.1.2 <i>Phase II : Implantation des activités à l'école Linguae et évaluation (2003-2004). 70</i>	<i>70</i>
3.1.2.1 <i>Implantation du projet ÉLODiL à l'école Linguae</i>	<i>70</i>
3.1.2.1.1 <i>Objectifs du projet ÉLODiL à l'école Linguae</i>	<i>71</i>

3.1.2.1.2	<i>Présentation des intervenants du projet ÉLODiL</i>	72
3.1.2.1.3	<i>Les liens entre l'équipe « École » et l'équipe « Université »</i>	73
3.1.2.1.4	<i>Les activités ÉLODiL</i>	73
3.1.2.1.4.1	<i>Organisation et prise en charge des activités</i>	73
3.1.2.1.4.2	<i>Déroulement du projet et contenu des activités</i>	74
3.1.2.2	<i>Évaluation du projet ÉLODiL</i>	76
3.1.2.2.1	<i>Objectifs de la recherche évaluative</i>	77
3.2	LA PRÉSENTE ÉTUDE	78
3.2.1	<i>Choix des sujets</i>	78
3.2.2	<i>Éthique</i>	79
3.2.3	<i>Collecte des données</i>	80
3.2.3.1	<i>Observation participante pendant les activités</i>	80
3.2.3.1.1	<i>Enregistrements sonores et visuels pendant les activités</i>	82
3.2.3.2	<i>Questionnaire collectif destiné aux élèves</i>	83
3.2.3.3	<i>Entrevues individuelles des élèves</i>	85
3.2.3.4	<i>Groupes de discussion avec les élèves</i>	88
3.2.3.5	<i>Questionnaire destiné aux parents</i>	89
3.2.4	<i>Analyse des données</i>	90
3.2.4.1	<i>Logiciel NUD*IST</i>	90
3.2.4.2	<i>Étapes de l'analyse</i>	91
3.2.5	<i>Délimitation</i>	92
3.2.6	<i>Limites</i>	94
3.3	DESCRIPTION DU CONTEXTE ET DES SUJETS	95
3.3.1	<i>Le quartier</i>	95
3.3.2	<i>La commission scolaire</i>	98
3.3.3	<i>L'école</i>	99
3.3.3.1	<i>La classe</i>	100
3.3.3.1.1	<i>L'enseignante</i>	101
3.3.4	<i>Les familles</i>	103
3.3.5	<i>Présentation des sujets</i>	104
3.3.5.1	<i>Élèves de 5^e année</i>	107
3.3.5.2	<i>Élèves de 6^e année</i>	108
	CHAPITRE IV : RÉSULTATS	110
4.1	RAPPORT DES ÉLÈVES AVEC LEUR(S) LANGUE(S) D'ORIGINE	111
	<i>Définition</i>	111
4.1.1	<i>Perceptions de la compétence et de l'apprentissage des langues d'origine</i>	113
4.1.1.1	<i>Quand une langue d'origine n'est pas maîtrisée</i>	114
4.1.1.2	<i>L'apprentissage d'une langue d'origine</i>	119
4.1.1.3	<i>Une compétence relative</i>	120
4.1.2	<i>Représentations des fonctions de la ou des langues d'origine</i>	122
4.1.2.1	<i>Liens avec la famille d'origine</i>	123
4.1.2.2	<i>Utilisations spécifiques</i>	124
4.1.2.3	<i>L'apprentissage d'autres langues</i>	125
4.1.3	<i>Perceptions de l'usage des langues d'origine</i>	126
4.1.3.1	<i>Usage dans l'environnement immédiat</i>	127
4.1.3.2	<i>Usage dans un contexte plus large</i>	133
4.1.4	<i>Perceptions des élèves du bilinguisme et du plurilinguisme</i>	135
4.1.4.1	<i>L'alternance codique</i>	136
4.1.4.2	<i>Valorisation du bi/plurilinguisme</i>	138

4.1.5	<i>Perceptions des locuteurs des langues d'origine.....</i>	140
	<i>Bilan sur le rapport de nos sujets avec leur(s) langue(s) d'origine</i>	142
4.2	ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS À L'ÉGARD DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS, LANGUES DOMINANTES DU CONTEXTE MONTRÉALAIS	143
4.2.1	<i>Perceptions des compétences langagières et de l'apprentissage de l'anglais et du français</i>	143
4.2.1.1	Perceptions des compétences en anglais et en français	143
4.2.1.2	Représentations et attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais et du français	145
4.2.1.2.1	<i>Apprentissage de l'anglais.....</i>	145
4.2.1.2.2	<i>Apprentissage du français.....</i>	147
4.2.2	<i>Perceptions de l'usage et de la « valeur » de l'anglais et du français</i>	149
4.2.2.1	Perceptions de leur utilisation des langues anglaise et française dans le futur	150
4.2.2.2	Usage de l'anglais et du français dans l'environnement immédiat	151
4.2.2.3	Usage et valeur de l'anglais et du français dans un contexte plus large.....	154
4.2.3	<i>Perceptions du bilinguisme anglais-français.....</i>	159
4.2.4	<i>Perceptions des anglophones et des francophones.....</i>	163
4.2.4.1	<i>Sur les francophones.....</i>	164
4.2.4.2	<i>Sur les anglophones</i>	165
	<i>Bilan sur les représentations et les attitudes de nos sujets à l'égard des langues française et anglaise.....</i>	166
4.3	RAPPORT À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE	167
4.3.1	<i>Conscience du contexte plurilingue.....</i>	168
4.3.2	<i>Intérêt pour la diversité linguistique</i>	174
4.3.2.1	Apprentissage des langues et rapport avec le monde	175
4.3.2.1.1	<i>Motivations à apprendre.....</i>	175
4.3.2.1.2	<i>Quelles langues veulent-ils apprendre?.....</i>	177
4.3.2.1.3	<i>Quelles langues ne veulent-ils pas apprendre?.....</i>	179
4.3.2.2	Sentiment envers les locuteurs d'autres langues	181
4.3.3	<i>Diversité versus monopole linguistique.....</i>	185
4.3.3.1	L'égalité des langues du monde	185
4.3.3.2	Thèse	187
4.3.3.3	Antithèse.....	188
4.3.3.4	Synthèse.....	191
	<i>Bilan sur le rapport de nos sujets avec la diversité linguistique</i>	192
	CHAPITRE V : DISCUSSION	194
	CHAPITRE VI : CONCLUSION	208
	BIBLIOGRAPHIE	212
	Annexe 1 :	
	Pamphlet d'information pour la recherche d'une école.....	218
	Annexe 2 :	
	Tableau récapitulatif de la chronologie des événements du projet.....	220
	Annexe 3 :	
	Éthique	
	Lettre demandant le consentement des parents pour filmer les sujets	223
	Formulaire de consentement	225
	Lettre de remerciement	226

Annexe 4 :	
Questionnaire destiné aux élèves	
<i>Consignes de passation</i>	228
<i>Extraits</i>	231
Annexe 5 :	
Guide pour l’entrevue individuelle des sujets	241
Annexe 6:	
Guide pour les groupes de discussion	244
Annexe 7:	
Questionnaire destiné aux parents.....	246
Annexe 8 :	
Thèmes couverts par le questionnaire collectif et les entrevues individuelles	254
Annexe 9 :	
Récapitulatif des types de données utilisées.....	256
Annexe 10 :	
Réponses des sujets aux questions (provenant du questionnaire) utilisées lors de l’analyse.....	259
Annexe 11 :	
Récapitulatif des données démographiques et sociolinguistiques sur les sujets.....	261

Liste des tableaux

Tableau I : Éléments principaux de la recherche Eulang	54
Tableau II : Éléments principaux de deux recherches européennes	66
Tableau III : Nom et statut professionnel des membres de l'équipe « École »	72
Tableau IV : Nom et statut professionnel des membres de l'équipe « Université »	72
Tableau V : Description des modules d'activités ÉLODiL	75
Tableau VI : Objectifs des modules d'activités ÉLODiL	76
Tableau VII : Nom et niveau scolaire des sujets	79
Tableau VIII : Données sociodémographiques et linguistiques des sujets	106
Tableau IX : Données sociolinguistiques des sujets	113
Tableau X : Langues que les sujets souhaiteraient apprendre et raisons	178

Liste des figures

Figure 1 : Perception du niveau de compétence dans la langue d'origine par rapport aux langues anglaise et française (groupe de 5 ^e année)	121
Figure 2 : Perception du niveau de compétence dans la langue d'origine par rapport aux langues anglaise et française (groupe de 6 ^e année)	121
Figure 3 : Perception du niveau de compétence en français.....	144
Figure 4 : Perception du niveau de compétence en anglais.....	144
Figure 5 : Usages linguistiques prospectifs	150

Remerciements

Avant tout, je tiens à remercier chaleureusement les neuf élèves au coeur de ce mémoire, leur enseignante et la direction de leur école. Leur temps, collaboration, et aide précieuse ont été grandement appréciés. Merci à tous de m'avoir ouvert tant de portes.

Outre l'accomplissement personnel que constitue l'écriture d'un mémoire de maîtrise, développant ainsi persévérance et méticulosité, ces trois dernières années en tant qu'étudiante ont été fructueuses sur bien d'autres aspects. J'ai eu la chance de participer à la naissance et à la définition d'un projet novateur sur une thématique qui est devenue ma passion. Par ailleurs, j'ai pu acquérir une grande expérience de travail dans un cadre très stimulant et sympathique et partager mes connaissances nouvellement acquises dans de nombreux colloques nationaux et internationaux. Je voudrais remercier ma directrice, Françoise Armand, pour m'avoir offert ce privilège, ainsi que sa confiance, dans le cadre de ses subventions d'Immigration et Métropoles et du CRSH/Patrimoine Canada.

Par ailleurs, j'ai aussi bénéficié, de façon continue, d'un grand appui académique, moral et financier. Tout d'abord, mes directrices, Françoise Armand et Patricia Lamarre, m'ont enseigné et soutenue, de façon très complémentaire, plus que je ne l'aurais espéré. Je voudrais aussi exprimer ma gratitude envers nos collègues de Vancouver, Diane Dagenais, Nathalie Walsh et Noëlle Mathis, de l'Université Simon Fraser pour, notamment, leur aide précieuse avant et pendant l'analyse de mes données. En plus d'une bourse de fin de rédaction, le Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises (CEETUM) m'a offert un espace de travail et un soutien moral, technique et académique indispensables à la réalisation de mon travail. Ainsi, je remercie Josephina Rossell, pour son aide avec mes « statistiques » et mes références théoriques, Emmanuel Khan, pour les nombreux échanges sur nos travaux, et toute l'équipe chaleureuse du CEETUM. Je suis aussi très reconnaissante à la Faculté des Sciences de l'Éducation pour la bourse d'admission et celle de fin de rédaction qu'elle m'a octroyées.

Finalement, je voudrais remercier mes parents, qui m'ont encouragée à voir et à étudier « ailleurs », Marie McAndrew, qui m'a accueillie dans le domaine de la recherche au Québec et orientée avec bienveillance, et puis mon conjoint, Michael McCutcheon, qui m'a accompagnée et soutenue pendant ce voyage.

Introduction

« L'anglais ça s'attrape et le français ça s'apprend ». Humoristique certes, mais gorgée d'amertume, cette phrase, qui circule à travers les milieux francophones minoritaires, ou encore dans les écoles multiethniques à Montréal, en dit long sur les représentations et les attitudes qui entourent les deux langues officielles du Canada. Dans ce contexte, les choix linguistiques que font les immigrants allophones qui s'intègrent chaque année dans ce pays sont examinés avec attention, plus particulièrement à Montréal, dans la foulée des récentes lois linguistiques visant à protéger et à promouvoir la langue française au Québec. Bien que le plurilinguisme soit assez souvent vu comme un atout par une partie de la population, les dynamiques linguistiques restent un sujet quelque peu sensible. Finalement, le thème de la diversité linguistique, devenu depuis peu un sujet très en vogue à l'heure de la mondialisation, s'insère dans le renouvellement des réflexions sur l'avenir linguistique du Québec, comme le tout récent ouvrage *Le français au Québec, les nouveaux défis* (Stefanescu et Georgeault, 2005) en témoigne.

C'est dans ce contexte, alors que les langues et la diversité linguistique sont l'objet de questionnements à tous les niveaux de la scène publique, académique et politique à Montréal, que ce mémoire se propose d'apporter un éclairage sur ce que des enfants de 5^e et 6^e année du primaire, issus de l'immigration, retiennent de ces débats et tirent comme conclusion. Afin de susciter chez eux une réflexion plus poussée dans un rapport de confiance, cette investigation a eu lieu lors d'un projet scolaire d'éveil aux langues, dont les activités ont servi de déclencheur.

Le premier chapitre pose la problématique de notre étude. Tout en positionnant la place des langues dans les politiques éducatives du Québec, les différentes attentes face à l'apprentissage des langues française, anglaise et des langues d'origine sont soulignées. Dans ce contexte et en continuité avec les objectifs de ces politiques, une nouvelle approche pédagogique, appelée Éveil aux langues et axée spécifiquement sur les réflexions linguistiques et langagières est introduite. Ensuite, une recherche européenne d'envergure est présentée afin d'amener les questions de recherche de ce projet.

Le second chapitre a l'objectif général de dresser les fondements théoriques et empiriques de ce mémoire. Quelques points issus des débats en cours sur la diversité linguistique sont tout d'abord explicités, et sont suivis d'un exposé théorique sur la notion d'éveil aux langues, qui

s'insère dans cette discussion. En effet, un historique de quatre mouvements portant la marque d'un éveil aux langues et au langage, met en valeur les différentes raisons de son émergence, notamment à Montréal, et la présentation de plusieurs résultats de la plus grande recherche sur l'éveil aux langues, le projet Evlang, permet de comprendre l'orientation de la présente étude. Finalement, plusieurs études portant sur les représentations et les attitudes dans le domaine sociolinguistique et éducatif, aux niveaux international et national, sont présentées afin de préciser les sources variées dont nous nous sommes inspirée pour façonner ce projet.

Le troisième chapitre expose les différents moyens mis en oeuvre pour mener cette recherche à terme, et donne l'occasion d'expliquer comment elle s'insère et se distingue du projet plus large au sein duquel elle a été réalisée. Les outils méthodologiques et la méthode d'analyse y sont évoqués et critiqués. Un descriptif détaillé du milieu urbain dans lequel le projet a été implanté est ensuite proposé, suivi d'une présentation des neuf sujets qui ont été étudiés dans le cadre de notre recherche.

Le quatrième chapitre révèle, à travers des résultats quantitatifs de questionnaires, ainsi que des extraits d'entrevues ou d'interactions en classe, les différents thèmes qui ont émergés de la collecte de données. Un bilan à la fin de chacune des trois grandes sections synthétise les principaux résultats.

Le cinquième chapitre propose une discussion de ces résultats. Des liens sont tissés entre les recherches antérieures, présentées dans le cadre conceptuel, et la nôtre. De plus, d'autres liens avec des thèmes que nous n'avions pas nécessairement considérés au début de la recherche mais qui ont émergé au cours des entretiens avec les élèves, sont explicités.

Finalement, nous terminons ce mémoire par une conclusion qui, rappelant les limites de la présente recherche, fait ressortir les points majeurs qu'elle a révélés, ainsi que ses contributions. De plus, plusieurs pistes de recherche et d'intervention sont mises de l'avant.

Chapitre 1 : Problématique

Chapitre I : Problématique

Le présent mémoire se propose de rendre compte des représentations et des attitudes à l'égard des langues d'élèves du 3^e cycle du primaire, scolarisés dans une école montréalaise francophone à forte densité multiethnique. Cette étude prend place durant l'implantation d'une nouvelle approche pédagogique que l'on nomme Éveil aux langues. Tout d'abord, nous situons le contexte pratique de Montréal, ainsi que la place des langues et de la diversité linguistique dans le système scolaire québécois. À cet effet, les politiques et programmes scolaires du Québec seront présentés, suivis de quelques constats sur le terrain, afin de mieux situer le rôle que peuvent jouer des approches telles que l'éveil aux langues. Après avoir mentionné les origines de cette approche, nous décrirons les résultats d'une recherche européenne récente sur le sujet et préciserons les questions de recherche de la présente étude.

Contexte pratique

L'histoire du Québec est marquée par un conflit linguistique majeur entre les anglophones et les francophones qui y vivent, et qui s'est concrétisé, à partir des années 1960, par ce qui sera plus tard appelé la Révolution Tranquille (Levine, 1997). Avant ce renversement, qui somme toute a été relativement non violent, le groupe anglophone, minoritaire en nombre, dominait la province au niveau économique. Dans les faits, le monde des affaires était régi en langue anglaise, alors que la langue française était la langue maternelle de la majorité des québécois. Les francophones, par ailleurs, étaient assez souvent économiquement moins favorisés que les anglophones. Par conséquent, les langues anglaise et française souvent projetaient deux images de locuteurs différents, notamment au niveau de leur statut et de leur ambition (voir l'étude de Lambert, Hodson, Gardner et Fillenbaum, 1960).

Pour ce qui est du système scolaire, il a toujours été caractérisé par une dualité. Dans un article mettant en évidence les enjeux de l'éducation et des relations ethniques au Québec, McAndrew et Proulx (2000) expliquent qu'il existait, avant la Révolution Tranquille, deux commissions scolaires confessionnelles : l'une catholique, et l'autre protestante, dont l'existence était due à une protection constitutionnelle datant de 1867¹, et qui étaient fréquentées respectivement par les Canadiens français et les Canadiens anglais. Plusieurs facteurs ont maintenu ces commissions scolaires confessionnelles ségréguées. Au fur et à mesure des différentes vagues

¹ Acte de l'Amérique du Nord Britannique (AANB)

d'immigration vers le Québec, plusieurs groupes ethniques ont intégré les deux commissions et ont quelque peu complexifié leur 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, comme les Italiens et les Portugais (McAndrew et Proulx, 2000 : 87). Par ailleurs, l'arrivée des Juifs ashkénazes a suscité une réflexion sur l'intégration d'élèves dont la religion était autre que catholique ou protestante. La question a été réglée en considérant les Juifs comme des protestants, pour des fins de paiements des taxes scolaires seulement. Finalement, la venue des Juifs séfarades, qui ne souhaitaient pas choisir entre leur langue et leur religion, a provoqué la création d'un sous-système franco-protestant (McAndrew et Proulx, 2000 : 88). Ces sous-systèmes ont fait en sorte que l'intégration des immigrants dans les écoles n'a jamais vraiment été vue comme un enjeu majeur, jusqu'à ce que, dans le contexte de la Révolution Tranquille, on s'aperçoive que la majorité des immigrants fréquentaient le secteur anglo-protestant (McAndrew et Proulx, 2000 : 88).

La transformation et la redéfinition de l'identité collective du Québec caractérisent la Révolution Tranquille. En effet, le groupe francophone au Québec, qui était considéré comme une minorité ethnique au sein du Canada, s'est transformé en un groupe majoritaire dans la province du Québec, ainsi qu'une communauté d'accueil pour les immigrants (McAndrew et Lamarre, 1996 : 43). Dans ce processus, une série de lois, dont la plus importante est la Loi 101, *la Charte de la langue française* (1977), ont été promulguées, visant l'utilisation de la langue française dans les entreprises, les institutions, en politique et plus généralement dans la vie publique au Québec. L'officialisation de l'usage de la langue française dans ce cadre avait pour objectif d'assurer la survie de la langue française au Québec, ainsi que dans le contexte largement anglophone que constitue le reste de l'Amérique du Nord. L'avenir du fait français dépendait de l'affirmation et de l'usage généralisé de la langue française dans la société québécoise. Bien que reconnue comme nécessaire à la survie de la langue française par de nombreux représentants des trois communautés linguistiques (anglophone, francophone et allophone²), ces lois ont aussi été largement contestées par d'autres représentants de ces communautés, au nom de la liberté des droits individuels.

² Au Québec, le terme « allophone » désigne une personne dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Dans le domaine de l'éducation, une des clauses de la Loi 101 avait l'objectif spécifique d'inverser la tendance des immigrants à placer leurs enfants dans les écoles de langue anglaise, pour favoriser l'utilisation généralisée de la langue française par la population au Québec. En effet, la Loi 101 dirige, à quelques exceptions près, tous les enfants d'origine immigrante dans les écoles de langue française.

L'impact de cette clause sur les écoles françaises est très grand si l'on considère que, d'une part, Montréal est caractérisée par la présence d'une importante population immigrante. En effet, l'île de Montréal et sa région métropolitaine accueillent la majorité des immigrants reçus au Québec : 87,9% des immigrants arrivés au Québec entre 1991 et 2001 vivait à Montréal en 2001 (Statistique Canada, 2001³). D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné, ce sont surtout les écoles anglaises qui avaient jusqu'alors accueilli la grande partie des enfants immigrants.

Malgré cela, les deux systèmes scolaires, dont les commissions scolaires confessionnelles ont été officiellement réparties selon le facteur linguistique (français ou anglais) en 1998, sont caractérisés par une diversité ethnique et linguistique grandissante. Selon un classement récent, établi dans un rapport produit par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2003), sur les 441 écoles de l'île de Montréal retenues, 127 sont classées comme ayant une forte concentration multiculturelle, c'est-à-dire que la proportion des élèves issus d'une autre culture est égale ou supérieure à 50%.

Selon le même rapport, la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais était de 34,9% au 30 septembre 2002, pour l'ensemble des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Parmi les langues d'origine de ces élèves, l'espagnol est classé en premier, suivi de l'arabe, de l'italien, du créole et des langues chinoises. On retrouve au total plus de 150 langues parlées par les élèves de l'île de Montréal. Par conséquent, aujourd'hui, 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 présents dans de nombreuses écoles à Montréal, sans toutefois être généralisés. Ce bilinguisme et plurilinguisme, dont le taux est le plus élevé en Amérique du Nord (Lamarre, 2001), présentent plusieurs défis pour le système scolaire québécois.

³ http://www12.statcan.ca/francais/profil01/PlaceSearchForm1_F.cfm?LANG=F

Plus spécifiquement pour les écoles des commissions scolaires de langue française, McAndrew et Lamarre (1996), dans un article mettant en évidence, notamment, les préoccupations majeures au Québec en lien avec les enjeux de l'intégration linguistique dans les écoles, ont identifié trois points sensibles. Le premier est la perception que les compétences linguistiques en français des allophones sont inadéquates, le second est la qualité de l'enseignement de la langue française dans les écoles multiethniques, et le troisième est le statut du français comme langue commune dans ces mêmes écoles. Au fil des ans, on retrouve ces trois thèmes dans un grand nombre d'études, montrant ainsi l'inquiétude qui les entoure. Cependant, le troisième fait l'objet de plus d'anxiété que les autres. En plus du souci de créer un environnement propice à l'apprentissage du français pour les allophones, McAndrew et Lamarre expliquent que le personnel scolaire, les étudiants francophones, ainsi que la population francophone en général, considèrent que l'usage unique du français dans les écoles présente un enjeu symbolique (1996 : 48).

Ces quelques pages montrent donc que pour les écoles de langue française de Montréal, l'intégration relativement récente d'un très grand nombre d'enfants issus de communautés linguistiques diverses, présente un double défi : d'une part, celui de l'enseignement de la langue française, qui assure une bonne intégration de sa clientèle allophone, et celui de son usage, qui symbolise le renouvellement de la collectivité francophone, et d'autre part, la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique de ces élèves d'origine immigrante.

1.1 PROBLÈME GÉNÉRAL

Les enseignants québécois, qu'ils oeuvrent dans un milieu pluriethnique ou non, sont incités à prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise dans leurs pratiques d'enseignement. Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la prise en compte de la diversité linguistique qui, comme nous allons le voir, a été jusqu'à présent peu explorée alors que le questionnement sur les langues française et anglaise constitue un élément important, que ce soit dans les politiques, sur le terrain, ou encore dans les études sur les représentations et les attitudes des jeunes allophones, dans le milieu québécois.

À la lumière de la description du contexte de notre étude, nous pouvons nous demander comment les différentes langues présentes dans le milieu montréalais sont prises en compte dans le système scolaire québécois. À cette fin, nous allons tout d'abord exposer la position actuelle du Ministère de l'Éducation à cet égard, pour ensuite explorer les résultats de quelques études ayant considéré certaines dimensions linguistiques sur le terrain.

1.1.1 Politiques et programmes scolaires actuels en matière de langues

Tout d'abord, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) de l'éducation préscolaire et de l'enseignement du primaire, le domaine des langues est le premier des cinq grands domaines d'apprentissage qui en constituent son fondement (les autres sont 1- la mathématique, la science et la technologie; 2- l'univers social, 3- les arts, 4- le développement personnel), avec les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Cette tentative de décloisonnement disciplinaire est issue d'une volonté « d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages » (MEQ, 2001 : 5).

Le domaine des langues se compose de trois sous-programmes : le français, langue d'enseignement, *English as a Second Language* et Français accueil. En lisant le programme de français langue d'enseignement, l'importance accordée à la maîtrise du français est évidente.

Les attentes envers les élèves du troisième cycle sont :

- L'extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents
- Des réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants
- La réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture
- L'expression de sa propre interprétation d'un texte
- L'efficacité des stratégies de compréhension utilisées (MEQ, 2001 : 75)

Quant au programme *English as a Second Language*, il est axé davantage sur les interactions à l'oral. En effet, les attentes pour les élèves du même cycle sont :

- L'utilisation d'un langage fonctionnel
- L'utilisation de stratégies
- La participation à des échanges
- La prononciation (MEQ, 2001 : 101)

Par ailleurs, le Programme reconnaît clairement les bénéfices identitaires de l'enseignement de plusieurs langues en mentionnant que cela permet « à la fois d'enrichir la connaissance de sa propre langue et de mieux situer son patrimoine culturel » (MEQ, 2001:70). Sur la même page,

il est aussi souligné qu'un tel apprentissage est « un outil des plus importants pour évoluer dans une société pluraliste ouverte sur d'autres univers culturels ».

Pour ce qui est de l'encouragement de la prise en compte des langues et des cultures d'origine à l'école publique au primaire, il a été amorcé à la suite de la Loi 101, par le Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO) par une série d'énoncés de politiques et de rapports gouvernementaux du Ministère de l'Éducation du Québec (Crespo et Painchaud, 1993). Ce programme visait, et vise encore, à développer chez les élèves de famille immigrante la connaissance de leur langue d'origine, une attitude favorable à l'égard de leur culture d'origine et la fierté de s'y identifier. Il repose sur le principe que la connaissance de la langue d'origine des élèves allophones permet de favoriser 1) l'apprentissage de la langue d'enseignement, 2) une bonne intégration scolaire et sociale de ces élèves, et 3) de bonnes relations avec leurs parents. Il 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. Plus tard, les objectifs du PELO ont été étendus à l'enrichissement intellectuel et linguistique de tous les élèves, ainsi qu'à la sensibilisation interculturelle tant des francophones que des allophones, dans le cadre du rapport final du Bureau des services aux communautés culturelles (1988). En effet, bien qu'encore non officielle, l'éducation interculturelle était devenue de plus en plus présente dans les pratiques. Dans ce contexte, une volonté de créer des liens avec cette approche a émergé.

Enfin, le contenu de la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle : Une école d'avenir* (MEQ, 1998), révèle comment le Ministère de l'Éducation du Québec voit l'intégration des jeunes issus de familles immigrantes. Cette Politique a été proposée à la suite de deux documents clés : d'une part, l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1983) qui amorçait la prise en compte de la diversité dans le système scolaire québécois en élaborant des recommandations au sujet de l'éducation interculturelle, et d'autre part, le Rapport Chancy (1985), intitulé *L'École québécoise et les communautés culturelles*, qui proposait un plan pour développer l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec.

Cette Politique (MEQ, 1998) sert encore aujourd'hui de lignes directrices à la prise en compte de la diversité de la clientèle québécoise. Elle clarifie, entre autres, la position du Gouvernement québécois à l'égard des langues dans le système scolaire. Cette nouvelle Politique définit plusieurs principes afin de favoriser l'intégration des élèves immigrants dans

le système scolaire québécois. Elle préconise l'égalité des chances, la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique et finalement l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Pour favoriser ce dernier point, la Politique recommande l'éducation interculturelle définie comme étant :

"Toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité"(MEQ, 1998 : 2).

Dans cette optique, plusieurs orientations sont proposées. Ainsi, la cinquième orientation proclame que « Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé par la communauté éducative ». Plus précisément :

« Faire valoir la pertinence de faire usage de la langue commune de la vie publique pour communiquer, établir des liens et bâtir des projets communs entre Québécois et Québécoises de toutes origines, surmonter le cloisonnement ethnique ou linguistique, favoriser l'interaction entre citoyens ou citoyennes, soutenir la compréhension et le rapprochement interculturels ainsi que la solidarité raciale » (MEQ 1998 : 28).

Même si l'accent est clairement mis sur la langue française, la Politique indique par ailleurs que cette valorisation ne doit pas impliquer "le rejet de l'anglais, des langues autochtones, ni des langues maternelles des élèves allophones" (MEQ 1998 : 28).

La sixième orientation désigne l'ouverture à la diversité comme faisant partie du patrimoine et des valeurs communes du Québec et prescrit à l'École québécoise de traduire cette ouverture dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire. Elle préconise donc une approche inclusive et une mise en évidence des apports multiples de tous les membres de la société québécoise, quelle que soit leur origine.

Finalement, on retrouve l'apprentissage d'une troisième langue, dont le choix repose sur plusieurs perspectives : la vision de la langue comme un enjeu identitaire (langues autochtones ou d'origine) ou instrumental (langues de travail de l'ONU ou langues privilégiées par des accords économiques) (MEQ, 1998:31).

Le Ministère de l'Éducation du Québec promeut donc vigoureusement l'usage de la langue française comme langue commune mais reconnaît aussi, d'une part, l'importance d'apprendre

plusieurs langues pour tous les élèves, et d'autre part, la responsabilité de donner une place aux langues d'origine des élèves allophones. Cependant, la promotion de la diversité linguistique, pourtant directement en lien avec tous ce que nous venons de présenter, ne figure ni dans la Politique, ni dans le Programme. Dans ce contexte, nous pouvons nous demander comment les langues autres que le français font partie des pratiques scolaires.

1.1.2 Quelques constats sur le terrain

Après avoir montré les assises de la présence des langues et de l'éducation interculturelle dans les politiques scolaires québécoises, il apparaît important d'exposer quelques constats issus de recherches axées sur le terrain. Nous exposerons donc plusieurs résultats d'études sur la place des langues dans les écoles, mais aussi quelques données relatives aux opinions d'intervenants (du primaire et du secondaire) et d'élèves (du secondaire seulement) sur le sujet du français, de l'anglais et des langues d'origine. Puis, nous présenterons des résultats de recherches sur le programme PELO. Par la suite, nous mentionnerons le virage que pourrait effectuer l'éducation interculturelle afin de prendre en compte la diversité linguistique présente dans le milieu montréalais.

La place du français et de l'anglais dans les écoles multiethniques montréalaises, a fait l'objet de plusieurs études dont le mandat a été d'en faire le point, dans la foulée de la vaste entreprise d'aménagement linguistique concrétisée par l'adoption de la Charte de la langue française (Loi 101) de 1977. De ce fait, l'apprentissage du français dans les classes de francisation a été évalué dans le Rapport Chancy (1985). Notons ici que les élèves des écoles primaires publiques des commissions scolaires francophones ont, à date, 23½ heures d'enseignement dans une semaine⁴. Dans le Régime pédagogique pour ce niveau, un nombre total de sept heures sont

⁴ Cependant, le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, et de l'enseignement primaire et secondaire est en cours de modification. En effet, le gouvernement Libéral, récemment élu, a rédigé un projet incluant plusieurs modifications concernant ce régime, dont l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement général de 23 ½ heures à 25 heures. Cette augmentation visait notamment un ajout d'heures disponibles pour l'apprentissage de l'anglais pour les cycles supérieurs du primaire. Cependant, la modification la plus médiatisée et critiquée est celle d'amorcer l'apprentissage de l'anglais langue seconde dès le premier cycle du primaire. L'aval du Conseil supérieur de l'éducation du Québec a été octroyé en avril 2005, mais avec plusieurs modifications et la recommandation qu'un examen sur la question de l'apprentissage de l'anglais au premier cycle soit réalisé avant tout changement (voir le document au www.cse.gouv.qc.ca). Cependant, le gouvernement a annoncé son intention d'appliquer cette modification au régime pédagogique dès juillet 2006 (MEQ, 2005). Régime pédagogique disponible en ligne : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R3_1.HTM

réservées à l'enseignement du français, langue d'enseignement. Par contre, le nombre d'heures destinées à l'enseignement de l'anglais, langue seconde n'est pas précisé. Celui-ci est regroupé avec les arts, l'enseignement moral et/ou religieux, la géographie, l'histoire, l'éducation à la citoyenneté, et les sciences et la technologie, pour un total de 11 heures 30 minutes par semaine. Ce sont donc des directives assez larges. À titre indicatif, l'école dans laquelle notre recherche a été réalisée, consacre une heure par semaine à l'enseignement de l'anglais pour ses élèves de 5^e et 6^e année.

Plusieurs recherches, dont certaines seront approfondies dans le chapitre II, ont été menées pour examiner les usages et les attitudes linguistiques des élèves dans les écoles primaires (Beauchesne et Hensler, 1987) et surtout secondaires (Georgeault, 1981, Sénéchal, 1987 ; Locher 1993, 1994). Deux points, qui seront repris plus en avant (1.1.3) méritent d'ores et déjà d'être soulignés. D'une part, la majeure partie de ces études visait, entre autres, la connaissance des usages linguistiques et des attitudes à l'égard des langues, plutôt que des représentations que les élèves avaient sur celles-ci. D'autre part, peu d'entre elles ont ciblé la clientèle du primaire.

L'étude la plus récente à cet égard est celle de McAndrew, Veltman, Lemire et Rossell (1999) qui s'étaient donné l'objectif global d'observer de façon structurée les échanges linguistiques informels entre élèves (aux niveaux primaire et secondaire) en fonction de différents facteurs, afin de tracer un portrait de leur usage du français, de l'anglais ou d'autres langues. Cette étude révèle que le taux de la présence de la langue française dans les dix écoles primaires observées se situe entre 67,5% et 99,7% et qu'il dépasse 90% dans six écoles (McAndrew, Veltman, *et al.*, 1999 : 45). Ensuite, les auteurs affirment que l'anglais n'est présent que dans quatre écoles sur les dix observées et que les langues d'origine sont présentes dans la plupart des écoles mais que leur taux de présence est souvent très faible (1999 : 47).

Par ailleurs, les mesures institutionnelles instaurées pour promouvoir la langue française dans les écoles pluriethniques, ainsi que les orientations des établissements, des intervenants, mais aussi des élèves au sujet de la langue française en rapport avec les autres langues, ont été analysées par Beauchesne et Hensler en 1987. Cette étude majeure, commanditée par le Conseil de la langue française, fait état de deux constats pertinents pour notre étude, en ce qui concerne

les mesures institutionnelles pour adapter les écoles à la clientèle pluriethnique. Premièrement, les interventions délibérées en faveur du développement linguistique des élèves de minorités ethniques sont orientées presque exclusivement en faveur du français, à l'exception de cours de langues d'origine. Deuxièmement, de nombreux services et mesures ont été développés par les établissements scolaires, surtout au primaire, pour favoriser l'apprentissage du français par les élèves allophones, et des normes linguistiques, telles que l'utilisation d'une seule langue (à savoir le français) ont été imposées (1987 :259). Finalement, les auteurs notent que ces efforts semblent avoir été concentrés dans les moyens institutionnels plutôt que dans la promotion de nouvelles pratiques d'enseignement.

En ce qui a trait aux orientations de l'école et des intervenants au sujet de la langue française en rapport avec l'utilisation des autres langues, l'étude de Beauchesne et Hensler (1987) montre que ce sont surtout les écoles primaires qui ont des normes explicites et une politique linguistique. Dans les classes, l'utilisation exclusive du français est imposée dans une classe sur deux. Les raisons qui justifient cette norme est le développement du français et l'affirmation du statut linguistique de l'école. D'après les intervenants, ces normes sont efficaces et approuvées par les élèves (1987 : 274-275). En ce qui concerne les langues d'origine des élèves, les intervenants pensent en majorité (neuf sur dix) que les élèves désirent maintenir leur langue maternelle. Notons que, toujours d'après cette étude datant de 1987, l'avis des répondants sont partagés par rapport aux enjeux de ce désir. La moitié d'entre eux perçoit que la volonté des élèves de conserver leur langue d'origine a un impact négatif sur le développement du français. L'autre moitié pense que ce désir est plutôt positif et mentionne notamment la valorisation personnelle et le développement d'habiletés linguistiques que cet apprentissage procure (1987 : 294).

Quant aux élèves du secondaire interrogés dans le cadre de l'étude de Beauchesne et Hensler (1987), trois sur quatre ne semblent pas percevoir spontanément de règlements quant aux usages linguistiques de l'école, mais la moitié de ces élèves confirme l'existence de ceux-ci quand ils sont mentionnés dans l'entrevue (1987 : 275). Pour ce qui est des orientations de ces élèves face au français et à l'anglais, qu'ils soient québécois de vieille souche ou de minorité ethnique, trois élèves sur quatre semblent favoriser l'amélioration de leurs connaissances en anglais, surtout pour des raisons socio-économiques. Le français est favorisé par un élève sur quatre, et ce, pour des raisons d'ordre personnel. Que ce soit pour les relations interpersonnelles ou pour les perspectives professionnelles, la bonne connaissance des deux langues est reconnue

comme très importante par tous ces élèves du secondaire, tout en notant que, selon eux, la compétence en anglais offre de meilleures chances d'emploi (1987 : 321). Finalement, deux élèves des minorités ethniques sur trois sont persuadés que leur langue maternelle peut être maintenue au Québec. Ces élèves mentionnent leur désir de préserver leur héritage culturel et de visiter leur pays d'origine, ce qui amène les auteurs à souligner que ce besoin linguistique devrait être pris en compte dans les milieux scolaires (1987 : 331). À cette étape, nous nous demandons ce que des élèves du primaire, encore jamais interrogés, pensent sur ces questions.

Nous aurons l'occasion d'approfondir les données disponibles concernant l'étude des attitudes et des représentations envers les langues en général dans le cadre conceptuel. Pour l'instant, voyons comment les programmes PELO ont été perçus par divers intervenants.

Deux études majeures ont fait le point sur le Programme d'Enseignement des Langues d'Origines. Ainsi, le Rapport Chancy (1985) propose une évaluation de ce programme, un peu moins d'une décennie après son implantation. Le succès et l'expansion de ce programme y sont considérés mitigés. Par ailleurs, le rapport souligne que « la question de fond touchant ces programmes a trait au type de rapport qu'une société veut établir entre les langues minoritaires et la langue dominante, en l'occurrence le français » et que « la question se complique chez nous compte tenu du rapport entre les communautés française et anglaise » (Chancy, 1985 :84). De plus, les auteurs ne rapportent aucune évaluation formelle de ce programme et soulèvent trois problèmes majeurs : 1) le besoin d'un nombre suffisant d'élèves du même âge d'un même groupe linguistique pour que le programme ait lieu, 2) l'isolation et la complexité de l'arrangement horaire des classes et 3) l'ambiguïté du rôle des différents intervenants (parents, communautés, écoles) dans les démarches d'implantation (Chancy, 1985 : 86).

Plus récemment, une recherche amorcée en 1999 "Analyse qualitative des perceptions des différents acteurs dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement des langues d'origine au Québec" (Laurier et Témisjian, 2003), offre un bilan du PELO selon le point de vue d'enseignants titulaires et d'enseignants des PELO, de directeurs, de parents et d'élèves. Malgré la satisfaction générale de ces acteurs, les résultats montrent que certains directeurs et enseignants titulaires ne voient pas toujours les bienfaits de ces programmes. Notons qu'une étude plus ancienne sur les attitudes des intervenants scolaires à l'endroit de la Loi 101 et de la clientèle pluriethnique du primaire, avait révélé une certaine réticence de la part des enseignants et conseillers pédagogiques envers le programme PELO parce que, à leurs yeux, ce dernier ne

favorisait pas vraiment l'apprentissage de la langue régulière d'enseignement, à savoir le français (Ferland et Rocher, 1987 : 59). De plus, toujours selon cette étude, certains voient ces cours comme une surcharge de travail pour des élèves qui ont déjà des difficultés. Au niveau organisationnel et financier, ces programmes présentent aussi quelques obstacles. En effet, il faut payer un enseignant supplémentaire et trouver des locaux disponibles. Aussi, l'enseignement de certaines langues, plus sollicitées, s'effectue au détriment d'autres langues. Il est malheureux de constater qu'il y a aussi beaucoup d'absentéisme en raison du manque de motivation de certains élèves. Finalement, parmi les suggestions proposées par ces acteurs, deux ont attiré notre attention : l'intégration des PELO au programme régulier et le rapprochement avec les classes régulières (Laurier et Témisjian, 2003). On peut donc se demander comment une intégration du PELO dans la classe régulière pourrait se concrétiser, et comment discuter des langues maternelles parlées par un nombre minoritaire d'élèves.

Par conséquent, nous constatons une volonté de prendre en compte la diversité linguistique de la clientèle montréalaise, mais que d'une part, la logistique de l'implantation d'un tel programme présente souvent des difficultés et que, d'autre part, sa légitimité est parfois remise en cause étant donné 1) la complexité du rapport entre l'anglais, les langues minoritaires, et la langue dominante, à savoir le français, au sein de la société québécoise et 2) l'importance et l'urgence de l'apprentissage de la langue française dans le contexte scolaire montréalais. Il semblerait donc qu'une réflexion générale, en français, sur les connaissances linguistiques des élèves, que ce soit sur une langue identitaire ou non, entendue quotidiennement ou non, pourrait être profitable pour le développement cognitif, identitaire et social de tous les élèves.

Pour ce qui est de l'éducation interculturelle, cinq ans après la mise en œuvre de la Politique (1998), ses fondements sont l'objet de nombreux débats québécois et internationaux. Comme le souligne Marie McAndrew dans son ouvrage retraçant, notamment, un historique de l'éducation interculturelle au Québec, ce virage est visible dans la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* de 1998 (McAndrew, 2001 : 155). Faisant le lien entre ce virage et le développement de la dimension linguistique de l'éducation interculturelle, Lamarre (2002) propose, dans un article identifiant les objectifs communs entre l'éducation interculturelle, multilingue, ainsi que l'éducation à la citoyenneté et à la paix, une nouvelle approche qui les intègre toutes, basée sur le « savoir vivre ensemble » et qui inclurait une « pédagogie du plurilinguisme ». L'éveil aux langues, que nous aurons l'occasion de discuter un peu plus loin dans ce chapitre, fait partie intégrante de cette pédagogie.

Enfin, dans les projets de recherches effectués dans les écoles de la CSDM ces dernières années, la place accordée aux langues d'origine et plus largement à la sensibilisation à la diversité linguistique, est relativement mineure. En effet, l'examen des archives de la recherche à la CSDM⁵, nous a permis de voir les bilans des études réalisées dans les écoles de cette commission en collaboration avec des universitaires (documents internes, Service des ressources éducatives, Secteur éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire) pour la période 1999-2003. Cette investigation montre qu'aucune recherche ne fait état de projets proposant la valorisation de la diversité linguistique. Pourtant, tel que le souligne le récent document cadre de l'UNESCO, *L'éducation dans un monde plurilingue* (2003), il apparaît primordial « 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 » (UNESCO, 2003 : 33).

Pour résumer, la recherche récente de McAndrew, Veltman *et al.* (1999), visant l'observation de l'utilisation des différentes langues dans une dizaine d'écoles primaires montréalaises, a révélé la place prédominante du français, ainsi que la présence, mais souvent moindre, voire faible, de l'anglais et des langues d'origine des élèves. Quant à l'enquête de Beauchesne et Hensler (1987), elle a permis de mettre en valeur l'importance accordée aux mesures institutionnelles pour favoriser l'apprentissage de la langue française dans les écoles primaires, ainsi que la mise en place de normes établissant la langue française comme langue unique de communication. Par ailleurs, en ce qui concerne la place des langues d'origine des élèves, nous avons compris que les intervenants étaient mitigés par rapport aux avantages qu'apportait la préservation de celles-ci, mais que certains en soulignaient la pertinence au niveau du développement d'habiletés linguistiques et de la valorisation personnelle. Quant aux élèves du secondaire, la plupart d'entre eux considéraient que la langue d'origine était très importante au niveau culturel et affectif.

Par ailleurs, les difficultés encourues par le programme PELO, qui reste la seule tentative de prise en compte des langues d'origine de la clientèle plurilingue, ont été soulignées. En effet, nous avons vu que la réussite et la légitimité de la reconnaissance de ces langues d'origine

⁵ Nous tenons ici à remercier M. Bernard, responsable de la recherche à la CSDM, de nous avoir permis de consulter ses archives.

dépendaient du rapport que la société majoritaire francophone désirait entretenir avec les langues minoritaires au Québec.

Finalement, alors que l'éducation interculturelle est en renouvellement et que ce virage pourrait s'effectuer au bénéfice de la prise en compte des langues d'origine des élèves et de la diversité linguistique en général, nous avons vu que cette dernière ne fait pas forcément encore l'objet de projets au sein des écoles montréalaises.

1.1.3 Représentations et attitudes d'élèves envers les langues et la diversité linguistique

Les représentations sur les langues jouent un rôle important en éducation, non seulement au niveau de l'apprentissage de celles-ci, mais aussi au niveau de la socialisation des élèves d'origines linguistiques diverses. Bien que nous examinerons plusieurs recherches dans le domaine des représentations et des attitudes dans le chapitre suivant, trois points méritent d'être mentionnés dès maintenant pour définir la question générale de ce mémoire.

Le premier point concerne l'objet traité dans les études précédentes dans ce domaine, à Montréal. Jusqu'à présent, il semblerait que ce soient surtout les usages et les attitudes par rapport aux langues anglaise et française qui ont attiré l'attention des chercheurs québécois, et pas forcément les représentations sur ces langues. En effet, nous pouvons comprendre que, dans le contexte de la Révolution Tranquille et surtout de l'adoption de la Charte de la langue française (1977), il y ait eu une recrudescence de recherches visant à faire état des usages linguistiques ainsi que de l'attitude de la population (des trois catégories traditionnelles: les francophones, les anglophones et les allophones) à l'égard de ces deux langues et de leurs locuteurs. C'est donc surtout entre les années 1960 et 1980 que ces dernières recherches ont été abondantes, principalement dans le domaine de la psychologie sociale. Par ailleurs, une seule recherche datant de 1987 semble avoir interrogé des élèves (du secondaire) sur leurs perceptions du français, de l'anglais et de leurs langues d'origine. En effet, l'étude de ce que les élèves pensent de ces langues, et comment ils se les représentent, semble tout aussi intéressante que l'observation de leurs usages et de leurs attitudes à leur égard. Il semblerait donc que des études sur les représentations à l'égard de ces langues d'élèves issus de communautés linguistiques variées, soient pertinentes.

Deuxièmement, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les langues, dont l'usage et les attitudes étaient étudiés, ont toujours été le français, l'anglais et parfois une langue d'origine. Outre le fait que les « origines » peuvent générer plusieurs langues, il semblerait pertinent de prendre le temps de s'y attarder et de les mettre en relation avec les deux autres langues dominantes du contexte montréalais. Ainsi, la présence de nombreuses personnes trilingues à Montréal a fait émerger des études sur leurs attitudes par rapport à leur trilinguisme (Lamarre et Rossell, 2003). Cependant, il nous semble que l'étude des attitudes et des représentations à l'égard de l'existence d'autres langues que celles parlées régulièrement par les répondants mériterait aussi notre attention, mais à notre connaissance, aucune étude sur les attitudes et les représentations par rapport à la diversité linguistique n'a été relevée.

Finalement, la clientèle étudiée a très rarement été composée d'élèves du primaire. Seules les études de Beauchesne et Hensler (1987) et de McAndrew, Veltman, Lemire et Rossell (1999) ont été réalisées au niveau primaire. Cependant, en ce qui a trait à la méthodologie, les chercheurs ont préféré opter pour l'observation de ces élèves plus jeunes, plutôt que de réaliser des entrevues, qui permettent d'étudier les représentations et les attitudes plutôt que les usages. La plupart des études ont surtout porté sur des étudiants universitaires (Bourhis, Montreuil et Barette, 2001), des cégépiens (Lamarre et Rossell, 2003) ou des élèves du secondaire (Beauchesnes et Hensler, 1987; McAndrew, Veltman, Lemire et Rossell, 1999). En effet, ces jeunes sont vus comme les enfants de la Loi 101, ceux qui ont été les premiers à vivre ce changement et, par conséquent, constituent une population très intéressante. Cependant, il semblerait pertinent d'interroger des élèves plus jeunes, peut-être moins « politisés », sur la question de la diversité linguistique, des langues d'origine et des langues anglaise et française à Montréal, afin de connaître leurs attitudes et leurs représentations par rapport à ces questions.

Question générale

Dans le contexte linguistique montréalais, quelles sont les représentations et les attitudes d'élèves du 3^e cycle du primaire à l'égard des langues et de la diversité linguistique?

1.2 PROBLÈME SPÉCIFIQUE

La présente étude examine donc les représentations et les attitudes d'élèves du primaire à l'égard de la diversité linguistique. Pour ce faire, elle s'est insérée à la fois dans un projet d'implantation d'une nouvelle approche pédagogique dont un des objectifs principaux est la sensibilisation à cette diversité linguistique, et dans un projet de recherche visant l'évaluation de cette approche. Cependant, la nature de notre étude n'est pas évaluative. Les racines de cette approche se trouvent en Europe, sous le nom de *Language awareness* et en français, l'éveil aux langues ou éveil au langage. Nous parlerons donc de l'évolution de ce mouvement, jusqu'au récent projet ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) (Armand, Maraillet, Beck, Lamarre, Messier et Paquin, 2004). Finalement, nous soulignerons quelques résultats de la recherche empirique la plus significative dans ce domaine, le projet Evlang (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000), pour arriver aux pistes que nous avons développées dans le cadre de ce mémoire.

1.2.1 Origine et diffusion de l'éveil aux langues

L'approche que l'on nomme Éveil aux langues est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 1980, grâce à Eric Hawkins, professeur qui est à l'origine du courant *Language Awareness*. Les objectifs de ce courant visaient à favoriser chez les élèves : la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit : le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère : et la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques (Hawkins, 1984).

Dans les années 1990, quelque peu mise de côté en Grande-Bretagne, cette approche a été rebaptisée *éveil au langage* ou *l'éveil aux langues*, selon les objectifs, à cause de l'ambivalence du terme "*language*" en anglais. C'est sous ces deux noms qu'elle a été reprise dans le monde francophone. Elle a suscité l'intérêt de divers groupes en Europe, et notamment de Louise Dabène (Dabène, 1995), professeure à Grenoble qui importa cette notion de Grande-Bretagne en France, mais aussi de Ghislaine Haas (Haas, 1995) à Dijon. Cette approche a aussi eu une certaine influence en Italie et en Allemagne, ainsi qu'en Autriche, où deux instituts régionaux de recherche pédagogique ont introduit officiellement une approche inspirée partiellement de l'éveil aux langues britannique (Candelier, 2003 : 31). En Suisse romande, ce sont les approches

didactiques EOLE (Éveil au langage/Ouverture aux Langues à l'École) qui émergent, sous la direction de Christiane Perregaux et de François De Pietro (Perregaux, De Goumoens, Jeannot et De Pietro, 2003).

Au Canada anglais, vers la fin des années 1980, une grande réflexion sur le besoin d'inclure des objectifs interculturels dans le cadre de l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) a été amorcée. En effet, ce qui est appelé l'étude nationale sur les programmes de français de base, et qui a été initiée par H.H. (David) Stern, a voulu mettre en commun toutes les « pratiques gagnantes » de l'enseignement du FLS, notamment celles des écoles d'immersion qui étaient devenues très populaires à l'époque. Un curriculum multidimensionnel en a résulté. Ce curriculum préconise, notamment, l'apprentissage de la langue française à travers des textes culturels portant sur le Canada francophone, favorisant ainsi l'ouverture au fait français du Canada (Lamarre, 2002). Nous reviendrons sur ces objectifs dans le cadre conceptuel. Ce que nous retiendrons, c'est que toutes les provinces anglophones se sont inspirées de ce curriculum pour l'enseignement du FLS et que le lien entre l'apprentissage des langues et l'ouverture à la diversité n'a pas vraiment été aussi développé au Québec.

Cependant, en septembre 2002, le projet ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), initié par deux chercheuses de l'Université de Montréal, a posé la première pierre dans la diffusion de cette approche dans le contexte québécois (Armand et Lamarre 2002-2005, Volet 3, Immigration et Métropoles). La première phase du projet, amorcée entre septembre 2002 et mai 2003 sous forme de recherche action, a consisté en l'élaboration et en la mise en œuvre (dans trois classes du 3^e cycle au primaire) de sept modules d'activités d'éveil aux langues, adaptés au contexte éducatif québécois (Armand, Maraillet, Beck *et al.*, 2004). La seconde phase de ce projet a été consacrée à l'évaluation de ces activités. Elle a été initiée en janvier 2004⁶ et notre collecte de données a été réalisée dans le cadre de ce projet d'évaluation. Alors que ce dernier vise spécifiquement l'évaluation des activités ÉLODiL, la présente étude examine les représentations et les attitudes de quelques élèves, avec les données recueillies dans le cadre de cette phase d'évaluation. Un autre projet d'évaluation de l'éveil aux langues en Europe (Candelier, 2003), celui-ci beaucoup plus vaste, a servi de point de départ pour notre étude, puisqu'il visait l'analyse des attitudes et les représentations linguistiques des élèves,

⁶ Voir projet Armand et Dagenais, Volet 3, Immigration et Métropoles et 2004-2005 CRSH / Patrimoine Canada.

avant et après un programme d'éveil aux langues. Nous verrons comment plus en avant. Pour l'heure, tentons d'expliquer en quoi consiste l'éveil aux langues.

Comme nous l'avons déjà vu, les objectifs de l'éveil aux langues sont très variés. D'une part, on retrouve un éveil aux langages, c'est-à-dire à la façon dont les langues fonctionnent, et d'autre part, une ouverture à la diversité linguistique et par extension culturelle. Alors que c'était plutôt l'éveil qui était visé à l'origine du mouvement, on peut dire que, depuis une décennie, l'objectif général de l'éveil aux langues s'est élargi et vise à préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et, de façon plus générale, à « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier & Macaire, cité dans Candelier 2003 : 21). Un des enjeux de l'approche en général est de répondre aux défis de la pluralité de façon convergente avec l'éducation interculturelle (Candelier, 2003 :21).

Que ce soit en grande Bretagne, en Europe, au Canada ou au Québec, les deux objectifs (éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique et culturelle) ont été poursuivis, de façon simultanée. Pour ce faire, comme l'explique Dabène (2003), l'éveil aux langues propose aux élèves l'observation de ce qu'elle appelle des micro-systèmes assez simples, comme la dénomination des jours de la semaine, ou d'autres plus complexes, comme les différentes structures sonores des langues ou l'ordre des mots. Ces activités ont lieu sur plusieurs niveaux, plus précisément par l'observation, la réflexion, la production, et ont un objectif commun, celui de faire prendre conscience aux élèves de la diversité des langues et d'élargir leur univers cognitif. Par l'observation de faits langagiers de différentes langues, les élèves sont ainsi incités à les confronter avec leur langue maternelle ou d'autres langues qu'ils connaissent, le but principal étant la construction d'éléments constitutifs d'une conscience métalinguistique. Cette prise de conscience est nécessaire non seulement pour l'apprentissage des langues, mais aussi pour consolider certains usages sociaux des langues. Ces activités peuvent donc aussi susciter des discussions sur des situations plurilingues ou inter-langues dans le monde, comme dans les contextes scolaires (Dabène, 2003 : 15). De façon plus globale, dans le cadre de la construction européenne, Dabène explique que les activités d'éveil aux langues « pourront aider à sensibiliser les futurs citoyens européens à la diversité de leur patrimoine linguistique et à développer chez eux le respect de l'autre à travers sa langue et sa culture » (Dabène, 2003 : 17).

Maintenant que les objectifs et les activités que propose l'éveil aux langues sont plus clairs, attardons-nous sur la seule évaluation d'envergure de cette approche, celle coordonnée par Candelier (2003). Alors que l'objectif de notre étude n'a pas été d'évaluer l'impact des activités ÉLODiL, quelques caractéristiques marquantes du projet évaluatif Eulang en ont tout de même déterminé les assises.

1.2.2 Faits saillants du projet Eulang

Le projet européen Eulang (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues "Eulang" (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000) a été mené dans cinq pays européens (l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse). Il s'est déroulé de décembre 1997 à juin 2001, et a été coordonné par Michel Candelier, en collaboration avec plusieurs chercheurs suisses, instigateurs de l'approche EOLE. Ce projet visait à décrire la mise en œuvre d'un curriculum expérimental d'éveil aux langues conçu par une trentaine de chercheurs universitaires, mais aussi rattachés à des instituts de recherche pédagogique ou de formation des maîtres. L'étude a porté sur un total de 160 classes et deux évaluations en ont résulté, une qualitative et une autre quantitative (Candelier, 2003 : 19-20 ; 95).

Les objectifs de la recherche Eulang ont été de prendre en charge un cursus dans plusieurs pays/contextes et d'en effectuer une évaluation inter-outils, inter-sites et internationale : « Il s'agissait de montrer que l'approche 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 :32). Dans l'évaluation quantitative, les chercheurs Eulang ont voulu évaluer les effets d'activités d'éveil aux langues sur les élèves dans trois domaines d'acquisition : l'évolution des attitudes des élèves face à la diversité linguistique et à l'apprentissage des langues, l'évolution de leurs aptitudes à traiter des données linguistiques non-familiales, et l'évolution de leurs aptitudes dans le maniement réflexif de la langue de l'école. Dans l'évaluation qualitative, ils ont voulu observer et analyser les processus mis en jeu dans la démarche Eulang : il s'agissait d'observer les différentes pratiques de classe (durée des sessions, intégration des activités avec une autre matière ou non, l'organisation du travail en équipe, etc..) mais aussi de relever les différents points de vue des acteurs (élèves et enseignants) sur ces activités. Des outils complémentaires, tels qu'un *Journal d'éveil aux langues* pour les élèves, et un *Cahier de bord* pour l'enseignant ont aussi été utilisés (Candelier, 2003 : 106-116).

Les instigateurs du programme Eulang avaient plusieurs attentes par rapport aux effets que ce programme pouvait produire sur les attitudes et les représentations des élèves, plus précisément : 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 (Candelier, 2003 :145-146).

La méthodologie et les résultats majeurs de cette recherche seront discutés dans le chapitre suivant. Il s'agit pour l'instant de faire ressortir les quatre points de l'étude qui ont défini la présente recherche, parce qu'ils ouvraient des pistes que nous voulions développer.

1- Tout d'abord, au niveau de l'objectif principal du projet, il s'agissait d'observer les effets de l'éveil aux langues en comparant les résultats de tests (pré et post) donnés dans des classes qui avaient implanté des activités d'éveil aux langues avec ceux des classes témoins dans les mêmes pays ou régions, et avec des caractéristiques semblables au niveau des enseignants et des élèves. Par ailleurs, la conduite d'entrevues et la passation de questionnaires à la fin du cursus auprès des enseignants mais aussi des élèves, ont permis d'avoir un aperçu du déroulement interne et de l'impact de l'implantation en général.

2- Au niveau du contexte de cette recherche, de par ses objectifs, l'évaluation a été effectuée dans des classes situées dans cinq pays différents (Espagne, France métropolitaine, France - île de la Réunion, Italie et Suisse). En tout, huit échantillons ont été constitués, dont les contextes et les enjeux linguistiques sont vraisemblablement très différents les uns des autres. Quant à la clientèle, l'évaluation quantitative a permis d'isoler plusieurs variables dont les filles/garçons, monolingues/plurilingues, élèves forts/plus faibles, le pays où les élèves vivaient et, bien sûr, pour les classes la distinction participantes/témoins. La variable monolingue *versus* plurilingue est donc qu'une variable parmi beaucoup d'autres. Cependant, dans un même milieu, Montréal par exemple, nous trouvons des monolingues, bilingues et plurilingues. Il nous apparaît donc intéressant de les étudier ensemble, en tant que clientèle d'un milieu pluriethnique.

3- Par ailleurs, on notera que les chercheurs Eulang se sont spécifiquement intéressés à la valorisation des langues d'origine des élèves plurilingues dans une seule évaluation, basée sur

une bande dessinée en trois images qui présentait une situation exolingue. L'élève devait choisir la fin de la bande dessinée entre deux images, une situation coopérative ou conflictuelle, et écrire dans la langue de son choix ce qu'il voulait dans la bulle vide de l'image choisie (Candelier, 2003 : 107). Si l'élève utilisait sa langue minorisée dans la bulle, c'est-à-dire s'il l'utilisait dans un contexte scolaire, il était considéré que l'élève valorisait sa langue. Notons que seuls les sujets suisses et réunionnais ont été assez nombreux pour que des analyses soient effectuées et que seuls les élèves réunionnais démontrent de façon flagrante une valorisation de la langue créole après le cursus Eulang. En effet, les élèves qui ont participé aux activités Eulang sont deux fois plus nombreux à utiliser leur langue familiale dans cet exercice que ceux qui n'y ont pas participé (Candelier, 2003 : 148). Mais ce qui nous intéresse ici, c'est la façon de savoir si les élèves valorisent leur(s) langue(s) d'origine. Ce que l'accomplissement de cette tâche ne montre pas c'est la capacité ou non de l'élève à écrire dans sa langue d'origine. Une enquête de Dabène et Billiez (1984), durant laquelle un jeune d'origine maghrébine déclare « L'arabe, c'est ma langue mais je ne la parle pas », confirme ce point, en nous éclairant sur la valeur symbolique de la langue d'origine. Nous allons donc nous appuyer sur la définition que la langue d'origine est une langue qui peut autant avoir une valeur fonctionnelle que symbolique pour un enfant d'origine immigrante (Dabène, 1994). Si l'élève ne peut pas écrire dans sa langue d'origine (peut-être ne peut-il pas non plus s'exprimer dans cette langue), cela ne veut pas dire qu'il ne valorise pas sa langue. Il semblerait donc que cette dimension pourrait être examinée autrement.

4- De plus, il est important de mentionner que dans les entretiens, qui visaient surtout une évaluation du projet d'après les élèves, aucune question explicite ne proposait de parler des langues parlées par les élèves bilingues ou plurilingues de la classe, ni même encore des langues parlées dans le quartier, la région ou le pays dans lesquels les élèves habitaient (Candelier, 2003 : 239).

Ce bref aperçu du projet Eulang nous a permis de comprendre que l'intention de cette recherche était de démontrer que l'éveil aux langues a des effets positifs sur un grand nombre de dimensions et que cette approche pouvait être diffusée de façon réaliste. Alors que la présente étude ne partage pas cet objectif évaluatif, elle s'est inspirée des pistes que le projet Eulang a soulevé pour examiner les représentations et les attitudes d'élèves, afin d'explorer d'autres façons d'examiner les représentations et les attitudes dans le cadre d'un tel projet. 1) Bien que la complexité linguistique de ces milieux ait été abordée, il est difficile de synthétiser les

représentations et les attitudes d'élèves monolingues, bilingues et plurilingues dans un contexte multiethnique. 2) Pour déterminer si les langues d'origine sont valorisées, on ne retrouve qu'une seule question à cet égard, et aucune question n'est posée sur les langues parlées dans l'environnement immédiat des élèves, que ce soit dans la classe, le quartier, la région ou la pays. Par conséquent, le programme Evlang n'a pas pu tenir compte des représentations et des attitudes sur ces langues, ni sur les langues officielles et/ou parlées dans les différents pays ou régions.

1.2.3 Pistes à développer

Dans l'ouvrage retraçant le bilan de la recherche Evlang (Candelier, 2003), les différents sites dans lesquels se sont déroulées les activités d'éveil aux langues sont distingués par leur rapport au plurilinguisme : d'une part, on trouve ceux qui sont fortement, dans les faits et les représentations, monolingues. Il s'agit de la France métropolitaine et de l'Île de la Réunion. D'autre part, il y a des pays beaucoup plus favorables au plurilinguisme de par leurs politiques linguistiques. Il s'agit de la Suisse, l'Espagne (la Catalogne), l'Autriche et l'Italie. Leurs situations sont cependant très différentes les unes des autres et on peut observer des degrés divers d'ouverture au plurilinguisme, ainsi que des motifs différents. La question que nous pouvons nous poser est la suivante : où se situe le Québec par rapport à cette classification? Comme il a été vu précédemment, on retrouve au Québec un désir, ainsi qu'un besoin, de légitimer la langue française au sein des différentes communautés linguistiques qui y habitent et ses politiques linguistiques sont l'objet de tensions encore aujourd'hui. Cette préoccupation s'étend à des mesures d'utilisation stricte du français par les élèves dans le milieu scolaire. Cependant, le Québec est aussi caractérisé par une ouverture à la diversité dans ses politiques publiques, comme en peut témoigner, entre autres, la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* (MEQ : 1998) que nous avons mentionnée plus tôt. Pour cette raison, il nous semble pertinent de raffiner l'analyse en tenant compte du contexte spécifique de Montréal.

Par ailleurs, dans le cadre d'une étude qui s'attarde au contexte spécifique, il apparaît nécessaire de poser des questions sur des langues précises qui sont utilisées dans le milieu. Ceci n'a pu être fait dans la recherche Evlang, mais dans le cadre du présent projet, il serait important de questionner les élèves sur leur langue d'enseignement, à savoir le français, sur la langue qu'ils apprennent comme langue seconde, l'anglais, leur(s) langue(s) d'origine et enfin sur toutes les autres langues avec lesquelles ils sont en contact ou non.

Pour résumer, étant donné que la vérification de l'impact éventuel d'activités d'éveil aux langues sur les représentations et les attitudes linguistiques d'enfants a déjà fait l'objet d'une étude d'envergure, nous avons décidé de privilégier une autre orientation. En effet, il nous semble plus intéressant de profiter de l'implantation d'un projet d'éveil aux langues pour observer et discuter de façon plus approfondie avec les élèves, des langues qu'ils connaissent et qui les entourent. Ces observations et ces discussions pourront faire émerger les représentations et les attitudes présentes dans le milieu scolaire d'un quartier multiethnique de Montréal et nous éclairer pour des recherches futures sur les représentations et les attitudes d'enfants dans ce milieu.

Question spécifique

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

Objectifs

- 1- Identifier les représentations et les attitudes de quelques élèves participants au projet ÉLODiL, à l'égard de leur(s) langue(s) maternelle(s) et/ou d'origine et des locuteurs de ces langues.
- 2- Identifier les représentations et les attitudes de ces élèves à l'égard des langues dominantes dans la ville de Montréal, à savoir le français et l'anglais, et de leurs locuteurs.
- 3- Identifier les représentations et les attitudes de ces élèves à l'égard des autres langues parlées dans le monde, de leurs locuteurs, et de la diversité linguistique, dans leur environnement immédiat et dans le monde.

Chapitre II : Cadre conceptuel et recherches empiriques

Chapitre II : Cadre conceptuel et recherches empiriques

Dans le contexte des vestiges des colonisations et de l'émergence de la mondialisation, la place des langues, ainsi que la diversité linguistique sont l'objet de nombreuses réflexions. Les linguistes, entre autres, nous font part de leurs inquiétudes, de leurs critiques ou tout simplement de leurs observations à cet égard. À cette étape, il nous semble important de faire état de quelques unes de ces idées, qui serviront de points de référence pour nos résultats concernant les discussions des élèves sur le sujet. Par ailleurs, l'implantation d'un programme d'activité d'éveil aux langues n'est pas neutre par rapport à cette question. La notion d'éveil aux langues ayant largement évolué au cours des quinze dernières années, la variété de ses fondements sera explorée. Nous pourrons donc comprendre l'évolution de ses objectifs, selon différents contextes, dont celui de Montréal. L'explication plus approfondie de la méthodologie de la recherche Evlang et de ses résultats permettra de mettre en valeur la continuité mais aussi les divergences de la présente étude par rapport à Evlang. Finalement, l'étude des représentations et des attitudes requiert une connaissance minimale de leur définition dans le domaine de la psychologie sociale. Il sera aussi utile de faire un survol des différentes recherches qui ont voulu déterminer les représentations et les attitudes de personnes à l'égard des langues dans le domaine de l'éducation, tant en Europe et au Canada, qu'à Montréal.

Les prochaines pages devraient donc poser les termes fondateurs de ce mémoire. Nous nous appuierons notamment sur des réflexions théoriques et des recherches empiriques, nationales et internationales, tout en introduisant la méthodologie qui a été adoptée pour le mener à terme.

2.1 LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Depuis plusieurs années, la diversité linguistique est devenue l'objet de réflexions et de nombreuses revendications. De ce fait, la diversité linguistique a fait couler beaucoup d'encre, notamment au niveau théorique. Nous allons désormais présenter deux perspectives, l'une répandue et l'autre quelque peu controversée, de deux linguistes français Claude Hagege et Louis-Jean Calvet. Leurs positions se situent d'un côté et de l'autre du continuum sur le débat actuel entourant la diversité linguistique. L'intérêt de ces quelques pages ne réside pas en une prise de position, mais plutôt, d'une part, de faire état du débat en cours, tout en soulignant au

passage les faiblesses de l'une comme de l'autre et, d'autre part, de souligner quelques points qui seront retrouvés dans les discours des élèves ciblés dans la présente étude.

2.1.1 Sauvons nos langues

De nombreux linguistes comme Claude Hagège, professeur au Collège de France, défendent la cause de la survie de toutes les langues dites menacées. Dans « Halte à la mort des langues » (2002), Hagège souligne avec désarroi que 25 langues meurent chaque année et qu'avec elles, s'évaporent les cultures humaines dont elles sont le reflet. Le livre a pour objectif de mettre en valeur la vitalité des langues en général, mais aussi et surtout leur mortalité et même parfois leur résurrection. Il ne fait aucun doute qu'il s'agit ici d'un cri d'alarme dans le but d'encourager à l'action, par le biais de politiques linguistiques ou autres, de sauvegarder et de promouvoir la diversité linguistique. Comme nous le verrons dans les assises théoriques de l'éveil aux langues, la pensée de Hagège rejoint celle du fondateur de l'éveil aux langues, Eric Hawkins (1984), quand il souligne que toutes les langues, quelles qu'elles soient, sont égales dans la mesure où elles offrent un intérêt cognitif et culturel. Ce point rend légitime la défense de toutes les langues.

Par ailleurs, chez Hagège (2002) tout comme chez une grande partie des défenseurs de la diversité linguistique en général, on retrouve comme fil conducteur le désir de contrecarrer l'omniprésence d'une seule langue, dominante, qui se trouve être actuellement la langue anglaise. Cette position, somme toute assez défensive, est très forte chez Hagège. On la retrouve de part et d'autre de l'Atlantique, en France comme au Québec, en réponse à l'utilisation grandissante de cette langue, ou de mots de cette langue dans ces deux contextes, qui est souvent considérée comme envahissante.

Finalement, Hagège (2002) mentionne une hiérarchie au niveau de la diffusion universelle, de la présence dans les institutions internationales et dans l'activité mondiale de traduction. Hagège considère que la langue française peut être considérée « comme un rival encombrant » étant au deuxième rang derrière l'anglais. Cette rivalité entre les langues anglaise et française, toutes deux considérées comme des « grandes langues » en fait un conflit assez symbolique, dans lequel la place des autres langues du monde, celles qui sont encore très loin d'avoir un tel statut, n'est pas toujours très claire.

2.1.2 Servons-nous de nos langues

C'est, entre autres, ce que reproche Louis-Jean Calvet à ce mouvement, duquel il se démarque fortement. Dans un ouvrage controversé intitulé « Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation » (2002), Calvet, professeur de linguistique à l'Université de Provence, souligne l'existence de cette rivalité entre les langues en décrivant l'analogie d'un marché économique des langues, dans lequel les langues sont soit valorisées soit dépréciées. Par ailleurs, il y propose un nouveau cadre théorique de la diversité linguistique et de sa place dans l'évolution des dynamiques linguistiques dans le monde.

Calvet (2002) commence par s'insurger contre ce qu'il appelle le PLC- le Discours linguistico-politiquement correct. Ce discours, répandu dans le monde grâce à des organisations internationales comme l'UNESCO, prône l'égalité de toutes les langues, ainsi que l'importance de leur sauvegarde, suivant des principes clés comme *toutes les langues doivent être écrites*, ou encore *perdre sa langue est perdre ses racines et sa culture*. Alors qu'il reconnaît que ces affirmations ne sont pas forcément fausses, Calvet dit vouloir les nuancer en soulignant le fait que, dans certaines situations, considérer ses valeurs comme universellement vraies et vouloir les mettre en oeuvre quand elles ne le sont pas, peuvent parfois nuire aux locuteurs de ces langues plutôt que de les aider. Il donne un exemple :

« Il ne va pas de soi qu'un locuteur du manjak de Casamance, parlant en outre la langue véhiculaire dominante du Sénégal, le wolof, et la langue officielle de son pays, le français, ait besoin d'écrire en manjak, ou doive, s'il fait des études supérieures, lire en wolof des textes de physique nucléaire qu'il peut lire en français ou en anglais (Calvet, 2002 : 100).

L'inégalité fondamentale affirmée par Calvet a donc surtout rapport avec les différentes fonctions des langues qui répondent à différents besoins linguistiques des locuteurs, à savoir une fonction identitaire, une fonction nationale et une fonction véhiculaire internationale. Ces fonctions peuvent être représentées dans trois langues différentes, deux ou bien une seule (Calvet, 2002 : 204). Dans cette optique, Calvet propose ce qu'il appelle un modèle *gravitationnel* dans lequel chaque citoyen devrait pouvoir pratiquer au moins les trois types de langues suivants:

1) Une langue internationale pour ses rapports extérieurs. L'anglais, qui remplit le plus souvent cette fonction, pourrait être définie non pas comme une langue

internationale parmi d'autres mais comme la langue « globale », résultats de la mondialisation.

2) La langue de l'État (normée, standardisée), qui est souvent supercentrale ou centrale et qui lui permet de s'insérer dans la vie publique de son pays.

3) La langue grégaire enfin, qui peut être une forme locale de la langue de l'État ou une langue différente, langue qui peut être écrite ou non écrite, jouir ou non d'un statut ou d'une reconnaissance régionale, etc. (Calvet, 2002 : 98).

Par ailleurs, pour ce qui est de la défense des langues *en voie d'extinction*, Calvet met de l'avant le principe que « les langues sont faites pour servir les hommes, et non pas l'inverse » (2002 :96). On retrouve ce type d'argument chez deux sociolinguistes belges, de l'Université Catholique de Louvain, Michel Francart et Philippe Hambye (2002 : 4), qui réitèrent le fait que ce sont les usagers des langues minoritaires dont il faut se préoccuper plutôt que les langues elles-mêmes : les locuteurs sont minorisés, pas les langues. Ce point nous amène à réfléchir sur le modèle proposé par Calvet. Alors qu'il tente de modérer ou plutôt de souligner l'importance d'évaluer la situation avant l'implantation de politiques linguistiques, Calvet ne met pas forcément l'accent d'une part, sur le fait que les rapports de force entre les locuteurs de différentes langues influencent largement les fonctions attribuées à celles-ci, et d'autre part, que les choix basés sur les besoins individuels ne sont pas toujours les choix les plus bénéfiques pour la société en général.

Dans ce contexte, Francart et Hambye, tout comme Calvet d'ailleurs, affirment que « toutes les communautés ne ressentent pas le même désir de préserver leur environnement linguistique » (2002 :7), à notre avis face à ces rapports de force. Par ailleurs, Calvet souligne que même si un des facteurs dominant de la perte de langues est la non-transmission de la part des parents, il n'y a aucune raison de les faire culpabiliser et que cette décision peut être tout à fait légitime (2002 : 164). Nous verrons, après avoir présenté nos résultats, à quel point cette dernière idée est délicate lors d'un projet d'éveil aux langues.

Finalement, Calvet se prononce sur le concept de langue universelle (2002 :176). Il commence par rappeler que cette notion a toujours été considérée comme souhaitable par la population et que, ce n'est que récemment qu'elle a commencé à être vue comme une menace. En effet, pour l'Église Catholique, la diversité linguistique des hommes est le résultat d'une punition de Dieu pour avoir tenté de construire la tour de Babel, censée s'élever jusqu'aux cieux⁷. Plusieurs langues universelles, que ce soit pour des motifs affectifs, scientifiques ou philosophiques, ont

⁷ Génèse, XI, 1-9

été inventées, comme l'espéranto. Il souligne que, quelles que soient les intentions, cette idée de langue universelle a toujours été considérée comme une langue auxiliaire, complémentaire aux autres langues déjà présentes. Déplorant que la domination internationale de l'anglais soit vue comme un obstacle, une menace à la diversité linguistique, mettant en péril toutes les autres langues, il mentionne que les intérêts pour la promotion de la diversité linguistique peuvent être très différents. Calvet conclut cette section en affirmant que toutes les langues qui ont eu un tel statut au cours de l'Histoire ont disparu pour laisser place à une autre et qu'il n'y a pas de raisons pour que l'anglais échappe à cette règle (Calvet, 2002 : 179).

La question n'est pas de savoir laquelle de ces deux positions correspond à la réalité. Ce débat, existant depuis plusieurs décennies, n'est pas encore clôt et risque de ne pas l'être pour encore longtemps. Notons toutefois que ces deux positions envisagent des politiques linguistiques, l'une très poussée et l'autre se devant être prudente. Alors que les enjeux que nous allons développer amènent au débat sur les politiques linguistiques, ces dernières ne sont pas l'objet de ce mémoire. Il s'agira avant tout de situer les pensées de nos sujets et de mettre en valeur ce qui pourrait être à développer dans le cadre de l'éveil aux langues pour pousser plus loin leur raisonnement. En effet, au sein de cette approche le débat ne peut guère être ignoré, surtout au Québec. Ayant ainsi présenté les deux opinions extrêmes au sujet de la diversité linguistique, passons désormais à la notion d'éveil aux langues, ainsi qu'aux différentes façons dont elle s'est insérée dans ce débat.

2.2 L'ÉVEIL AUX LANGUES

L'éveil aux langues est une notion dont la définition peut être ambiguë selon les contextes et les domaines d'expertise de ceux qui décident de l'exploiter. C'est donc l'historique théorique et contextuel de l'éveil aux langues, ainsi qu'un aperçu des différents objectifs poursuivis en son nom, que nous allons tenter d'explicitier dans les prochaines pages. Après un survol du contexte de la Grande-Bretagne, de façon plus large de celui de l'Europe, puis au Canada anglais, nous rappellerons très brièvement le contexte québécois et formulerons les orientations que le projet ÉLODiL a données à l'éveil aux langues dans ce contexte. Dans un deuxième temps, nous approfondirons les résultats obtenus par la plus récente et importante étude menée sur l'éveil aux langues, à savoir la recherche Eulang. Après avoir énoncé l'organisation méthodologique de cette grande entreprise, les résultats pertinents à l'orientation de cette étude seront davantage précisés. Finalement, nous procèderons à un bilan critique de la méthodologie

de cette dernière recherche, afin de comprendre comment elle a influencé la définition de la présente étude.

2.2.1 Fondements de l'éveil aux langues

Bien que la notion d'éveil aux langues ait voyagé depuis ces quinze dernières années, ses assises théoriques ainsi que les contextes dans lesquels elle a été vue comme une approche alternative, ont été relativement semblables. En accord avec les théories développées par Cummins (2001), l'éveil aux langues favorise le transfert d'habiletés et de connaissances entre les différentes langues que les élèves connaissent. Toutefois, nous pouvons remarquer que, dépendamment des contextes, certaines caractéristiques ont été plus mises en valeur que d'autres. Nous verrons donc, dans un premier temps, comment l'approche *Language Awareness* a été mise de l'avant pour contrer l'échec scolaire chez les jeunes adolescents en Grande Bretagne et, dans un second temps, comment l'éveil aux langues fait partie intégrante du projet de construction de l'Europe. Finalement, nous verrons comment l'éveil aux langues a été considéré au Canada anglais, puis au Québec, dans le cadre du projet ÉLODiL, dans lequel s'insère la présente étude.

2.2.1.1 Awareness of language selon Eric Hawkins en Grande Bretagne

Afin de replacer la pensée de Hawkins dans son contexte, il est important de noter que le concept de *Language Awareness* est né en même temps qu'une série de rapports gouvernementaux soulignant un besoin criant à l'égard des compétences linguistiques des enfants des milieux populaires et immigrants. En effet, le rapport du *National Development Study* « *From Birth to Seven* » (1972) a alerté le Parlement en annonçant que, après 100 ans d'éducation obligatoire en Grande Bretagne, un enfant sur deux dans ces milieux, par rapport à un enfant sur douze dans des milieux plus aisés, ne savait pas bien lire à l'âge de sept ans. Une enquête, dont le fruit sera le rapport du comité Bullock « *A Language For Life* » (1975) a donc été amorcée pour connaître les standards de ces compétences dans le pays. Plus tôt, un autre rapport avait mentionné une corrélation entre les performances des élèves en anglais, langue d'enseignement et le français, langue étrangère. Les élèves qui n'étaient pas performants dans l'une des matières, très souvent, ne l'étaient pas non plus dans l'autre. En 1985, un autre rapport « *Education for All* », écrit par le Comité Swann souleva la question de la sous-scolarisation des enfants immigrants, et proposa l'approche *Language Awareness* comme une

solution prometteuse. Dans ce contexte, le souhait de Hawkins était que les enseignants d'anglais et de français réalisent qu'ils devaient collaborer pour trouver un moyen de parler de la langue en général en classe. Mais, malgré ces rapports encourageants, le besoin évident de modules sur la langue dans le curriculum, ainsi que la diffusion de nombreuses activités de *Language Awareness* dans les écoles, il est triste de constater que cette approche n'est jamais parvenue à être officialisée dans le curriculum britannique (Hawkins, 1992).

Dans son ouvrage définissant la notion de *Language Awareness*, Hawkins (1984 : 57-63) montre comment cette notion s'inscrivait dans les débats qui faisaient rage à l'époque dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des compétences langagières. Il mentionne plusieurs études qui opposent le langage populaire, informel, non-standardisé et celui qui est formel, standardisé et, souvent, celui qui domine. Dans un contexte où les préjugés envers les langues dites minorisées étaient fréquents, Hawkins avance dans le débat en affirmant que toutes les langues, quelles qu'elles soient, offrent un développement cognitif à ses locuteurs. En soi, toutes les langues sont égales. Ce n'est que quand une langue offre plus d'opportunités pour avoir accès aux livres disponibles ou à l'éducation, que les langues cessent d'être « égales » dans un contexte spécifique. Dans cette optique, il explique que les langues sont *différentes*, ce qui n'implique aucune hiérarchisation. En somme, au lieu d'affirmer qu'il y a des langues supérieures à d'autres, il préfère que l'on accepte que les langues soient considérées différentes. Ensuite, Hawkins fait la distinction entre les langues qui ne s'écrivent pas et les dialectes créoles, c'est-à-dire les dialectes provenant de l'évolution d'un mélange de langues. Ces derniers sont un point sensible en Grande Bretagne puisque, qu'ils soient les dialectes des différentes régions de l'Angleterre ou ceux des immigrants parlant un créole dérivant de l'anglais, ces « parlers » sont assez proches de la langue enseignée mais pas assez pour être considérés « corrects ». C'est à partir d'une des trois propositions de Trudgill (1974) pour remédier à ce cas sensible, que Hawkins va travailler le concept de *Language Awareness*. La première approche, qui recommande à l'enseignant d'éliminer le dialecte, n'est guère recommandée. La seconde approche préconise un « bidialectalisme » dans lequel l'enseignant accepte que les dialectes soient utilisés à la maison et avec les amis et même parfois à l'école de façon justifiée. Les deux variétés sont toutes deux considérées légitimes pour certaines circonstances et l'enseignant encourage le « code-switching ». L'enseignant est donc tenu d'avoir des rudiments dans cette langue et de la respecter. Cependant, Trudgill affirme que cette approche ne fonctionne que pour l'écrit, car les élèves n'adopteront la langue anglaise, par exemple, que s'ils désirent être intégrés socialement ou économiquement par les membres de ce

groupe. Considérée comme l'approche la plus réaliste et ouverte, c'est cette dernière qui a été adoptée par la majorité des linguistes et des enseignants. Toutefois, c'est la troisième approche qui est visée par Hawkins. Celle-ci propose aux enseignants d'essayer de transmettre une opinion qui accepte les dialectes non-standardisés comme des systèmes valides. Bien que cette approche a été considérée utopique par la majorité des enseignants et linguistes, elle est à la base de ce qui sera appelé l'éveil aux langues.

La définition que Hawkins fait du *Language Awareness* comporte plusieurs objectifs. Le premier est d'établir un pont entre l'école primaire et l'école secondaire, et plus particulièrement entre l'étude de la langue d'enseignement et des langues étrangères. Ces activités s'adressent donc aux élèves de 11 à 13 ans, c'est-à-dire pendant les premières années du secondaire. Par ailleurs, ce pont peut aussi prendre en compte l'étude des langues d'origine des élèves d'origine immigrante. Deuxièmement, ce concept donne l'occasion de mettre en place des forums de discussion sur la diversité linguistique et langagière afin de contrer les préjugés liés aux langues. En troisième lieu, il s'agit de donner un aperçu des différentes « logiques » (en anglais *patterns*) des langues. Le quatrième objectif est pour les élèves d'*apprendre à écouter*. Il est à noter qu'il a été prouvé que ces deux derniers points permettent un meilleur apprentissage des langues étrangères. Le cinquième objectif est de démystifier l'orthographe des mots par rapport à leur prononciation en comparant la langue d'enseignement avec d'autres systèmes d'orthographe. Finalement, les informations données dans ces cours ont pour but d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard de l'origine des langues, des dialectes ou encore des emprunts. De plus, cette approche encourage la collecte de données par les élèves eux-mêmes, à l'extérieur de l'école, auprès notamment de leurs parents (Hawkins, 1984 : 5).

2.2.1.2 L'éveil aux langues selon le projet Eulang en Europe

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'objectif principal de l'approche Eulang, développée à partir de 1998 en France et en collaboration avec d'autres pays européens, est de répondre aux défis de la pluralité. Le mouvement *Language Awareness* est évidemment à l'origine de ces réponses, mais le courant Eulang s'est toutefois inspiré d'autres chercheurs ainsi que de plusieurs recommandations des Ministres du Conseil de l'Europe.

Par ailleurs, les travaux publiés par le Conseil de l'Europe sont aussi à la source des assises théoriques de l'éveil aux langues. Candelier rappelle les recommandations provenant de plusieurs rencontres entre Ministres de l'Union Européenne. Il note qu'en 1984, le Conseil des Communautés européennes et des Ministres de l'éducation affirmaient que les « États membres de la Communauté Européenne ont choisi de respecter le pluralisme linguistique, en vue de maintenir la richesse culturelle de l'Europe » (dans Candelier, 2003 : 26). Par ailleurs, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe recommandait aux États membres en 1998 de « développer des stratégies pour la diversification et l'intensification de l'apprentissage des langues en vue d'un plurilinguisme dans un contexte paneuropéen » (dans Candelier, 2003 : 27). Dans ce contexte, la pertinence de l'éveil aux langues n'est plus à débattre.

Contrairement à l'approche *Language Awareness*, qui visait la clientèle des premiers niveaux du secondaire, l'approche Eulang va être implantée dans les derniers cycles de l'école primaire. La justification de ce choix repose sur les résultats de plusieurs études. En effet, il est communément perçu que l'apprentissage d'une langue étrangère est favorisé lorsqu'il se réalise à un jeune âge. S'appuyant sur un rapport de la Commission Européenne « Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions? », Candelier nuance ces propos en affirmant que les élèves qui ont appris une langue étrangère au primaire ne possèdent qu'un avantage passager (mis à part la prononciation et expression libre qui, par ailleurs, dépendent de la compétence du professeur) par rapport à ceux qui l'apprennent au secondaire. Finalement, Candelier suggère donc que ce n'est pas l'apprentissage même qui doit se passer au niveau primaire, mais peut-être plutôt une réflexion langagière et linguistique (Candelier, 2003 :29).

Dans le contexte que vous venons d'explicitier et avec l'accent particulier que ses concepteurs désirent lui donner, les objectifs poursuivis par la démarche Eulang sont les suivants :

- A) le développement de représentations et d'attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues;
- B) Le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacité d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non;
- C) Le développement d'une culture langagière qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus; 2) constitue un ensemble de

références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre (Candelier, 2003 : 23).

2.2.1.3 Le syllabus de formation langagière générale au Canada anglais

À la fin des années 1980, alors que les écoles d'immersion florissaient au Canada anglais et que leurs stratégies d'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) étaient très populaires, l'initiative d'étendre cette réussite dans le reste du pays, par le biais d'un changement radical du curriculum du FLS, a émergé. En effet, en contraste avec les résultats des écoles d'immersion, ceux de l'enseignement du FLS dans les programmes réguliers semblait modérés (Lamarre, 2002). Globalement, ces programmes avaient pour objectif l'étude formelle de la langue, c'est-à-dire le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, etc. Se servant de l'approche communicative des écoles d'immersion, basée sur l'apprentissage autour de tâches et de contenu, l'enseignement du FLS dans toutes les provinces anglaises du Canada a donc été poussé à inclure l'étude, entre autres, de textes culturels.

Une des composantes du curriculum, le syllabus de formation langagière générale (Hébert, 1990) explique que cette stratégie permet, entre autres : d'élargir les horizons de l'apprenant ; d'augmenter sa sensibilité et son objectivité face à la langue, à la culture et à la société ; de développer la participation active et raisonnée aux processus d'apprentissage ; d'améliorer l'apprentissage du français de base par une meilleure compréhension de notions de langue, de culture et de stratégie et ; de promouvoir un climat scolaire ouvert au multilinguisme et au multiculturalisme, source d'attitudes positives favorables à l'apprentissage d'une autre langue. Les objectifs généraux sont, d'une part, favoriser l'éducation globale de l'apprenant en lui permettant d'élargir ses horizons au moyen de prises de conscience appropriées (conscience linguistique, conscience culturelle et conscience stratégique) et, d'autre part, fournir à l'apprenant l'aide nécessaire à la création de conditions optimales d'apprentissage (1990 : xiv). La prise de conscience aux plans de la langue, de la culture et des stratégies est donc au cœur du syllabus de formation langagière générale.

Pour la conscience linguistique, six caractéristiques sont évoquées :

- 1- la productivité du langage
- 2- la créativité du langage
- 3- la stabilité et le changement linguistique

- 4- la variation sociale du langage
- 5- la réussite dans l'utilisation du langage
- 6- le code jumelé forme et message

Pour la conscience culturelle :

- 1- le dynamisme et l'essence de la culture
- 2- la stabilité et le changement culturel
- 3- la diversité des cultures
- 4- les codes de la culture
- 5- la transmission culturelle
- 6- la réussite dans l'utilisation de la culture

Et pour la conscience stratégique :

- 1- la maîtrise progressive des structures de connaissances linguistique et culturelle
- 2- la maîtrise progressive du contrôle des activités d'apprentissage au moyen de stratégies : a) d'apprentissage proprement dites, b) communicatives, et c) sociales (Hébert, 1990 : 26).

Alors que ses objectifs sont novateurs pour l'enseignement d'une langue seconde, d'une part, ils n'ont pas été forcément repris dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, langue d'enseignement ou Langue Seconde (ESL) et, d'autre part, n'ont pas inclus l'éveil et l'ouverture à la diversité linguistique.

2.2.1.4 L'éveil aux langues selon le projet ÉLODiL au Québec

Comme nous l'avons décrit dans le premier chapitre, la ville de Montréal attire la majorité des immigrants qui viennent s'installer au Québec et, de par son histoire, offre un profil linguistique très complexe. Par ailleurs, les intervenants en éducation sont incités à prendre en compte la diversité de sa clientèle multiethnique à travers leurs pratiques, notamment dans le cadre de l'énoncé de Politique en 1998, officialisant ainsi l'idéologie de l'éducation interculturelle. Rappelons que le français langue commune, l'ouverture à la diversité, et l'apprentissage de plusieurs langues figurent parmi les points clés de cette politique. En ce qui concerne le domaine de l'apprentissage, le *Programme de Formation de l'École québécoise* de 2001 met de l'avant le décloisonnement et le développement de compétences transversales.

Dans ce contexte, le projet ÉLODiL (Armand, Maraillet, Beck, *et al.*, 2004), amorcé en 2002, a pour objectif de faciliter le développement de la compétence langagière, notamment en français langue seconde des immigrants allophones présents dans les écoles québécoises et surtout

montréalaises, en proposant des activités engageant une réflexion sur les langues familières ou non, les cultures et leur apprentissage.

Les objectifs plus larges poursuivis par le projet pédagogique ÉLODiL sont :

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

Les motivations du projet ÉLODiL sont donc liées à la fois au besoin d'assurer la continuation de la promotion de la langue française en tant que langue commune (mission de l'École québécoise), mais aussi celui de permettre la mise en place d'une réflexion sur les autres langues présentes dans ce milieu, que ce soit les langues des familles des enfants d'origine immigrante ou encore des langues autochtones. De façon générale, le développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle de tous les élèves du système scolaire poursuit les objectifs de l'éducation interculturelle combinés avec ceux du programme d'enseignement des langues d'origine.

Notre connaissance du milieu nous permet d'affirmer que plusieurs enseignants des classes d'accueil au Québec avaient déjà mis en pratique, de façon ponctuelle, des activités prenant en compte la diversité linguistique de leurs élèves. Cependant, ce n'est qu'en 2002, dans le cadre de la recherche action menée par Françoise Armand que des activités d'éveil aux langues ont été créées et mises à l'épreuve, de façon hebdomadaire dans trois classes d'une école primaire à Montréal. Ces activités, regroupées en sept modules, sont devenues disponibles aux enseignants des classes régulières de 5^e et 6^e année par le biais d'un site internet (www.elodil.com), créé dans le cadre de ce projet.

Maintenant que les assises théoriques de l'éveil aux langues ont été clarifiées, nous pouvons examiner la méthodologie de l'étude Evlang, afin de mieux comprendre comment a pris forme le présent projet.

2.2.2 Méthodologie et résultats de la recherche Evlang

Rappelons, pour mémoire, que le projet européen Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues, nommé "Evlang" (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000), coordonné par Candelier, avait pour objectif de mesurer l'impact d'un programme d'éveil aux langues, dans cinq pays européens (l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse) présentant des enjeux linguistiques différents, sur deux cursus (court et long), avec l'aide de pré et post-tests et des entretiens, et que deux évaluations, l'une quantitative et l'autre qualitative, ont été réalisées. Rappelons aussi que nous nous sommes servie de plusieurs points méthodologiques issus de cette recherche pour examiner les représentations et les attitudes des élèves ciblés dans notre étude, sans toutefois évaluer les activités ÉLODiL. Nous allons désormais présenter un peu plus en profondeur les démarches méthodologiques de ces deux évaluations, et puis, sous forme de tableau synthèse, leurs résultats pour les dimensions qui nous intéressent.

2.2.2.1 Démarches méthodologiques Evlang

Le bilan quantitatif présente, pour chacun des huit échantillons, selon la durée à laquelle il a participé au programme (Pendant 1 an : Espagne, France métropole, France Réunion ; Pendant 2 ans : Espagne, France métropole, France Réunion, Italie et Suisse) et pour trois différents domaines (1- aptitudes métalinguistiques ; 2- attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle ; 3- motivation à l'apprentissage des langues), l'impact de la variable Evlang sur le niveau final de l'élève dans des modèles incluant son niveau initial dans le domaine considéré, ses caractéristiques individuelles et le niveau scolaire (faible-moyen-bon).

De façon générale, voici comment les deux domaines qui nous intéressent (les attitudes et la motivation) ont été évalués :

Les attitudes :

L'ouverture à ce qui est non-familier a été testée d'une part, à partir d'une liste d'affirmations positives (toutes se rapportant aux dimensions attitudes vis-à-vis des langues étrangères et motivation-anxiété à apprendre/parler/comprendre d'autres langues) proposée aux élèves qui devaient exprimer leur accord ou désaccord sur une échelle de 1 à 4. D'autre part, la tâche consistait à écouter une personne parlant dans une langue non-familière et à demander aux élèves d'attribuer des adjectifs descriptifs à la langue parlée par la personne (aussi appelée la

technique *matched-guised*, dont nous reparlerons dans la section sur l'étude des représentations et des attitudes, 2.3).

L'impact de l'effet Eulang sur l'intérêt des élèves pour la diversité linguistique a été mesuré au moyen d'un test, dont l'analyse des données a inclus le niveau initial des élèves dans le domaine considéré, leurs caractéristiques individuelles et le niveau scolaire moyen. Dans ce questionnaire, on demandait aux élèves le nombre et la « valeur » des langues qu'ils veulent apprendre. On leur demandait aussi s'ils aiment écouter des langues qu'ils ne connaissent pas, ou bien essayer de deviner le sens des mots dans une langue étrangère.

Valorisation des langues d'origine :

Comme nous l'avons vu dans la problématique, la valorisation des langues de la famille a été évaluée à partir d'une bande dessinée en trois images qui présentait une situation exolingue. L'élève devait choisir la fin de la bande dessinée entre deux images, une situation coopérative ou conflictuelle, et écrire dans la langue de son choix ce qu'il voulait dans la bulle vide de l'image choisie (Candelier, 2003 : 107). Si l'élève utilisait sa langue minorisée dans la bulle, c'est-à-dire s'il l'utilisait dans un contexte scolaire, il était considéré que l'élève valorisait sa langue.

La motivation :

La question pré- et post-cursus « Aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ? Lesquelles ? » a été utilisée pour connaître la motivation pour l'apprentissage.

Quant au volet qualitatif, son rôle premier était de porter un regard sur la façon dont les acteurs (élèves et enseignants) perçoivent l'éveil aux langues, ainsi que de connaître leurs opinions sur les effets attendus de ces activités, par rapport aux hypothèses des chercheurs, à l'aide de questionnaires distribués aux enseignants et des entretiens-bilan avec les enseignants et les élèves à la fin du cursus. En second lieu, il s'agissait de voir comment les enseignants avaient mis en œuvre les activités dans leur classe (leurs pratiques enseignantes) au moyen d'observations et d'un journal de bord tenu par les enseignants.

2.2.2.2 Résultats Eulang

Du côté de l'évaluation quantitative, en ce qui concerne la construction des attitudes, pour l'ouverture linguistique, seulement deux échantillons démontrent l'efficacité d'Eulang (Candelier, 2003 : 147).

De plus, dans tous les échantillons, à l'exception de l'Espagne et l'Italie, l'intérêt des élèves vis-à-vis de la diversité linguistique est lié à l'environnement linguistique familial de l'élève : il semblerait que les élèves vivant dans un environnement familial plurilingue montrent un intérêt plus grand envers la diversité linguistique que ceux vivant dans un environnement monolingue (Candelier, 2003 : 239).

Pour la valorisation de la langue d'origine, comme nous l'avons vu dans la problématique, seuls les sujets suisses et réunionnais ont été assez nombreux pour que des analyses soient effectuées. Les élèves réunionnais semblent valoriser grandement la langue créole après le cursus Eulang. Les élèves qui ont participé aux activités Eulang sont deux fois plus nombreux à utiliser leur langue familiale dans cet exercice que ceux qui n'y ont pas participé (Candelier, 2003 : 148).

En ce qui concerne l'évaluation de la motivation à apprendre d'autres langues, à la Réunion et en Suisse, un impact positif des activités Eulang est remarqué de façon équivalente auprès de tous les élèves, quel que soit leur environnement linguistique familial. En France métropolitaine, on constate une progression de l'envie d'apprendre des langues seulement chez les élèves vivant dans un environnement linguistique plurilingue (Candelier, 2003 : 149). Il est important de noter que les élèves qui ont déclaré ne pas vouloir apprendre d'autres langues et qui y étaient clairement opposés étaient très rares. En moyenne, les élèves en ont cité trois.

De plus, le choix des langues que les élèves disent vouloir apprendre à la suite du cursus Eulang a aussi été analysé. Il semblerait que les élèves mentionnent des langues de l'immigration de leur pays seulement en France métropolitaine et à la Réunion. En France, ces enfants proviennent autant d'un environnement familial monolingue francophone que bi-plurilingue. Par contre, à la Réunion, les élèves qui mentionnent les langues de l'immigration vivent dans un environnement familial bilingue franco/créolophone (Candelier, 2003 : 151). En France, en Suisse et à la Réunion, on peut attribuer ces résultats à l'effet Eulang. D'ailleurs,

en Suisse, la forte démotivation à l'égard de la langue allemande constatée chez ces élèves, a été atténuée.

Quant à l'évaluation qualitative, rappelons que son objectif principal était de comprendre comment les acteurs (élèves et enseignants) avaient perçu l'éveil aux langues, ce qui inclut leurs opinions sur les effets attendus de ces activités. Ici, ce sont celles des élèves qui nous intéressent. Les entretiens menés en France, Espagne et Suisse permettent de voir que la majorité d'entre eux ont été marqués par la découverte de langues très différentes entre elles et différentes de celles qu'ils connaissent. Dans certains cas, c'était vraiment leur première prise de conscience d'une telle diversité (Candelier, 2003 : 235). Les entretiens ont aussi révélé que les élèves n'avaient pas vraiment une vision évaluative des langues qui étaient citées, et ce, quel que soit le contexte. En effet, seuls quelques jugements de valeur sur l'anglais et l'allemand ont été enregistrés (Candelier, 2003 : 236).

Voici un tableau récapitulant partiellement ce que nous venons d'exposer à propos de la recherche Eulang, ciblant ce qui est particulièrement pertinent pour l'orientation du présent projet:

Tableau I : Éléments principaux de la recherche Eulang

	Dimensions étudiées	Méthodologie	Résultats
Attitudes des élèves	Ouverture à ce qui est non-familier	-Liste d'affirmations positives (accord ou désaccord avec une échelle de 1 à 4) - Technique <i>matched-guise</i> (écoute et attribution d'adjectifs sur la langue)	Impact positif du programme Eulang noté seulement pour deux échantillons (élèves plurilingues en Italie et à la Réunion)
	Intérêt pour la diversité linguistique	- Questionnaire (Combien de langues aimerais-tu apprendre? Aimes-tu écouter des langues inconnues? Essaies-tu de deviner le sens de mots dans des langues inconnues?)	Tous les échantillons, sauf deux, ont montré un intérêt plus grand pour la diversité linguistique après le programme Eulang. Constat que cet intérêt est statistiquement lié à l'environnement familial linguistique (intérêt plus marqué dans un environnement plurilingue).
	Valorisation des langues de la famille	-Bande dessinée (remplir les bulles de la dernière vignette démontrant une situation exolingue)	Impact positif du programme Eulang noté seulement pour deux échantillons. Impact Eulang surtout noté par la valorisation de la langue créole chez les élèves réunionnais (2 fois plus que les élèves réunionnais n'ayant pas participé au programme Eulang).
	Perceptions des élèves des effets de l'éveil aux langues	Entretiens	Peu de jugements de valeur sur les langues ont été remarqués.

Ce tableau nous montre que, pour les dimensions qui nous intéressent dans cette étude, la recherche Evlang a surtout généré des résultats à confirmer ainsi que des pistes de recherche à développer.

Avant tout, rappelons que premièrement la présente étude n'a pas l'intention de vérifier l'impact des activités ÉLODiL sur les élèves et, par conséquent, ne partage pas l'objectif principal de la recherche Evlang. Il s'agit plutôt d'examiner les représentations et les attitudes d'élèves, vivant dans un contexte plurilingue, à l'égard des langues, dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues. La clientèle d'un contexte spécifique y est donc étudiée, avec en filigrane les enjeux linguistiques du Québec et de Montréal.

Les résultats de la recherche Evlang que nous avons voulu confronter sont les suivants : 1) l'intérêt pour la diversité linguistique très marqué dans un environnement plurilingue, 2) peu de jugements de valeur à l'égard des langues.

Pour ce qui est des pistes que nous avons souhaité explorer, dans le cadre de notre étude, elles sont au nombre de trois : 1) la valorisation des langues d'origine des élèves, 2) les jugements des élèves à l'égard des langues, ciblant les langues dominantes du contexte montréalais (l'anglais et le français) puis celles qui sont parlées dans leur quartier multiethnique (la reconnaissance du contexte plurilingue dans lequel ils vivent et 3) l'intérêt pour la diversité linguistique d'élèves vivant dans un contexte plurilingue.

Pour ce qui est de la méthodologie, certains types d'outils de la recherche Evlang, comme le questionnaire collectif et les entretiens individuels, ont été repris pour notre collecte de données. Cependant, d'autres outils, que nous présenterons dans le prochain chapitre, ont aussi été développés pour aller plus loin dans l'étude des représentations et des attitudes des élèves, puisque cette dernière a eu lieu dans le cadre d'une seule classe, dans un seul contexte et sur une période de quatre mois.

Il apparaît pertinent à cette étape de présenter les notions de représentations et d'attitudes, sur lesquelles nous nous appuyerons dans le présent travail et d'explicitier pourquoi et comment elles ont été étudiées.

2.3 Les représentations et les attitudes

À la question « pourquoi étudier les représentations sociales ? », Serge Moscovici, qui a ravivé le concept de « représentation sociale » dans le domaine de la psychologie sociale, répond que c'est « pour explorer le côté subjectif de ce qui se passe dans la réalité objective » (1984 :12). Il deviendra clair au fur et à mesure des pages que, bien qu'issues de la psychologie sociale, les notions de représentations et d'attitudes sont progressivement devenues des éléments clés pour la compréhension de divers phénomènes dans plusieurs domaines, dont celui de l'éducation. Par la suite, diverses études seront avancées pour voir comment les représentations et les attitudes linguistiques ont été étudiées en Europe et au Canada, mais aussi à Montréal.

2.3.1. *Représentations et attitudes dans le domaine de la psychologie sociale*

Les notions de représentations sociales et d'attitudes ont été étudiées à la fois séparément et ensemble. La plus ancienne, la notion d'attitude, désigne communément « un état mental et neurophysiologique, déterminé par l'expérience, et qui exerce une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets ou d'événements » (Allport, dans Abric, 1999 :26). Bien qu'utilisée fréquemment par les psychologues sociaux, cette définition est loin de faire un consensus, encore aujourd'hui. De façon générale, comme le mentionne Candelier, les attitudes sont souvent expliquées par différentes paraphrases telles que « prédisposition à », « orientation pour » et celles-ci tendent à suggérer un lien avec l'action (Candelier 2003 : 139).

Quant aux représentations sociales, leur notion est plus diffuse et le vocabulaire qui est utilisé pour les étudier beaucoup plus large. Cependant, selon Denise Jodelet, chercheuse associée à Moscovici, l'idée principale que l'on retrouve est « une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de *connaissance sociale*. Et corrélativement, l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leur position par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent » (Jodelet, 1984 : 360).

À la lumière de ces définitions préliminaires, nous pouvons désormais nous attarder sur quelques-unes de leurs caractéristiques communes, qui rendent leur étude pertinente pour le présent projet.

2.3.1.1 Caractéristiques

D'après Moscovici (1961), les représentations sociales ont trois dimensions : *un niveau d'information* détenu par l'individu à l'intérieur de son (ou ses) groupe(s) d'appartenance et à propos d'un objet donné; *une dimension structurale*, c'est-à-dire la façon dont les représentations sont organisées; *une dimension attitudinale*, ou plus précisément une position évaluative vis-à-vis de l'objet de représentation.

Par ailleurs, les représentations sociales et les attitudes sont à la fois des produits et des processus. Leur construction, individuelle et collective, vaut la peine de s'y intéresser. Celle-ci est considérée comme une transformation d'un savoir scientifique en un savoir commun. Selon Moscovici (1961), deux processus forment cette transformation. Willem Doise, professeur à l'Université de Genève, en Sciences de l'éducation et à la Faculté de psychologie, lui aussi reconnu pour son travail sur les représentations sociales, explique que le premier, l'objectivation, rend concret ce qui est abstrait et change le relationnel du savoir scientifique en image d'une chose et que le second, l'ancrage, consiste en l'incorporation de l'étrange dans un réseau de catégories plus familières (Doise, 1989 : 224).

Selon Jodelet (1984), l'ancrage a plusieurs fonctions dont : *l'ancrage comme instrumentalisation du savoir*, qui permet de comprendre comment les éléments de la représentation contribuent à constituer les rapports sociaux (Jodelet, 1984 : 372-373) et *l'ancrage comme enracinement dans le système de pensée*, qui met en œuvre des mécanismes comme le classement, la catégorisation, l'étiquetage, la dénomination, et des explications qui obéissent à une logique spécifique. Comme l'indique Jodelet :

« le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une façon familière. Faire sien quelque chose de nouveau, c'est le rapprocher de ce que nous connaissons, en le qualifiant avec les mots de notre langage. Mais nommer, comparer, assimiler, classer suppose toujours un jugement qui révèle quelque chose de la théorie que l'on se fait de l'objet classé » (Jodelet, 1984 : 276).

Les dernières caractéristiques des représentations et des attitudes qui rendent pertinente leur étude sont leur capacité à changer, évoluer (Baker 1992 : 97) et le fait qu'elles sont tributaires de la position que les sujets occupent dans la société (Jodelet, 1984 : 362). Dans ce sens, il est possible de faire l'hypothèse que si la perception de la position des sujets au sein de la société ou de la classe change, leurs attitudes et représentations sont susceptibles de changer aussi.

Si l'on applique ces concepts à l'éveil aux langues, on peut considérer que cette approche tente de donner des informations sur les langues et les locuteurs de ces langues, tout en créant un espace pour que le processus d'objectivation et d'ancrage ait lieu.

2.3.1.2 Pourquoi étudier les représentations et les attitudes d'élèves au primaire?

L'étude des représentations sociales et des attitudes dans le domaine de l'éducation peut porter sur celles des enseignants, tout comme sur celles des élèves. Dans ce projet, bien que des recherches sur les représentations et les attitudes des enseignants soient tout aussi essentielles, nous nous sommes intéressée à celles des élèves afin de comprendre comment ils vivaient l'influence des représentations et les attitudes à l'égard des langues présentes dans leur environnement scolaire et, dans une moindre mesure, familial. Dans le domaine de l'éducation, un aperçu des différentes études sur les attitudes et les représentations d'élèves, révèle un intérêt évident pour les sujets à partir de l'âge d'environ douze ans (Baker, 1992; Cain et DePietro, 1997; Candelier, 2003) et pour la population étudiante pré-universitaire et universitaire (Bourhis *et al*, 2001; Locher, 1993 et 1994; Muller, 1997; Sénéchal, 1987). Rappelons que, selon Singy (1997), c'est à l'âge de douze ans à peu près que les enfants semblent devenir de plus en plus conscients du jeu des normes qui régulent les pratiques linguistiques qui sont utilisées dans la société. Il affirme que les attitudes sont intégrées et développées à partir de cet âge et sont affirmées vers l'âge de 18 ans (Singy, 1997 : 279). L'étude des représentations et des attitudes envers les langues d'élèves de 5^e et 6^e années est donc tout à fait pertinente pour les identifier au début du processus de construction.

Finalement, que ce soit en mathématiques, en physique, en histoire ou dans les classes de langues, les représentations et les attitudes sont considérées comme déterminantes pour ce qui est de la motivation, ainsi que de la réussite ou de l'échec des élèves dans ces matières. Qu'il

s'agisse de l'apprentissage du français, de l'anglais, des langues d'origine ou d'autres langues, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'enseignement des langues est une priorité dans les programmes québécois et il est important de comprendre quelles sont les pensées des élèves sur ces questions, qui reflètent bien souvent leur propre expérience combinée avec ce qu'ils entendent autour d'eux.

2.3.2 Représentations et attitudes dans le domaine sociolinguistique

Les recherches sur les attitudes et les représentations linguistiques sont nombreuses et variées. Que ces recherches soient sur les variations linguistiques ou sur une langue en particulier, les enjeux de ces recherches sont considérables en terme de relations inter-groupes dans les sociétés composées de personnes linguistiquement diverses, comme c'est le cas de Montréal. Nous allons, dans un premier temps, passer en revue quelques études pertinentes sur les représentations et les attitudes à l'égard des langues dans le domaine de l'éducation, menées en Europe et au Canada. Dans un deuxième temps, nous rapporterons plusieurs études qui ont été réalisées à Montréal.

2.3.2.1 En Europe et au Canada

Que ce soit dans des sociétés linguistiquement divisées comme la Catalogne ou la Belgique (Janssens et Vila i Moreno, 2003) ou dans des sociétés avec une langue minoritaire comme le Pays-de-Galles (Baker, 1992), une grande partie des études sur les attitudes linguistiques a consisté à évaluer le statut et les usages d'une langue en particulier auprès de la population, bien souvent adulte. Quand aux représentations linguistiques, c'est surtout dans le domaine de l'éducation que l'on retrouve des recherches. En effet, plusieurs recherches ont démontré un impact important des représentations (et des attitudes) des élèves sur leur apprentissage des langues (Cain et DePietro, 1997 : Matthey, 1997), surtout de l'allemand en Europe (Muller, 1997). Comme le mentionne Dabène :

« il est important de prendre en compte des facteurs plus subjectifs et moins évidents, en s'intéressant, au-delà des langues elles-mêmes, à l'image que celles-ci ont dans la société, à la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées dans l'esprit des apprenants potentiels, des enseignants, mais aussi des décideurs » (Dabène, 1997 : 19).

En examinant les recherches pertinentes en Europe, deux d'entre elles sont particulièrement intéressantes pour notre étude.

La première est celle de Marisa Cavalli et Daniela Coletta (2002) réalisée au Val d'Aoste, une région italienne située près des frontières suisse et française. Outre les langues française et italienne, perçues comme étant « standard », on retrouve aussi dans cette région une variation de la langue française appelée « patois ». Par ailleurs, des immigrants francophones ou autres, peuplent aussi le Val D'Aoste. On peut donc dire que cette région est linguistiquement très variée. Cette recherche a porté sur les représentations sociales d'enseignants du secondaire, qui étaient majoritairement bilingues ou plurilingues, sur les langues, leur apprentissage, le bilinguisme et le plurilinguisme. Utilisant une approche ethnographique qu'elles qualifient de pragmatique et interactionniste, les chercheuses ont effectué des entrevues et utilisé plusieurs déclencheurs (des affirmations, des définitions, des schémas de cerveau bilingue, une langue énigmatique ou encore l'apprentissage d'une langue vu par un auteur littéraire) pour amorcer une discussion sur les différents sujets qu'elles voulaient étudier. Les résultats les plus importants de cette enquête concernent les différents traits constitutifs des représentations sociales autour des langues et du bi/plurilinguisme. Les traits les plus intéressants pour notre projet sont les suivants :

- les attitudes par rapport aux diverses langues en présence (celles du contexte social et de l'école : sentiment de proximité versus éloignement, hostilité versus affection)
- la façon d'envisager le bi/plurilinguisme individuel et social (un état « extra - ordinaire », de la naissance et qui est défini par la maîtrise égale des deux codes, dans tous les domaines, à savoir un « vrai bilingue » versus l'effet d'un apprentissage, comportant une maîtrise inégale des langues)
- sécurité versus insécurité par rapport aux langues parlées (insécurité formelle, quand la langue parlée n'est pas perçue comme conforme aux normes; insécurité statutaire, quand la langue parlée n'est pas perçue comme légitime; insécurité identitaire, quand la langue parlée n'est pas celle de la communauté dans laquelle le locuteur vit) (p. 11-16).

Les relations entre ces différents traits fondamentaux ont été analysées de façon à obtenir des profils typologiques, par exemple, le bi/plurilingue conscient et fier de l'être et le bilingue peu conscient et indifférent (p. 17-27).

Outre ces traits et ces profils, un de leur résultat nous semble important. Ce qui ressort de leur analyse des discours de ces enseignants sur « ce qu'est une langue » est la représentation de la prééminence de la langue dite *maternelle*. Cette langue serait considérée comme la « vraie », celle qui sera la mieux maîtrisée et à partir de laquelle tous les apprentissages seront fondés. Cette représentation résulte en une vision idéalisée du « bilingue ». Plus précisément, les compétences plurilingues n'étaient pas vraiment considérées si elles n'étaient pas élevées (p. 29-31).

À la lumière de cette recherche, menée auprès d'enseignants plurilingues en Europe, certaines questions sur l'expérience des enfants vivant dans un contexte plurilingue comme le Québec ont émergé. Plus précisément : 1) Comment ces enfants envisagent-ils le plurilinguisme? ; 2) Ont-ils un sentiment de sécurité ou d'insécurité par rapport aux langues qu'ils connaissent et par rapport à celles qui sont dans leur environnement? ; et 3) Quel est leur degré de conscientisation de la complexité du milieu linguistique où ils vivent?

La seconde recherche considérée pertinente est moins récente. Cette étude a été menée dans un contexte et avec des sujets un peu plus semblables à ceux de la présente étude (jeunes âgés de 14 à 15 ans). Il s'agit de l'étude de Danièle Moore (1994), menée auprès d'élèves bilingues d'origine indo-pakistanaise dans des écoles secondaires d'une petite ville du nord de l'Angleterre. Le premier groupe d'écoles valorise clairement les langues d'origine des élèves, alors que l'autre ne le fait pas. Au sein de ces deux groupes d'écoles, les dires des élèves bilingues convergent quand ils parlent de leur langue d'origine : la majorité d'entre eux valorisent et considèrent importante la langue de leurs parents et l'anglais, langue du pays d'accueil. De plus, le bilinguisme n'est jamais évalué comme étant synonyme de problème. L'intérêt de parler plusieurs langues pour ces jeunes bilingues est de pouvoir communiquer avec un grand nombre de personnes. Les langues sont des outils de construction de réseaux plus grands avec des personnes plus diversifiées. Par contre, dans les écoles où les langues d'origine n'ont pas de place, les élèves sont parfois gênés d'admettre à l'école qu'ils parlent une autre langue et parfois exposent un rejet qui peut être violent vis-à-vis de la langue anglaise, la langue d'enseignement.

Par ailleurs, Moore explique que la langue d'origine n'est pas « neutre » non plus. En effet, celle-ci peut être issue de groupes dominés et par conséquent peut engendrer une image fortement négative de soi (1994 : 130). Il est intéressant de constater que dans les écoles où les

langues d'origines sont dévalorisées, les élèves bilingues apprennent le français, pour se « revaloriser » par le choix d'une langue dite prestigieuse, en parallèle à (et non à la place de) l'apprentissage de leur langue d'origine (1994 : 135). Finalement, cette étude montre, entre autres, que ce n'est pas autant la langue en soi, mais le statut qu'elle occupe dans l'école qui influence les attitudes des élèves sur la langue d'enseignement, la langue d'origine et les autres langues dans le milieu.

D'ailleurs, sur le sujet du statut des langues, mentionnons l'étude de Monica Heller, professeure au département de *Sociology and Equity Studies* à l'Université de Toronto, qui pousse beaucoup plus loin l'analyse de ce phénomène de la langue légitime, s'inspirant de la théorie de Bourdieu (1977) sur l'économie des échanges linguistiques. Elle a mené une recherche ethnographique dans une école française secondaire en Ontario (Heller, 1999) afin de comprendre les représentations linguistiques de sa clientèle. Cette dernière est très diversifiée. En effet, elle est composée de francophones ontariens bilingues (anglais/français), de francophones québécois (ayant immigré en Ontario), de francophones internationaux et d'allophones/anglophones. La langue légitimée par l'école est évidemment le français, mais pas toutes les variétés. En effet c'est le français dit *international*, qui a la plus grande légitimité. Au fil des conversations entre les jeunes, on réalise les conséquences de ce fait sur l'identité linguistique de ces différents jeunes, ainsi que sur les relations sociales qu'ils entretiennent au sein de cette école. Il est donc très clair que la langue qui sera légitimée dans l'école aura une influence sur la façon dont les élèves construisent leurs représentations d'autres langues.

Alors que ces études nous révèlent des points clés dont nous nous sommes servie pour ce mémoire, le rapport que les élèves entretiennent avec les autres langues du monde n'a pas été étudié. Dans une école multiethnique au sein de laquelle les origines des élèves sont très variées, il nous a semblé important de reprendre quelques éléments méthodologiques de ces recherches européennes, à la lumière des enjeux relevés dans la recherche canadienne, et de nous intéresser à ce que les élèves perçoivent des autres langues parlées à l'école, ainsi que des locuteurs de ces langues.

2.3.2.2 À Montréal

La vaste majorité des études sur les attitudes linguistiques réalisées à Montréal pendant ces quarante dernières années ont porté sur les attitudes des « anglophones », « francophones » et « allophones » à l'égard des langues anglaise et française. L'une des premières études sur le sujet fut celle de Lambert, Hodgson, Gardner et Fillenbaum (1960), mentionnée rapidement dans le premier chapitre, qui ont voulu mesurer le statut des langues anglaise et française auprès de la population montréalaise par la technique *matched-guise* qu'ils ont développée à cet effet. Tout comme dans la recherche Eklang (Candelier, 2003), celle-ci consistait à faire écouter des locuteurs de ces langues à des sujets et à leur demander d'évaluer les personnes qu'ils entendaient par divers adjectifs tels que « éduqué », « ambitieux », « gentil » ou encore « solidaire ». Les résultats ont montré que les groupes autant francophone qu'anglophone n'avaient pas une image positive des locuteurs francophones, que ce soit au niveau du statut ou encore de l'ambition (Lambert *et al.*, 1960). Toujours avec la même technique, Anisfeld et Lambert (1964) se sont intéressés aux attitudes d'enfants montréalais, âgés d'une dizaine d'années, envers ces mêmes langues. Il s'est avéré que les enfants bilingues avaient moins de stéréotypes que les enfants monolingues vis-à-vis des francophones et anglophones. L'étude a aussi révélé que ces enfants évaluaient leur propre groupe linguistique plus favorablement que les groupes adultes. Depuis le temps de la Révolutions Tranquille, d'autres recherches sur le statut de ces deux langues à Montréal ont été effectuées (voir Bourhis, 1984; Bourhis, 1994), avec l'intention de connaître l'impact des politiques linguistiques, et plus précisément de la Charte de la Langue Française (1977) sur les populations anglophone, francophone et allophone⁸ et leurs attitudes linguistiques. D'ailleurs, l'étude de l'impact de la loi 101 est encore d'actualité aujourd'hui (voir Bourhis, 2001).

Dans cette optique, comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre, le Conseil de la langue française a mené plusieurs enquêtes sur les comportements de participation culturelle des jeunes ainsi que sur leurs opinions à l'égard de la langue française. La première de ces

⁸ Il faut mentionner que cette façon de catégoriser linguistiquement la population montréalaise commence à être remise en cause (voir Béland, 1999 et Lamarre, Paquette, Kahn et Ambrosi, 2002). En effet, les termes « allophone », « anglophone » et « francophone » semblent ne plus convenir à la situation de la nouvelle génération de montréalais allophones, qui, comme l'indique Jack Jedwab dans un ouvrage sur l'appartenance ethnique et les langues patrimoniales, sont bien souvent trilingues (1999 : 47).

enquêtes a été entreprise en 1978 et 1979 et a été intitulée « La conscience linguistique des jeunes québécois ». Le quatrième volet de ces enquêtes portait sur les attitudes et les comportements linguistiques des allophones et anglophones inscrits à l'école française. Gilles Sénéchal (1987) a fait un rapport de ce volet pour le conseil de la langue française. L'échantillon de cette étude provenait majoritairement de l'île de Montréal et fréquentait un établissement du secondaire (4^e ou 5^e année) ou un CÉGEP (1^{ère}, 2^e ou 3^e année). Les résultats montrent l'état de la situation vis-à-vis de la francisation. On y décrit une intégration bien amorcée des populations non-francophones, bien qu'encore fragile. Le rapport fait aussi mention de la présence encore forte de la langue anglaise. Les contacts avec les locuteurs de cette langue sont davantage valorisés et la consommation de ses produits culturels plus importante que ceux de langue française (p.179-181). Par ailleurs, l'étude nous donne aussi des chiffres à l'égard du désir d'apprendre une autre langue que le français et l'anglais. On note qu'une grande majorité des jeunes allophones (75%) et des anglophones (80%), en 1987, désiraient apprendre une autre langue, et qu'en général, cette langue était l'espagnol, l'allemand ou l'italien (p. 70-71).

Afin de mettre à jour ces données, deux autres enquêtes, semblables à celles de 1978 et 1979, ont été réalisées en 1990 et 1991. Le professeur Uli Locher a entrepris la rédaction de deux rapports « Les jeunes et la langue » (Locher, 1993 et 1994) qui fait état des usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (tome 1) et en anglais (tome 2) de la 4^e année du secondaire à la fin du collégial. Il s'agit, comme dans la première enquête, de connaître la clientèle des CÉGEPs, leurs langues maternelles, leurs migrations et intentions migratoires, leurs compétences linguistiques en anglais et en français, leur usage de ces deux langues dans leurs activités de loisir et de consommation culturelle (télévision, radio, livres, presse), mais aussi de savoir 1) s'ils ont des contacts avec le Québec anglophone (des contacts volontaires et involontaires), 2) quelle est leur identification linguistique et, 3) quelles sont leurs connaissances et convictions linguistiques dans le contexte politique du Québec et du Canada. Le constat général de cette étude est, d'une part, l'accroissement de l'usage de l'anglais comme langue de participation culturelle de ces jeunes et, d'autre part, une forte identification à la culture québécoise francophone, ainsi qu'un accroissement de l'usage de la langue française dans la vie publique (Locher, 1993).

Par ailleurs, au moyen d'une grande enquête, Beauchesne et Hensler (1987) se sont intéressés aux élèves du secondaire mais aussi du primaire, dans l'objectif d'examiner les liens qui

pouvaient exister entre l'utilisation des langues et la compétence linguistique. Elle a donc porté sur le degré d'aisance des élèves en français et en anglais, langue souvent perçue comme étant en compétition avec le français dans les écoles. La collecte des données a été réalisée au moyen d'observations pour les élèves du primaire et du secondaire et seuls ces derniers ont été interviewés. L'enquête a révélé que les comportements linguistiques (usages du français, de l'anglais et de la langue d'origine) des élèves étaient étroitement liés aux usages linguistiques prévalant dans la communauté dans laquelle était située l'école (Beauchesne et Hensler, 1987 : 504). Par ailleurs, dans les situations informelles de communication hors de la classe, il a été noté que la langue française prédominait et que la langue d'origine et la langue anglaise étaient utilisées dans certaines écoles primaires, mais que c'était surtout le cas au secondaire.

Par ailleurs, une étude montréalaise est en cours sur les usages linguistiques et l'identité d'étudiants allophones multilingues au CÉGEP (Lamarre et Paredes Rossel, 2003a). Les entrevues révèlent des attitudes très positives vis-à-vis de leur plurilinguisme et de leur répertoire plurilingue, notamment en terme d'avancement social et économique. Ces jeunes considèrent la langue française comme la plus importante pour vivre à Montréal (vie sociale et économique) et le bilinguisme anglais/français semble être le capital linguistique le plus envié.

Après avoir fait un survol des études sur les attitudes, nous constatons que peu de recherches montréalaises ont porté 1) sur les représentations linguistiques 2) sur les représentations et les attitudes des enfants au primaire et 3) sur les représentations et les attitudes à l'égard de la diversité linguistique.

2.3.2.3 Bilan synthèse

À cette étape-ci, il apparaît pertinent de faire un bilan synthèse de l'éclairage que nous a apporté la dernière partie de ce chapitre. Dans un premier temps, en Europe, l'étude de deux recherches nous montre l'intérêt d'amorcer des discussions avec les sujets sur les thèmes des langues présentes dans leur contexte, de l'apprentissage de différentes langues, des locuteurs de différentes langues, du bilinguisme/plurilinguisme, et finalement du rapport que ces sujets entretiennent avec leur langue d'origine et la langue d'enseignement. Nous avons jugé utile de synthétiser les sujets, objets de recherches, méthodologies et résultats de ces deux recherches, dont nous nous sommes inspirée et dans l'élaboration de la présente étude. En effet, notre

méthodologie est influencée l'étude de Cavalli et Coletta (2002) et les objets de recherche des deux études seront semblables aux nôtres.

Tableau II : Éléments principaux de deux recherches européennes

Auteurs et Site	Sujets	Objet de recherche	Méthodologie	Résultats
Cavalli et Colletta (2002) ***** Val d'Aoste (Italie)	Enseignants du secondaire bilingues	Représentations des langues et de leur apprentissage, du bilinguisme et du plurilinguisme	Approche ethnographique interactionniste Entrevues, discussions à partir de déclencheurs	Prééminence de la langue dite <i>maternelle</i> , le pivot pour l'apprentissage d'autres langues et compétences plurilingues non reconnues si faibles
Moore (1994) ***** Petite ville au nord de l'Angleterre	Jeunes bilingues d'origine indo-pakistanaise (14 à 15 ans)	Valorisation de la langue d'origine et de la langue d'enseignement	Comparaison entre les élèves dans des écoles où les langues d'origines sont valorisées et d'autres écoles où elles ne le sont pas	Lorsque les langues d'origine sont valorisées par l'école, les élèves bilingues valorisent à la fois leur langue d'origine et la langue d'enseignement

Dans un second temps, nous avons vu que la recherche sur les attitudes linguistiques à Montréal a surtout été abondante lors d'un climat de tensions entre francophones et anglophones. À la suite de la mise en œuvre de la Charte de la langue française (1977), les attitudes et surtout les usages linguistiques de la population allophone et anglophone ont été scrutés afin de rassurer ou d'effrayer la population sur le statut de sa langue nouvellement légitimée. Aujourd'hui, la population grandissante d'allophones, en général plurilingues, commence à être étudiée, mais surtout parmi les jeunes au collégial. À notre connaissance, les représentations à l'égard du français et de l'anglais et les attitudes envers la diversité linguistique, chez des enfants plus jeunes, n'ont pas fait l'objet d'études à Montréal.

Le présent projet a donc tenté de répondre au besoin d'étudier les représentations, qui rappelons sont constituées d'une dimension attitudinale, d'élèves à l'égard des langues française et anglaise, offrant ainsi une certaine continuité aux recherches amorcées sur les attitudes envers

ces deux langues (et de leurs locuteurs) à Montréal. Nous inspirant partiellement des méthodes de collectes de données utilisées en Europe, au moyen d'entretiens et de discussions, nous avons voulu interroger des élèves du primaire issus de l'immigration et vivant dans un des quartiers multiethniques de Montréal. Par ailleurs, le présent projet propose aussi une optique plus large, celle qui est de comprendre le rapport que ces élèves entretiennent avec leur langue d'origine et la diversité linguistique.

Chapitre III : Méthodologie

Chapitre III : Méthodologie

L'objectif de notre recherche est d'examiner les représentations et les attitudes d'élèves du 3^e cycle envers leur langue d'origine, le français, l'anglais, et la diversité linguistique. Nous avons réalisé notre étude de cas au sein d'une recherche collaborative plus vaste visant 1) l'adoption de l'approche Éveil aux langues (projet ÉLODiL) dans le milieu scolaire et 2) son évaluation. Nous commencerons donc par une description du projet ÉLODiL : les intervenants (l'équipe école- université), l'organisation et la prise en charge des groupes, le déroulement du projet dans le temps et les activités ÉLODiL. Par la suite, nous présenterons les objectifs du projet de recherche plus vaste, mené par Françoise Armand. Ensuite, la méthodologie de la présente étude sera explicitée : l'approche ethnographique, les nombreux outils de cueillette de données créés et utilisés, la méthode d'analyse, les sujets qui y sont ciblés, son éthique ainsi que sa délimitation et ses limites. Finalement, comme il a été expliqué dans les chapitres précédents, l'objectif principal de cette étude, par rapport aux recherches antérieures sur l'éveil aux langues, est de tenir compte du contexte spécifique dans lequel a eu lieu le projet pour justement mieux comprendre les représentations et les attitudes à l'égard des langues, et ce, sans pour autant évaluer le projet. En conséquence, une description du contexte de cette étude, à savoir du quartier, de la commission scolaire, de l'école, de la classe, de l'enseignante, des familles et, évidemment, des neuf élèves que nous avons ciblés, terminera donc ce chapitre.

3.1 LE PROJET ÉLODiL (ÉVEIL AU LANGAGE ET OUVERTURE À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE)

Le projet ÉLODiL, dans le cadre duquel la présente recherche a été réalisée, a été amorcé en 2002. Une première phase (2002-2003) a consisté en l'élaboration des activités et une seconde phase (2003-2004) a permis l'implantation et l'évaluation du projet pédagogique à l'école *Linguae*.

3.1.1 Phase I : Naissance et élaboration des activités du projet ÉLODiL (2002-2003)⁹

L'élaboration des activités d'éveil aux langues ainsi que leur première implantation, dans trois classes du troisième cycle du primaire, s'est effectuée entre septembre 2002 et juin 2003 par une équipe composée de deux professeures d'université, d'une enseignante ressource, d'une conseillère pédagogique et de cinq étudiantes¹⁰, dont la présente chercheure, dans le cadre d'une recherche-action¹¹.

Rappelons que l'intention du projet a été de créer des pratiques novatrices facilitant le développement de la compétence langagière, notamment en français langue seconde, des immigrants allophones présents dans les écoles québécoises et surtout montréalaises. Sept modules d'activités d'Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique ont été créés et placés sur un site internet¹².

3.1.2 Phase II : Implantation des activités à l'école Linguae et évaluation (2003-2004)¹³

3.1.2.1 Implantation du projet ÉLODiL à l'école Linguae

La phase II du projet ÉLODiL est le fruit de deux initiatives. D'une part celle de l'équipe universitaire ÉLODiL, d'autre part, celle de la direction de l'école Linguae, qui voulait encourager l'intégration d'élèves de l'accueil à des classes régulières.

⁹ Notons que ce projet a bénéficié du soutien des personnes et des organismes subventionnaires suivants : Mme Richer, du Programme de soutien à l'École Montréalaise ; M. Fleury, du Service des ressources éducatives au Secteur des services complémentaires ; Mme Messier, de la Commission scolaire de l'île de Montréal.

¹⁰ Professeures : Françoise Armand et Patricia Lamarre ; Enseignante ressource : Isabelle-Anne Beck ; Conseillère pédagogique : Marielle Messier ; Étudiantes : Andrée Charbonneau, Amélie Drewitt, Marilyn Joubert, Erica Maraillet, Sophie Paquin.

¹¹ Projet intitulé "L'éveil aux langues et au langage au niveau primaire dans une école multiethnique", menée par Françoise Armand avec la collaboration de Patricia Lamarre, à l'université de Montréal (Armand et Lamarre 2002-2005, Volet 3, Immigration et Métropoles).

¹² www.elodil.com

¹³ Notons que ce projet a bénéficié du soutien de la Direction des services aux Communautés culturelles du Ministère de l'Éducation du Québec et du Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, Immigration et Métropoles.

Un premier contact a été établi entre la direction de l'école Linguae et Françoise Armand, suite à l'envoi dans plusieurs écoles primaires du quartier Côte-des-Neiges d'un pamphlet d'information sur le projet ÉLODiL (voir annexe 1) expliquant ses objectifs, son intention d'étendre ses horizons et de diffuser les activités en proposant un soutien pour l'implantation des sept modules d'activités dans les classes de 3^e cycle. La direction de l'école Linguae a répondu à la proposition en indiquant que deux enseignantes de 5^e/6^e année, Myriam et Maureen, étaient intéressées par le projet ÉLODiL. À la suite de cette rencontre, la direction, qui voulait élargir le projet aux classes d'accueil et, ce faisant, créer un projet novateur d'intégration, a proposé aux deux enseignants de l'accueil, Joseph et Jacques, de se joindre au projet avec leurs élèves dont l'âge était équivalent à celui des élèves de 5^e et 6^e année. Le projet a donc pris de l'ampleur et finalement a suscité la participation de quatre classes (deux du régulier et deux de l'accueil), avec un total de 86 élèves. Dans ce contexte, une demande de fonds à la Direction des Services aux Communautés Culturelles du Ministère de l'Éducation du Québec a été rédigée par la direction de l'école et les fonds octroyés ont permis les libérations des enseignants.

3.1.2.1.1 Objectifs du projet ÉLODiL à l'école Linguae

Les objectifs du projet, élaborés par l'équipe universitaire et la direction de l'école, sont les suivants :

1. Implanter l'approche et les activités ÉLODiL auprès d'élèves du régulier et de l'accueil, et apporter des modifications si nécessaire.
2. Permettre aux élèves de l'accueil de vivre une expérience positive et valorisante de leur intégration en classe régulière lors des activités ÉLODiL.
3. Évaluer les effets des activités ÉLODiL sur la réalisation des objectifs suivants : a) Développer chez les élèves des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle; b) Faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones dans la classe; c) Permettre sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue chez les élèves; d) Faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune chez les élèves; e) Favoriser le développement de connaissances dans les différents domaines de formation (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, etc.) ainsi que le développement de compétences transversales (structurer son identité, interagir avec les autres, etc.).
4. Consolider la formation des enseignants sur la thématique visée et la collaboration entre les professeurs du régulier, ceux de l'accueil et les enseignants spécialisés (orthopédagogue et soutien linguistique). Faciliter l'émergence d'une équipe école-université.

3.1.2.1.2 Présentation des intervenants du projet ÉLODiL

L'équipe de l'école engagée dans le projet comptait un total de six personnes. Elle était composée de deux enseignantes de 5^e et 6^e année (classes jumelées) du régulier, de deux enseignants de l'accueil, d'une orthopédagogue et d'une personne chargée du soutien linguistique. L'équipe universitaire était composée d'une chercheure et de plusieurs étudiants. Voici une liste complète des personnes, avec leur statut professionnel. Le rôle des membres de cette équipe, qui était parfois double, sera explicité tout au long de la description du projet.

Tableau III : Nom et statut professionnel des membres de l'équipe « École »

Équipe « École » (noms fictifs)	Statut professionnel
Maureen et Myriam	Enseignante de 5 ^e et 6 ^e année du primaire (classes jumelées)
Joseph et Jacques	Enseignants de classe d'accueil
Manon	Orthopédagogue
Corinne	Personne chargée du soutien linguistique

Tableau IV : Nom et statut professionnel des membres de l'équipe « Université »

Équipe « Université »	Statut professionnel
Françoise Armand	Professeure, didactique, Université de Montréal
Erica Maraillet	Étudiante à la maîtrise, didactique, Université de Montréal
Amélie Drewitt	Étudiante en 4 ^e année du baccalauréat en Français Langue Seconde, université de Montréal
Natalya Tabur	Étudiante à la MEd, didactique, Université de Montréal
Julie Heusse	Étudiante en didactique des langues et en multimédia à l'Université Stendhal à Grenoble et stagiaire à Immigration et Métropoles
Didier Berry	Étudiant à la maîtrise, sociologie, Université de Montréal

3.1.2.1.3 Les liens entre l'équipe « École » et l'équipe « Université »

Les libérations des enseignants ont permis des rencontres régulières avec tous les intervenants de l'école et la majorité des membres de l'équipe universitaire. Ces quatre journées (29 janvier; 26 février; 7 avril; 4 mai), organisées par l'équipe universitaire, avaient l'objectif général de préparer les enseignants à mettre en oeuvre les activités dans leur classe. Elles ont été consacrées à la présentation des activités ÉLODiL, à l'exposé de modules théoriques (sur le bilinguisme, l'approche Éveil aux langues, etc.), à la mise à disposition de livres et d'articles en relation avec la thématique du projet, et finalement à la mise en commun de réflexions sur l'amélioration des activités avant et après leur mise en pratique, par tous les intervenants de l'école. Ces journées, riches en discussions, ont permis de consolider des liens et d'assurer une bonne compréhension entre les intervenants à l'école et ceux de l'université, nécessaire au bon déroulement du projet.

Pour l'activité hebdomadaire ÉLODiL, les étudiants de l'équipe universitaire se rendaient à l'école pour la matinée, pour filmer ou animer, selon le cas, l'activité. En effet, toutes les activités ont été présentées par les enseignants, à l'exception de trois : nous avons présenté le premier module sur les Bonjours ; Amélie Drewitt a présenté le module sur les Contes ; Julie Heusse a créé et mis en oeuvre un module sur les expressions imagées venues d'autres langues écrites en français. Nous agissions en tant que coordonnatrice du projet et étions présente une demi heure avant chaque activité, afin d'aider les enseignants pour l'implantation des activités. Pour des motifs aussi divers que faire des photocopies, planifier une entrevue ou discuter d'une activité en particulier avec un enseignant, nous venions aussi à d'autres moments de la semaine, dans la salle des enseignants ou dans les classes. Nous avons aussi bénéficié du soutien de la direction, pour trouver des données relatives aux sujets, mais aussi pour organiser les journées de formation et de discussion.

3.1.2.1.4 Les activités ÉLODiL

3.1.2.1.4.1 Organisation et prise en charge des activités

Dans le cadre du projet d'intégration susmentionné, deux dyades ont été formées pour présenter les activités ÉLODiL aux élèves. D'une part, Maureen et Joseph et d'autre part, Myriam et Jacques, devaient animer ensemble les activités. Pour donner un exemple, pendant la première heure de la matinée, Maureen (régulier) et Joseph (accueil) présentaient les activités à la classe entière de Maureen à laquelle s'ajoutaient huit élèves de Joseph. Manon était présente dans la

classe, pour aider ces élèves de l'accueil, mais aussi les élèves du régulier qui pouvaient avoir besoin d'aide. Par ailleurs, nous étions aussi présente dans cette classe, disponible pour aider les enseignants, qui nous demandaient parfois conseil pendant les activités.

Les autres élèves de la classe d'accueil de Joseph, dont l'intégration était jugée prématurée, étaient pris en charge par Corinne et Natalya Tabur et bénéficiaient de la même activité ÉLODiL mais avec plus d'encadrement dans un groupe plus restreint (de cinq à six élèves).

Pendant la deuxième heure, c'était au tour de Myriam (régulier) et Jacques (accueil) d'animer la même activité, mais auprès de la classe régulière de Myriam, rejoint par dix élèves de la classe d'accueil de Jacques. Comme lors de la première heure, nous étions présente dans cette classe aussi avec Manon, tandis que Corinne et Natalya réalisaient la même activité avec les autres élèves de la classe d'accueil de Jacques.

3.1.2.1.4.2 Déroulement du projet et contenu des activités

Dès janvier 2004, la direction a établi un calendrier de la date et de l'heure de la période hebdomadaire consacrée à la mise en place d'une activité ÉLODiL. Pendant le mois de février, les rencontres ont eu lieu les lundis matins, en mars les mercredis matins, en avril les jeudis matins et en mai les lundis matins. Un total de 15 périodes a été libéré pour réaliser ce projet.

En tout, les élèves ont participé à 14 séances ÉLODiL entre le 11 février et le 21 mai 2004. La dernière séance a été consacrée à un mini-colloque, durant lequel les élèves participaient à divers ateliers sur les langues, animés par des enseignants, par d'autres intervenants de l'école, mais aussi par des parents d'élèves (le 15 juin 2004). Un tableau récapitulant toutes les activités réalisées dans le cadre du projet ÉLODiL et du projet de recherche, avec leur date, est disponible en annexe 2.

Le contenu des activités réalisées pendant ces séances est varié. Les huit¹⁴ modules sont souvent composés de plusieurs activités qui gravitent autour d'un thème. Une activité correspond plus ou moins à une séance d'une heure. Voici un tableau qui indique le titre des

¹⁴ Sept modules ont été créés pendant la phase I du projet ÉLODiL. Le huitième module, celui sur les expressions imagées, a été réalisé par Julie Heusse, avec la collaboration de l'équipe « École » et de l'équipe « Université », au printemps 2004.

modules, le nombre d'activités dont ils sont composés, ainsi que leur description. Les objectifs de ces activités sont dans un autre tableau à la suite.

Tableau V : Description des modules d'activités ÉLODiL

MODULES	DESCRIPTION
Bonjour! (1 activité)	Les élèves visionnent une vidéo sur laquelle des enfants disent bonjour dans 17 langues différentes. Ils doivent tenter de découvrir quelle est la langue pour chaque bonjour et dans quel pays cette langue est parlée.
La fleur des langues (1 activité)	On présente aux élèves la notion de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Il leur est demandé de faire leur récit de vie linguistique en utilisant les termes monolingue, bilingue et plurilingue.
Le cri des animaux (1 activité)	Les élèves sont amenés à réfléchir sur la diversité des sons qui existent dans différentes langues. Ainsi, par le biais de l'interprétation des cris d'animaux par des locuteurs de langues différentes, les élèves effectuent un travail de discrimination auditive.
Les langues en contact (3 activités)	<p>1) Les élèves classent des mots de différentes langues par famille et sont amenés à remarquer les raisons pourquoi certains mots font partie d'une même langue et certaines langues d'une même famille.</p> <p>2) Les élèves découvrent que beaucoup de mots couramment utilisés en français proviennent d'autres langues. Ils devinent l'origine de certains mots, ainsi que les différentes raisons pour lesquelles les locuteurs francophones les ont empruntés à d'autres langues. Une attention particulière est portée aux échanges entre les langues française et anglaise depuis mille ans. Les élèves sont sensibilisés à l'étymologie de plusieurs mots à travers la traduction.</p> <p>3) Les élèves devinent les noms contemporains des principales villes du Québec, à partir de la signification du mot dont ils découlent.</p>
Les contes (1 activité)	Les élèves sont amenés à comparer les différentes composantes de plusieurs versions du conte « Hansel et Gretel » à travers le monde.
Qui cherche, trouve! (4 activités)	<p>1) À partir de repérages d'indices, les élèves découvrent le sens de proverbes de différentes langues et cultures. Ils explorent aussi la variété des alphabets.</p> <p>2) Les élèves découvrent les marques culturelles de proverbes d'ici et d'ailleurs et à l'aide d'indices, les pays et les langues dont ils sont issus.</p> <p>3) Les élèves reconstituent une série de proverbes qui ont été scindés en deux puis mélangés. Ils ressortent ensuite tous les indices qui, pour chacun des proverbes, leur ont permis de trouver la solution.</p> <p>4) Les élèves ont l'occasion de créer en équipe plusieurs proverbes (futuriste, québécois et un autre pays ou région de leur choix) à partir d'un proverbe déjà vu en classe.</p>
Les expressions imagées (1 activité)	À partir de dialogues répétés en équipe, les élèves repèrent les expressions imagées, provenant de langues et cultures diverses. Ils font la liste de ces expressions et leur donne une définition.

La pluie et le beau temps (2 activités)	1) À l'aide de dialogues dans quatre langues différentes, les élèves doivent repérer les marques de négation et les réutiliser dans d'autres phrases. 2) Les élèves découvrent le vocabulaire lié à la météo dans différentes langues en faisant un repérage sur des cartes géographiques.
--	---

Tableau VI : Objectifs des modules d'activités ÉLODiL

MODULES	OBJECTIFS
Bonjour! La fleur des langues	La prise de conscience des élèves de la diversité linguistique
Le cri des animaux	La prise de conscience de la diversité langagière
Les langues en contact	La familiarisation avec la notion de familles de langues, la prise de conscience de leur évolution et des contacts qu'elles ont entre elles, l'introduction aux concepts d'étymologie et d'emprunts linguistiques, ainsi que la prise de conscience de la diversité linguistique du Québec et plus particulièrement autochtone pour la dernière activité.
Les contes	La prise de conscience de la différence qui existe entre la version et la traduction d'un conte.
Qui cherche, trouve!	Le développement des habiletés de repérage des différents alphabets, l'identification des marques culturelles de proverbes d'ici et d'ailleurs et finalement, la prise de conscience des aspects formels d'un proverbe.
Les expressions imagées	La réflexion sur les différentes façons d'exprimer une même idée. La notion d'incompréhension interculturelle est aussi développée à partir des dialogues dans lesquels on retrouve ces expressions.
La pluie et le beau temps	Le développement de la discrimination auditive et d'habiletés de découverte des marques de la négation dans différentes langues. Le repérage et le traitement des indices nécessaires à la compréhension d'informations météorologiques dans différentes langues.

3.1.2.2 Évaluation du projet ÉLODiL

Le projet de recherche visant une évaluation du projet ÉLODiL a pris place dans deux sites, l'un au Québec, l'autre en Colombie Britannique. Il constitue la concrétisation de collaborations établies au sein du Réseau de recherche Metropolis par deux chercheuses

(Françoise Armand à l'Université de Montréal et Diane Dagenais à l'Université Simon Fraser) oeuvrant sur la prise en compte de la diversité linguistique, en partenariat avec des chercheurs européens et en liens directs avec les milieux de pratiques éducatifs, tant au niveau des écoles qu'au niveau des politiques. Une subvention a été accordée par le CRSH- Patrimoine Canada pour la période 2003- 2004 (Conception et évaluation d'un programme d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique, Armand et Dagenais).

3.1.2.2.1 Objectifs de la recherche évaluative

Le premier objectif de ce projet comparatif (le volet recherche développement) vise à poursuivre la conception et l'élaboration d'activités de sensibilisation à la diversité langagière. Le deuxième objectif (le volet recherche évaluative) consiste à observer, en milieux pluriethniques dans un premier temps, les effets de ces activités en particulier sur les représentations des élèves du 3^e cycle du primaire et sur leurs habiletés de réflexion métalinguistiques et ce, tant au moyen d'approches qualitatives que quantitatives.

Sur le plan théorique, à la suite de Moore (2001) et situé au carrefour de différentes disciplines telles que l'éducation, la socio et la psycholinguistique, la linguistique appliquée, la psychologie cognitive et l'anthropologie (l'ethnographie), ce projet comparatif visait à poursuivre la réflexion quant à la perspective interdisciplinaire qui fonde ce type d'intervention pédagogique et l'évaluation de ses effets en s'appuyant sur les théories du langage, du fonctionnement cognitif, de l'apprentissage comme de la construction de l'identité.

Les outils développés pour évaluer le projet ÉLODiL sont exactement les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour la collecte des données du présent projet : un questionnaire collectif destiné aux élèves, un guide pour des entrevues individuelles, un guide pour des groupes de discussion et un questionnaire destiné aux parents des élèves. Par ailleurs, l'observation participante (avec des enregistrements visuels et/ou sonores) a aussi été utilisée afin d'évaluer le projet ÉLODiL. Cette évaluation a porté sur les quatre classes (deux au régulier et deux à l'accueil).

3.2 LA PRÉSENTE ÉTUDE

Alors que la recherche plus vaste menée par Françoise Armand et de type évaluative concerne quatre classes, dans le cadre de ce mémoire, seules les données concernant une classe réunissant des élèves de 5^e et de 6^e année (qualifiée de « classe jumelée ») ont été retenues. Il s'agit de la classe de Maureen, au sein de laquelle plusieurs élèves de la classe d'accueil de Joseph ont été intégrés, le temps des activités ÉLODiL. Seulement quelques élèves (n=9) de la classe régulière de Maureen ont été ciblés. Rappelons que la présente étude est de type non évaluative et qu'elle s'est inspirée des approches ethnographiques afin de raffiner les moyens mis en oeuvres pour examiner les représentations et les attitudes d'élèves à l'égard des langues. En effet, comme le mentionnent les auteurs d'un ensemble de recueils récents portant sur les méthodes ethnographiques, « la recherche ethnographique est un moyen efficace pour à la fois comprendre et améliorer des conditions de recherche » (traduction ad hoc, Schensul, Schensul et LeCompte, 1999 : 8). Notre étude met donc l'accent sur le volet qualitatif pour répondre à notre question qui, pour mémoire, est :

Question spécifique :

Dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues, quelles sont les représentations et les attitudes d'élèves du 3^e 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?

L'objectif principal de cette recherche a donc été d'explorer, auprès d'un groupe restreint d'élèves, dans le milieu pluriethnique montréalais, leurs représentations et leurs attitudes envers les langues. Dans cette optique, nous avons réalisé une étude de cas, dans le contexte d'un projet scolaire d'éveil aux langues, afin de susciter chez eux une réflexion plus poussée dans un rapport de confiance.

3.2.1 Choix des sujets

L'échantillon étudié dans ce projet a été choisi par la titulaire de classe, Maureen, dans un objectif d'équilibre en ce qui concerne les niveaux académiques au sens large. L'enseignante a éprouvé de la difficulté à classer ses élèves dans les catégories « bon », « moyen » ou « faible » puisqu'elle jugeait que ses élèves avaient des forces et des faiblesses dans différentes matières. Sans être nécessairement situés précisément sur un continuum de bon à faible, les élèves choisis sont représentatifs d'élèves que l'on trouve dans des classes de 5^e et 6^e année.

Dans ces groupes, on retrouve cinq garçons et quatre filles. Nous décrivons dans la section 3.3.5 chacun de ces élèves de façon plus détaillée. Pour l'heure, nous nous contenterons de les introduire avec leur niveau. Pour garder leur anonymat, leur nom a été changé:

Tableau VII : Nom et niveau scolaire des sujets

Nom	Niveau
Cyril (garçon)	5 ^e année
Elsa (fille)	5 ^e année
Esteban (garçon)	5 ^e année
Kim (fille)	5 ^e année
Daniel (garçon)	6 ^e année
Elijah (garçon)	6 ^e année
Kelly (fille)	6 ^e année
Tuyet (fille)	6 ^e année
Simon (garçon)	6 ^e année

Il est important de noter à cette étape que le choix de l'enseignante a reposé sur d'autres facteurs. En effet, deux des élèves de ce groupe sont des enfants qui, dès notre arrivée sont venus nous voir spontanément. Cyril et Esteban semblaient très intéressés au projet et étaient, d'emblée, très bavards à ce sujet. Maureen a donc choisi de les intégrer à mon étude pour ces raisons. Par ailleurs, d'autres élèves comme Kelly, Daniel et Kim sont des élèves qui, d'après les commentaires de Maureen et mes propres observations, sont très effacés. D'après sa vision pédagogique, Maureen a pensé que la participation de ces élèves à un tel projet leur serait bénéfique au niveau de leur développement personnel.

3.2.2 Éthique

L'autorisation des parents des élèves de tous les élèves de la classe a été demandée pour permettre aux enfants d'être filmés (voir annexe 3). Un nombre assez important d'élèves ne pouvaient ou ne voulaient pas être filmés. Par conséquent, les vidéo-ethnographes ont dû se contenter de filmer seulement les deux groupes d'élèves ciblés. Par ailleurs, une fois que les

élèves ciblés ont été choisis, nous avons expliqué les objectifs et la nature du projet de recherche sur une feuille accompagnée d'un formulaire de consentement (présenté en anglais et en français), que nous avons distribuée aux futurs sujets (voir annexe 3). Tous les parents ont consenti à 1) la participation de leur enfant à deux entrevues individuelles (la deuxième entrevue a finalement été réalisée en groupe), 2) l'enregistrement des commentaires et des réactions de leur enfant et 3) la présence de l'étudiante-chercheuse auprès de leur enfant pour qu'elle leur pose des questions pendant les activités. Finalement, un an après la fin du projet, une lettre de remerciement (voir annexe 3) a été donnée aux élèves qui étaient encore présents à l'école, leur donnant la référence de ce mémoire, dans l'éventualité de leur désir de lire la présente étude portant sur eux et sur leur classe.

3.2.3 Collecte des données

Une variété de moyens et d'outils a été utilisée pour recueillir des données dans le cadre de ce projet. On trouvera à l'annexe 9, un récapitulatif précis de tous les différents types de données recueillies, avec leur date. Les données disponibles sont donc abondantes et variées. Les différents outils développés dans le cadre de la recherche évaluative du projet ÉLODiL et que nous avons utilisés pour notre collecte de données, sont les suivants : 1) un questionnaire collectif destiné à tous les élèves de la classe, 2) un guide pour les entrevues individuelles, 3) un guide pour les groupes de discussion avec les neuf élèves ciblés et 4) un questionnaire destiné aux parents de ces neuf élèves. Nous présenterons ces outils dans l'ordre chronologique de leur utilisation. Avant de présenter les outils, nous discuterons de notre approche plus ethnographique, celle de l'observation participante (avec des enregistrements visuels et sonores) qui a non seulement été un moyen supplémentaire de recueillir davantage de données sur les représentations et les attitudes des élèves « en pratique », mais a aussi créé un climat de confiance entre la présente chercheuse et ses sujets.

3.2.3.1 Observation participante pendant les activités

Selon Harry Wolcott (1997), le mot ethnographie insinue la création d'une image d'une certaine « façon de vivre ». Cette création implique l'immersion dans le milieu à connaître et la compréhension de la logique de la population. Sans effectuer une véritable étude ethnographique (nous n'étions pas présente tous les jours, ni toute la journée avec les élèves),

nous avons tenté de comprendre la « logique linguistique » de nos neuf élèves ciblés, dans une classe pluriethnique à Montréal.

Il a déjà été mentionné que nous étions présente à chacune des activités, non seulement pour observer mais pour assister les enseignants dans leur présentation. Nous arrivions donc toujours avant le début de l'activité, parfois rappelions rapidement l'activité aux enseignants, aidions parfois à organiser les photocopies et indiquions aux vidéo-ethnographes où ils devaient placer leur caméra. Pendant les activités, si les enseignants avaient un doute sur le déroulement de l'activité ou bien sur une réponse ou question d'un élève, nous étions consultée. De plus, nous avons présenté la première activité portant sur les bonjours dans différentes langues. Il est donc pensable que nous ayons été considérée par les élèves comme la personne responsable du projet, la personne de référence sur les questions de langues, celle aussi qui était curieuse et intéressée par les langues qu'ils parlaient et sur la façon dont ils vivaient les activités. En effet, les élèves nous voyaient aussi prendre des notes et écouter tout ce qu'ils se disaient. Ils nous voyaient mettre des enregistreuses sur leur table. Quand l'enregistreuse s'arrêtait, ils nous appelaient pour que nous tournions la cassette ou le faisaient eux-mêmes. Nous posions aussi des questions à propos des activités. Souvent il s'agissait de « Tu trouves que c'est difficile comme activité ? Tu trouves cela intéressant ? Que sais-tu sur cette langue ? Etc. ».

Cette méthode nous a permis d'être dans le cœur de l'action et même d'en faire partie intégrante. Les élèves nous parlaient et nous posaient des questions. Ce moyen nous a permis de créer une relation privilégiée avec de jeunes élèves, qui peuvent souvent être intimidés par la présence d'un adulte. Après quelques temps, notre présence ne semblait aucunement les gêner, au contraire, ils semblaient apprécier l'aide que nous leur fournissions. Un climat de confiance et de respect a donc entouré la collecte de données de cette manière.

Cependant, ce mode d'observation a plusieurs désavantages, surtout liés au contexte d'une salle de classe. Le premier étant que les élèves peuvent connaître la position de la chercheuse sur le thème de ses questions. Il est donc possible que les élèves aient répondu aux questions dans l'optique de nous faire plaisir. Toutefois, plusieurs exemples montrent que ce n'est toujours le cas. Par ailleurs, pendant que les enseignants parlaient, il était difficile de poser des questions aux élèves, et lorsque les enseignants donnaient du temps libre pour faire l'activité, quand les questions exigeaient du temps pour répondre, les élèves n'avaient pas le temps de terminer l'exercice. Par conséquent, nos interventions auprès des élèves ont surtout été de nature collaborative pour réaliser la tâche. Souvent, nous expliquions à nouveau les consignes,

propositions des stratégies, encourageons les élèves à travailler en équipe et écoutions aussi les questions et les commentaires des élèves. Pendant ces moments d'interaction, nous pouvions prendre en note diverses réactions des élèves étudiés, certaines paroles et des attitudes générales. Il est à noter aussi qu'il avait été prévu que les activités elles-mêmes feraient émerger des commentaires sur les langues. Il s'est avéré que dans la majorité des cas, les élèves étaient davantage concentrés à réaliser la tâche (plus précisément à remplir un document de travail) et que le temps ne permettait pas suffisamment des discussions plus larges. Quand ces dernières avaient lieu en sous-groupe, elles tendaient à perturber le reste de la classe et les enseignants intervenaient pour demander à la classe de travailler silencieusement. Ce qui coupait cours à la conversation¹⁵.

Après chacune des activités, nous écrivions au propre ce que nous avons noté. Dans ce contexte, les observations recueillies n'avaient pas nécessairement du recul par rapport à l'activité, mais cette activité nous obligeait à nous remémorer l'ensemble de la matinée à la fin de la journée, de façon systématique.

3.2.3.1.1 Enregistrements sonores et visuels pendant les activités

Par ailleurs, nous nous sommes assurée que chacune des sessions était enregistrée soit sur cassette audio et/ou cassette vidéo. Les enregistrements audio avaient pour objectif de compléter les notes de terrain avec les verbatims des élèves, et offraient une alternative commode et simple aux enregistrements visuels, quand ceux-ci ne pouvaient pas avoir lieu. La totalité des activités ont été enregistrées sur cassette audio et les deux groupes (l'un de quatre et l'autre de cinq élèves) ont été enregistrés. Sur 14 activités, 11 ont pu être filmées. Sur les 11 activités filmées, huit ont deux angles (c'est à dire qu'il y avait deux caméras dans la classe qui filmaient en permanence les deux groupes étudiés).

Outre les problèmes de micros qui ne marchaient pas, le temps pour régler le son et positionner la caméra, le manque d'espace pour deux caméras dans la classe, les sons omniprésents aux alentours qui, somme toute, ont rendu la collecte des données dans ce format assez lourde, les vidéos offrent une vision à la fois globale et localisée de ces activités. Elles nous ont donc

¹⁵ Le nombre d'élèves était en effet très élevé (une classe et demi dans un local pour une seule classe), ce qui explique la regrettable nécessité de silence.

permis de nous les remémorer de façon objective et d'observer avec plus de finesse les événements qui s'étaient produits, ainsi que les comportements des élèves.

Par ailleurs, il est certain que les neuf élèves qui se faisaient filmer avaient un statut particulier dans la classe, d'autant plus que c'était les mêmes élèves qui faisaient des entrevues individuelles et en groupe. Ces élèves ont donc vécu le projet et les activités quelque peu différemment des autres élèves. Cette différence est à la fois positive et négative. En effet, l'aspect positif est que ces élèves recevaient beaucoup plus d'attention au sujet de leurs opinions sur les langues, de leurs usages linguistiques et de leurs réactions aux activités. C'est précisément un des objectifs de l'éveil aux langues, qui est d'ailleurs difficile à concrétiser dans une classe de 30 élèves. L'aspect négatif est qu'ils pouvaient se sentir « scrutés » constamment et qu'un certain stress en a peut-être résulté.

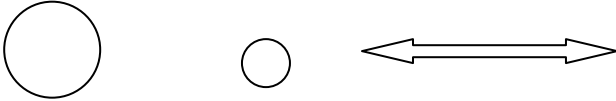

3.2.3.2 Questionnaire collectif destiné aux élèves

Élaboration

Un questionnaire a été élaboré par Armand et Maraillet (2004), repris d'un questionnaire élaboré par Armand et Montesinos dans le cadre de la recherche de Demont *et al.* (2001-2003), avec l'objectif de connaître les attitudes à l'égard de la diversité linguistique et de faire un portrait démolinguistique des élèves (ce portrait a été par la suite complété par un questionnaire rempli par leurs parents- voir 3.2.3.5).

La forme du questionnaire est inspirée des travaux de Harter (1998). Il s'agit pour l'élève de faire un choix binaire à deux reprises. Dans un premier temps, l'élève doit choisir dans quel groupe il se situe et, dans un second temps, il a l'occasion de nuancer son appartenance au groupe qu'il a choisi. Il doit mettre une seule croix sur une des formes, cercle ou carré, qui indique sa réponse.

En voici un exemple ci-dessous :

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

L'élève qui s'identifie modérément aux élèves qui pensent que c'est intéressant d'apprendre comment d'autres langues fonctionnent doit mettre une croix sur le petit carré. L'élève qui s'identifie fortement aux élèves qui pensent que ce n'est pas intéressant d'apprendre comment d'autres langues fonctionnent doit mettre une croix sur le grand cercle.

C'est en effectuant des travaux sur la perception de soi que Harter (1998) a développé ce format, comme alternative aux échelles du type Lickert (échelles de 1 à 5 selon son accord ou désaccord avec un énoncé donné), comme celle utilisée dans la recherche Eklang. L'avantage est que l'enfant est obligé de prendre position, tout en pouvant la nuancer. Par ailleurs, ce format est une tentative pour éviter que les réponses des élèves soient celle qu'ils considèrent désirables. En effet, les élèves ont été informés que, en général, la moitié des élèves se trouvent dans un groupe et l'autre moitié dans l'autre groupe. Nous espérons donc avoir davantage évité les réponses données pour faire plaisir aux enseignants ou à la chercheuse.

Le questionnaire avait pour objectif d'évaluer trois grands domaines :

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

Validation

Le format du questionnaire étant déjà répandu, sa validation a consisté en la lecture des énoncés par différents experts. Le questionnaire a donc été soumis à l'équipe de Vancouver, qui a pu y ajouter quelques corrections au niveau de la formulation et du vocabulaire utilisé.

Passation

Le questionnaire a été rempli par tous les élèves de la classe avant que le projet ne commence, le 2 février 2004. On trouvera à l'annexe 4 les questions du questionnaire qui ont été utilisées dans notre analyse, ainsi que les consignes qui ont été données aux élèves. La passation a été collective et a été animée par Amélie Drewitt.

Limites et avantages

Étant donné les limites d'un questionnaire, quelques-unes des réponses ont été approfondies lors des entretiens individuels. Après la passation des questionnaires, avec un peu de recul, les réponses des élèves sont porteuses de nombreuses questions, en lien direct avec le cadre théorique sur la diversité linguistique que nous avons vu dans le chapitre précédent. En effet, comment interpréter la réponse d'un élève qui affirme que les langues ne sont pas égales? Veut-il dire qu'elles ne sont pas égales au niveau de la prononciation ou de la grammaire ou bien que cette inégalité se situe au niveau de leur statut dans une société donnée? Certaines de ces questions sont restées sans réponse, même si quelques-unes ont été approfondies dans le cadre des entrevues individuelles et des groupes de discussion.

Cependant, les questionnaires que les élèves ont remplis ont fourni des informations très pertinentes en ce qui concerne leur perception de maîtrise de différentes langues et de certaines tendances dont nous ferons état dans les résultats.

3.2.3.3 Entrevues individuelles des élèves

Élaboration

Le guide d'entrevue, que l'on trouvera en annexe 5, a été élaboré par l'étudiante-chercheuse, avec la collaboration de sa directrice, Françoise Armand (Maraillet et Armand, 2004) à partir des objectifs de recherche de la présente étude.

Validation

Le guide a été soumis à l'équipe de recherche de Vancouver, qui a proposé des modifications sur la formulation et la structure générale, ainsi que plusieurs autres questions. Ensuite, une rencontre entre l'équipe « École » et l'équipe « Université » a permis une réflexion avec des professionnels scolaires sur certaines questions jugées plus délicates. La formulation des questions a donc été peaufinée dans ce cadre.

Passation

Les entrevues individuelles ont toutes été réalisées par l'étudiante-chercheure, sauf une (celle de Simon), qui a été effectuée par Amélie Drewitt. Les entretiens avaient lieu avec un seul élève à la fois, dans un petit local fermé de l'école, et ont duré entre 40 et 50 minutes chacun. Ces entrevues individuelles ont eu lieu vers la mi-mars, 6 semaines après la première activité d'éveil aux langues.

Toutes les entrevues ont plus ou moins suivi le guide et ont été introduites comme suit :

« Aujourd'hui, je vais te demander de me parler des langues. Des langues que tu connais mais aussi des langues que tu ne connais pas. J'aimerais aussi que tu me parles des personnes qui parlent ces langues. Comme pour le questionnaire, il n'y a pas de mauvaise réponse, toutes les réponses sont bonnes. Je veux savoir ce que tu penses.

Tu as le droit de ne pas répondre à certaines questions. Si tu ne comprends pas une question, demande-moi de te l'expliquer. Parfois les questions sont un peu compliquées. Ça peut aussi arriver que tu ne saches pas comment répondre. Ce n'est pas grave non plus.

À tout moment, tu peux me demander d'arrêter de t'enregistrer ou bien me dire que tu es fatigué et que tu veux arrêter. Ok? »

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces entrevues ont été l'occasion de revenir sur le questionnaire effectué en classe avant le début du projet. Le retour sur ce questionnaire était introduit comme suit :

« Maintenant on va faire un retour sur le questionnaire. Il y a beaucoup de personnes qui ont répondu la même chose que toi alors je vais te demander pourquoi tu as répondu à ces questions pour que je puisse comprendre pourquoi il y a beaucoup de monde qui a répondu cela».

Seulement quelques questions, étant donné les limites de temps et choisies en fonction de leur intérêt pour notre recherche, ont été posées à nouveau aux élèves. De façon générale si la réponse était surprenante par rapport au reste du questionnaire, on demandait à l'élève pourquoi

il avait répondu ainsi. D'autres questions étaient aussi posées pour obtenir des réponses aux questions déjà posées à d'autres élèves, par souci d'homogénéité. Même après les explications ci-dessus, dans certains cas les élèves changeaient d'avis quand nous leur demandions pourquoi (peut-être pensaient-ils qu'ils n'auraient pas besoin de justifier s'ils répondaient autrement). En général, les élèves avaient beaucoup de doutes au sujet de leurs réponses et avaient de la difficulté à les justifier.

Limites et avantages

Il aurait été préférable que les entrevues individuelles aient lieu avant le début du projet, avant même la passation des questionnaires et la mise en place des activités. Cependant, il n'a pas été possible de procéder de cette façon, puisqu'il a été décidé de privilégier la collaboration et l'intégration progressive de la chercheuse au sein de l'équipe enseignante. Cette décision a eu des répercussions très positives car, même si parfois les élèves semblent vouloir nous faire plaisir, d'autres moments indiquent qu'ils font preuve d'une grande honnêteté. De plus, nous verrons que parfois nos reformulations sont corrigées par les enfants.

Les entrevues individuelles ont donc eu lieu vers la mi-mars, 6 semaines après la première activité d'éveil aux langues. Nous ne pouvons donc pas considérer que les données recueillies lors de ces entrevues correspondent au point de vue des élèves *avant* le début du projet puisque le projet était déjà en cours lorsqu'elles ont eu lieu. Nous considérons que les réponses des élèves ne constituent pas des représentations fixes. En effet, elles sont plutôt une réflexion plus approfondie sur le thème des langues (langue d'origine, le français et l'anglais) et de la diversité linguistique, ce qui, somme toute, est l'objectif principal du projet ÉLODiL. Ces entrevues représentent donc la continuation et l'approfondissement du projet, qui n'ont pas forcément pu être réalisés avec l'ensemble de la salle de classe.

Les entrevues ont permis un approfondissement pour ces élèves avec, en plus, un grand effort d'expression dans la langue française. Pour certains élèves, ces entrevues étaient difficiles car on leur demandait leur avis et leur réflexion sur des thèmes auxquels ils n'avaient pas forcément réfléchi auparavant. Certains élèves ont vu les entrevues comme des occasions sympathiques de parler d'eux-mêmes et de leur vie, tandis que d'autres étaient un peu inconfortables face à des nombreuses questions pour lesquelles ils n'étaient pas préparés. Ils semblaient parfois manquer de vocabulaire ainsi que peut-être de maturité ou de recul. Tous les

élèves étaient de l'avis que les entrevues étaient longues, peut-être parce que leur récréation en était écourtée...

3.2.3.4 Groupes de discussion avec les élèves

Élaboration

Un guide pour diriger ces groupes de discussion, que l'on trouvera en annexe 6, a été élaboré par Maraillet et Armand (2005). Il portait sur cinq thèmes : 1- Fonction des langues, 2- Appréciation des langues, 3- Égalité des langues, 4- Égalité des locuteurs de différentes langues et 5- Les langues dans le monde. Il s'agissait, dans un premier temps, de reprendre les questions soulevées dans le questionnaire et d'approfondir en demandant des explications et des exemples. C'est le cas des thèmes 1, 2, 3 et 4. Par exemple :

[Thème 1] À votre avis, ça sert à quoi les langues? Donnez-moi des exemples.

[Thème 2] Est-ce que d'après vous, il y a des raisons qui font que vous trouvez une langue belle/pas belle?

[Thème 3] Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire « égal »? Qu'est-ce que vous en pensez?

[Thème 4] Est-ce que d'après vous, il y a des raisons qui font que c'est bien/pas bien de parler plusieurs langues?

Par ailleurs, deux mises en situations hypothétiques ont été proposées afin de recueillir les réponses, réactions et commentaires sur les questions de langue(s) maternelle(s) et/ou d'origine et de langue universelle. Les deux mises en situation sont les suivantes :

[Thème 4] Si vous pouviez choisir votre langue maternelle, laquelle vous choisiriez et pourquoi?

[Thème 5] Si vous pouviez, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y a 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?

Validation

Comme pour les autres outils, le guide pour les groupes de discussion a été soumis à l'équipe de recherche de Vancouver, qui a proposé des modifications sur la formulation et la structure générale. Ensuite, une rencontre entre l'équipe « École » et l'équipe « Université » a aussi permis une certaine validation du guide.

Passation

Deux groupes de discussion ont eu lieu vers la fin du projet, le 12 mai 2004. L'un avec le groupe des élèves de 5^e année (quatre élèves), animé par l'étudiante-chercheure, l'autre avec le groupe des élèves de 6^e année (cinq élèves), animé par Amélie Drewitt.

Limites et avantages

Les discussions ont été très riches et intéressantes. Il se peut que la dynamique au sein d'un groupe ait donné plus de confiance aux élèves pour s'exprimer. De plus, les élèves étaient davantage à l'aise avec les chercheurs à la fin de l'année. Par ailleurs, comme pour les entrevues individuelles, les thèmes abordés constituaient la continuation du projet ÉLODiL. Les groupes de discussion ont donc offert aux sujets un approfondissement du projet. Une fois encore, il semblerait que c'est dans le cadre de ces discussions excluant les autres élèves de la classe, que les élèves aient véritablement réfléchi sur ces questions, car la discussion était le seul objectif et la réalisation d'une tâche concrète dans un temps déterminé ne les déconcentrait pas dans leur réflexion. Les groupes de discussions sont donc un autre exemple qui montre que les élèves étudiés dans le cadre de la présente étude ont vécu le projet ÉLODiL de façon significativement plus intensive.

De façon générale, la chercheure a été frappée par le grand respect des opinions de chacun, même si elles s'opposaient. Il aurait été intéressant de poser les mêmes questions en entrevues individuelles, car il est possible qu'il y ait eu un désir de conformité de la part des élèves. Toutefois, c'est surtout pendant ces périodes de discussion collectives que la chercheure a assisté à divers débats et discussions entre pairs.

3.2.3.5 Questionnaire destiné aux parents

Élaboration

Un questionnaire destiné aux parents, que l'on trouvera à l'annexe 7, a été élaboré par Armand et Maraillet (2005). Un grand effort de rendre la complexité des différentes situations linguistiques familiales facilement explicable par l'intermédiaire d'un questionnaire, a été fourni. Ce questionnaire, volontairement court, a été proposé en langue française et en langue anglaise pour s'assurer que les parents le comprennent.

Validation

Le questionnaire a été soumis à l'équipe « École », qui a fourni des commentaires pour le rendre plus court. Dans cette optique, les intervenants nous ont proposé d'autres façons d'obtenir certaines des informations que nous demandions dans ce questionnaire, comme par exemple au secrétariat de l'école.

Passation

Le questionnaire a été communiqué au début du mois de juin aux parents des neuf élèves qui ont été étudiés. Tous ont été retournés à l'enseignante, qui les a elle-même remis à l'étudiante-chercheure avant la fin de l'année scolaire.

Limites et avantages

Le recueil et l'analyse des perceptions des parents d'élèves sur le niveau de maîtrise des différentes langues des élèves, sur leurs usages, sur la stimulation langagière présente autour d'eux ainsi que leurs intérêts à parler plusieurs langues, nous ont permis d'avoir une idée du contexte familial linguistique des élèves.

Dans trois cas (Esteban, Elijah et Daniel), il semblerait qu'une grande partie du questionnaire ait été rempli par les élèves eux-mêmes. Très peu de remarques ont été notées dans ces questionnaires, bien qu'ils étaient complets.

3.2.4 Analyse des données

L'analyse des données s'est déroulée entre juin 2004 et juin 2005. Nous avons procédé seule pour un travail que nous faisons pour la première fois. Cependant, nous avons bénéficié du soutien et des conseils judicieux de notre directrice et de l'équipe de recherche vancouveroise. Les détails du choix des procédures d'analyse, notamment l'utilisation d'un logiciel, ainsi que les différentes étapes de cette analyse, seront maintenant explicités.

3.2.4.1 Logiciel NUD*IST

Étant donné l'étendue de la recherche menée par Françoise Armand et Diane Dagenais qui, rappelons, impliquait deux sites différents et cinq classes, il a été décidé que l'utilisation d'un logiciel d'analyse était de rigueur. La décision quant au logiciel à utiliser pour l'analyse des

données a été prise dans le cadre de cette recherche plus vaste, dans laquelle s'insère le présent projet. Après étude des différentes possibilités, le logiciel NUD*IST a été choisi pour sa capacité à scinder les résultats d'études réalisées sur deux terrains différents, ainsi que sa compatibilité avec les ordinateurs Macintosh, utilisés par l'équipe de Vancouver. Que ce soit à Montréal ou à Vancouver, les équipes n'avaient jamais utilisé ce logiciel avant ce projet. Deux sessions de formation (24 novembre 2004 et 25 janvier 2005) ont donc eu lieu à Vancouver (filmées et envoyées à Montréal) afin que les équipes puissent se familiariser avec le logiciel. Par ailleurs, une collaboration soutenue, grâce à quatre téléconférences (18 janvier 2005, 29 mars, 3 mai 2005 et 7 juin 2005), ont aussi eu lieu, afin de discuter régulièrement des résultats qui émergeaient. Pour comprendre le rôle du logiciel dans l'analyse de nos données, nous devons expliquer que le logiciel NUD*IST est un outil que permet d'assister l'analyste en offrant un moyen de stocker et d'organiser un très grand nombre et une variété de données. Celles-ci peuvent être organisées sous différentes catégories (appelées *nodes*), et ce à plusieurs reprises, et peuvent être retrouvées rapidement avec la date, les circonstances de recueil et le nom des répondants clairement indiqués. Cet instrument nous a été très utile, car le nombre et la variété de nos données sont assez importants. Cependant, l'utilisation de ce logiciel a grandement orienté la façon dont nos résultats ont été analysés. En effet, bien que la présente recherche soit une étude de cas de neuf élèves, les résultats seront présentés par thématique en lien avec la catégorisation des données effectuée dans NUD*IST. Nous aurions pu analyser chacun des élèves un à un, mais il nous a semblé que l'intérêt de notre recherche résidait dans l'exposé de la variété de réponses sur des thèmes donnés, soit celui des langues d'origine, des langues anglaise et française, ainsi que de la diversité linguistique dans le monde.

3.2.4.2 Étapes de l'analyse

La première étape de l'analyse a été la transcription de toutes les entrevues individuelles, des groupes de discussion et des notes de terrain. Par ailleurs, nous avons visionné toutes les cassettes vidéo retraçant les périodes d'activités. Avec l'aide des cassettes sonores, quelques transcriptions de moments pertinents et des notes ont été prises pendant ces visionnements. Ces notes ont aussi été transcrites.

Pour que ces transcriptions puissent être utilisées dans le logiciel NUD*IST, il a fallu suivre des consignes précises concernant leur présentation (remarques introductives pour le document commençant par des étoiles, nom des répondants en lettres majuscules, police Verdana et en

format « .text »). C'est aussi à cette étape que nous avons changé tous les noms des répondants et que nous les avons remplacés par des noms fictifs, à l'exception de ceux de l'étudiante-chercheuse et d'Amélie Drewitt, qui nous a grandement aidée dans la collecte des données.

Une fois tous les documents insérés dans un projet NUD*IST, nous avons pu procéder à un premier codage des données. Il s'agissait, dans un premier temps, de reprendre les sept thèmes (que l'on trouvera en annexe 8) déjà élaborés dans le cadre de la création du questionnaire et du guide pour les entrevues individuelles et de les peaufiner en ajoutant d'autres catégories qui émergeaient.

Ensuite, pour chacune des trois parties (langues d'origine, langues dominantes dans le contexte montréalais et diversité linguistique) du chapitre présentant les résultats de cette étude, les sous parties ont été définies par l'analyse des données qui se trouvaient dans chacune des nodes pertinentes à ces parties. Par exemple, pour la partie sur les langues d'origine, nous avons imprimé le contenu des nodes *apprentissage, compétence, usage, locuteurs, etc.* et avons ensuite analysé les extraits s'y trouvant pour 1) voir si d'autres sous catégories émergeaient, 2) noter les tendances s'il y en avait et, 3) faire ressortir des éléments intéressants. Ensuite, nous avons regardé systématiquement les réponses des élèves aux différentes questions directement en lien avec les objectifs de recherche et les thèmes développés, dans les transcriptions des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Après cette étape, il s'agissait de comprendre le contexte des extraits et de faire des liens entre les représentations et les attitudes qui ressortaient avec le vécu sociolinguistique des sujets. Par la suite, nous avons complété ces parties avec les informations qui se trouvaient dans les questionnaires remplis par les parents et ceux des élèves.

Finalement, les grandes tendances relevées dans le chapitre des résultats ont fait l'objet d'une réflexion un peu plus approfondie dans le chapitre V, afin de discuter des enjeux de ces résultats.

3.2.5 Délimitation

À cette étape, il apparaît important de clarifier les intentions de ce mémoire au niveau de la relation entre le programme d'éveil aux langues et les représentations et les attitudes des élèves relevées. Ce mémoire ne porte pas spécifiquement sur les représentations et les attitudes

d'élèves qui ont pu être modifiées suite à l'implantation du programme ÉLODiL. Nous n'avons pas été en mesure de connaître les représentations et les attitudes des élèves avant l'implantation du programme, et n'avons pas non plus cherché à connaître quelles étaient les représentations et les attitudes d'élèves n'ayant pas vécu les activités ÉLODiL. La recherche Evlang indiquait que ce n'était qu'après une période minimale de 18 mois que des changements pouvaient être observés. Nous ne nous attendions donc pas que, dans une période de quatre mois, un changement radical s'effectue. Par conséquent, nous n'avons pas opté pour une recherche du type « cause à effet ». Néanmoins, on retrouve dans ce mémoire une chronologie des événements, une certaine évolution. En effet, les entrevues individuelles se sont déroulées dans les premières semaines du projet et les groupes de discussions à la fin. Par ailleurs, durant les observations, il a été noté que la participation s'est accrue et que les conversations sur les langues se sont multipliées au fil du temps, et ceci peut fort probablement être attribué au programme ÉLODiL.

Au niveau de l'échantillon, l'objectif principal de cette recherche a été d'explorer auprès d'un groupe restreint d'élèves dans un milieu pluriethnique, et dans le contexte montréalais, leurs représentations et leurs attitudes envers les langues. Les résultats sont donc des pistes à confirmer ou infirmer avec d'autres données.

Par ailleurs, ce mémoire ne vise pas à comparer systématiquement les représentations et les attitudes de ces élèves selon le genre, l'origine et l'âge. Il s'agit plutôt d'observer la variété d'attitudes et de représentations chez l'ensemble des élèves ciblés, dans un contexte plurilingue.

De plus, les pratiques pédagogiques de l'enseignante, Maureen, ainsi que celles de son collègue pendant la présentation des activités, Joseph, n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique, mais ont été prises en compte afin de contextualiser les activités et les paroles des élèves. Ces pratiques ont aussi été mentionnées quand elles étaient susceptibles de colorer les données de la recherche.

Dans la même optique, l'objectif de ce mémoire ne vise pas l'analyse systématique des activités ÉLODiL en relation avec leur conception, leur élaboration et leur mise en pratique. Toutefois, on trouvera quelques remarques concernant le programme ÉLODiL en général.

3.2.6 Limites

Comme toute recherche, la présente étude possède des limites inhérentes à la méthodologie, à l'objet de recherche étudié, au contexte dans lequel l'étude a été réalisée, ainsi qu'aux sujets.

Tout d'abord, comme toutes les études sur les représentations, il est essentiel de souligner la part de subjectivité de nos propos dans ce mémoire. Les paroles et actions des enfants que nous avons relevées auraient pu, jusqu'à un certain point, être interprétées et analysées d'une façon différente et nous aurions pu en examiner d'autres que celles que nous présentons dans ce mémoire. Par ailleurs, il est à noter que les paroles et actions de nos sujets, en lien avec leurs vécu et situations linguistiques ne sont pas généralisables à tous les élèves du milieu pluriethnique. Cependant, les conclusions que nous tirons restent légitimes et authentiques, dans la mesure où chaque vécu et interprétation des faits sont dignes d'intérêt. Il reste que les résultats de cette étude devront être vérifiés dans des études de plus grande envergure.

Par ailleurs, une école du quartier Côte-Des-Neiges à Montréal, pour l'étude des représentations et des attitudes envers les langues française, anglaise et d'origine des élèves, n'est pas un endroit dépourvu de neutralité. Il est certain que le contexte, dans lequel s'est réalisée cette recherche était truffé d'enjeux. Si l'étude des représentations et des attitudes envers les langues s'était effectuée en dehors de l'école, dans le milieu communautaire par exemple, les résultats auraient peut-être été différents. Cependant, le contraste entre les objectifs du projet ÉLODiL et la mission de l'école a créé une dynamique intéressante, qui s'est avérée primordiale pour comprendre les difficultés reliées à l'éveil aux langues dans ce contexte. Il s'agissait aussi de pouvoir envisager une perspective réaliste de l'évolution du projet.

Finalement, comme visait à le démontrer la revue des recherches empiriques sur le sujet, l'étude des représentations d'enfants allophones au moyen d'entrevues a rarement été considérée. Malgré la longueur des discussions, et même parfois la difficulté de l'exercice, la plupart de nos sujets se sont montrés très bavards, compétents et désireux de nous parler. Cette clientèle avait de nombreuses idées à partager et nous pensons que l'expérience a été bénéfique autant pour eux que pour nous.

3.3 DESCRIPTION DU CONTEXTE ET DES SUJETS

La présente description du contexte global, à savoir le quartier, la commission scolaire, l'école, la classe dans lesquels cette recherche a été menée sera basée sur les chiffres du recensement 2001 ou des fichiers de l'école pour l'année 2004, sur divers rapports et documents issus des autorités de ces contextes, mais aussi des opinions et impressions des enseignants ayant participé au projet ÉLODiL. En effet, lors des rencontres mensuelles à l'école, entre l'équipe universitaire ÉLODiL et les enseignants, des propos au sujet de ces différents contextes ont été partagés. Il semble important et intéressant d'en faire mention ici, afin de compléter les données statistiques. Par ailleurs, nous mentionnerons quelques résultats issus des questionnaires donnés aux parents, afin de comprendre le contexte familial des sujets étudiés. Cette description vise à situer l'environnement global dans lequel nos sujets vivent. Finalement, nous présenterons de façon plus approfondie nos neuf sujets, avec des données issues de l'école et de nos observations.

3.3.1 Le quartier

L'école dans laquelle le terrain de cette recherche a été effectué se situe dans le quartier Côte-des-Neiges à Montréal. Outre le fait que ce quartier est un des quartiers les plus multiethniques de Montréal, il semble important d'en tracer un portrait plus approfondi afin de comprendre le contexte dans lequel vivent les sujets de cette recherche.

D'après le dernier rapport de la Ville de Montréal sur l'arrondissement Côte-des-Neiges – Notre-Dame-de-Grâce, élaboré avec les données du recensement de 2001, la population totale de ce quartier représente à elle seule 9% de la population totale de la Ville de Montréal et ne cesse d'augmenter (une hausse de 6,6% a été observée au cours des 10 dernières années). C'est l'arrondissement le plus peuplé à Montréal (Ville de Montréal, 2004 : 1).

Par ailleurs, cette population est très jeune. En effet, les 0 à 14 ans comptent pour 17% de la population totale de l'arrondissement et les 20-39 ans représentent 34,7% (Ville de Montréal, 2004 :2). Il semble important de souligner aussi que 77% des familles dans cet arrondissement sont des familles avec conjoints et que, par conséquent 23% sont monoparentales. Les familles ont en moyenne 1,1 enfant, ce qui équivaut au nombre d'enfants par famille dans les 27 autres arrondissements de Montréal (Ville de Montréal, 2004 :3).

En ce qui concerne la scolarité, les études universitaires sont le plus haut niveau de scolarité atteint par 46% de la population âgée de 20 ans (taux qui est supérieur à celui observé pour l'ensemble de la ville, soit 30%). On note toutefois qu'un total de 8% de la population n'a pas atteint la 9^e année de scolarité. Actuellement, 67,9% de la population de 15 à 24 ans fréquente l'école à temps plein et seulement 24,4% ne la fréquente pas du tout, ce qui est assez bas, comparativement à la ville de Montréal qui en compte 32% (Ville de Montréal, 2004 : 5). Finalement, pour ce qui est de la mobilité de cette population, il est à noter que 19% de la population recensée en 2001 avaient déménagé l'année précédent le recensement. De cette population, 38% habitaient dans une autre subdivision de recensement et 53% résidaient à l'extérieur du Canada. Par ailleurs, de tous les arrondissements de Montréal, Côte-des-Neiges – Notre-Dame-de-Grâce se trouve dans les cinq arrondissements avec la plus forte propension à la mobilité (Ville de Montréal, 2004 : 7).

Quant à la situation économique de la population de ce quartier, en moyenne, une famille dans cet arrondissement gagne un revenu annuel de 56 277\$, alors que le revenu moyen d'une famille dans les autres arrondissements de Montréal est de 62 409\$ (Ville de Montréal, 2004 : 8). Par ailleurs, les catégories de professions les plus représentées sont dans le secteur des ventes et services (22,1% par rapport à 22,3% pour l'ensemble de la ville de Montréal) et des affaires, finances et administration (17,5% par rapport à 20,5% pour l'ensemble de la ville de Montréal) et dans les sciences sociales, enseignement, administration publique et religion (12,5%) (Ville de Montréal, 2004 : 9). Dans le cadre de ces emplois, lorsque une seule langue est utilisée, il s'agit à 25,1% de l'anglais et à 15,5% du français. Pour ceux qui parlent régulièrement deux langues au travail, la moitié de la population emploie l'anglais et le français (51,3%), 3,1% utilisent l'anglais et une langue non officielle et seulement 0,9% parlent le français et une langue non officielle. Par ailleurs, il est intéressant de noter que 3% font usage de l'anglais, du français et d'une langue non officielle et que 1,1% utilisent une langue non officielle seulement (Ville de Montréal, 2004 : 11).

Finalement, le quartier retenu pour effectuer le terrain de cette recherche est très bien connu pour la grande diversité culturelle et linguistique de ses habitants. En effet, le quartier Côte-des-Neiges – Notre-Dame-de-Grâce est l'arrondissement de Montréal avec le plus fort taux de personnes n'ayant pas la citoyenneté canadienne (18%). Par ailleurs, près d'un résident sur deux est immigrant et 30% de ces immigrants sont arrivés entre 1995 et 2001. Par conséquent,

il ne sera pas surprenant d'apprendre que 55% de la population totale de 15 ans et plus sont des immigrants de 1^{ère} génération (nés à l'extérieur du Canada) et qu'un peu plus de 16% sont de 2^e génération (nés au Canada mais avec au moins un parent né à l'extérieur du Canada) (Ville de Montréal, 2004 : 4). Pour leur part, les personnes faisant partie des minorités visibles représentent 37% de la population totale. Les deux groupes qui s'y distinguent sont le groupe des Noirs (25%) et des Sud-Asiatiques (17%). Avec l'arrondissement de Villeray - St. Michel-Parc Extension, il s'agit de l'arrondissement de Montréal où les minorités visibles sont le plus représentées (Ville de Montréal, 2004 : 5). C'est donc un quartier visiblement diversifié.

Par ailleurs, quand on tend l'oreille, il est aisé d'entendre d'autres langues que le français. En effet, d'après le recensement sur les langues maternelles de 2001, 30% de la population totale possèdent l'anglais comme langue maternelle, 28% possèdent le français et finalement 42% ont une langue non-officielle comme langue maternelle. Les langues les plus représentées sont l'arabe (3,7%), le tagalog (3,7%) et l'espagnol (3,2%). Les nombreuses autres langues, dont le russe (2,7%), le chinois (2,6%), le tamoul (2,4%), l'italien (2,4%) et le vietnamien (1,9%) ne représentent pas plus de 3% de la population. Les autres langues représentent un total de 19,1%. Par ailleurs, pour ce qui est des langues parlées dans les foyers, c'est la langue anglaise qui est davantage utilisée (44%) alors que 32% de la population affirment que le français est leur langue d'usage à la maison. Finalement, c'est la langue tamoule qui est la plus représentée avec 2,6%. En effet, peu de personnes avec l'arabe et le tagalog comme langue maternelle, affirment ne pas les utiliser à la maison (seulement 1,3% pour l'arabe et 1,4% pour le tagalog). De plus, les deux langues officielles sont connues par 60% de la population, 26% ne connaissent que l'anglais, 11% que le français et 3% ne connaît aucune des deux (Ville de Montréal, 2004 : 3).

Ces quelques pages sur le quartier Côte-des-Neiges nous montrent que le quartier dans lequel les sujets de notre étude vivent est très peuplé, jeune, scolarisé, mobile, au revenu légèrement inférieur à la moyenne de la ville de Montréal, mais qui est quand même très actif. En ce qui concerne les langues utilisées, l'anglais est plus présent que le français dans le cadre de l'emploi, mais les deux langues y sont utilisées régulièrement par la moitié de la population et peu de personnes utilisent une langue non-officielle dans leur milieu de travail. Par ailleurs, la multiethnicité et le plurilinguisme sont très présents dans ce quartier, un peu moins de la moitié de la population a une langue maternelle autre que l'anglais et le français, alors que dans les foyers, ce sont l'anglais et le français qui sont le plus utilisés, d'après les dires des personnes recensées.

3.3.2 La commission scolaire

La Commission Scolaire de Montréal (CSDM) est l'une des deux commissions scolaires francophones les plus importantes sur l'île de Montréal. Bien que nous l'ayons déjà mentionné, rappelons ici que les commissions scolaires au Québec sont, depuis 1998, divisées en commissions linguistiques (anglais ou français). Avant cette date, les commissions étaient regroupées selon leur appartenance au secteur catholique (davantage francophone) ou protestant (davantage anglophone).

La CSDM assure la continuité de la Commission Scolaire des Écoles Catholiques de Montréal (présente depuis plus de 150 ans dans le domaine de l'éducation à Montréal) depuis cette restructuration. En ce qui concerne la clientèle qu'elle dessert (à peu près 90 000 jeunes et adultes), la CSDM regroupe une grande diversité d'origines (ces étudiants proviennent de plus de 170 pays) et « une majorité d'élèves issus de familles défavorisées [...] tant au plan du revenu familial que de la sous-scolarisation parentale » (CSDM, 2005 : 2), pour lesquels la CSDM souligne la nécessité de mettre en œuvre des mesures pour éviter l'exclusion.

Dans le cadre d'un mémoire présenté à l'Office de consultation publique de Montréal, la CSDM a récemment proposé un projet de politique de développement culturel pour la ville de Montréal (CSDM, 2005). Parmi les recommandations qui y ont été émises, la prise en compte de la diversité culturelle y est très marquée, pour ne pas dire omniprésente. En effet, elle stipule que la culture devrait être considérée comme « facteur d'épanouissement personnel, d'affirmation identitaire, de dialogue interculturel, d'émancipation sociale, de recherche et d'innovation artistiques, mais également comme outil d'intégration et de cohésion sociale », que la culture ne doit pas se faire « seulement à des fins de consommation mais surtout de développement intégral de la personne » et que la diversité culturelle doit être « reconnue dans une préoccupation constante d'inclusion pour développer une métropole de langue française, de création et d'innovation sur le monde » (CSDM, 2005 : 8). Bien que constituant une composante majeure de la prise en compte de cette diversité culturelle, la langue n'est mentionnée que pour mettre de l'avant la place de la langue française comme élément intégrateur à la société québécoise. Dans ce contexte, la place des autres langues utilisées par les locuteurs de sa clientèle est difficile à cerner et ambiguë.

3.3.3 L'école

L'école Linguae compte environ 25 enseignants pour 430 élèves. Elle offre un service de garde et se situe juste à côté d'une école secondaire. C'est une école neuve, étant donné qu'elle a moins de cinq ans de vécu derrière elle. Le bâtiment est neuf, propre, bien équipé et beau. Les couloirs sont ornés de dessins des élèves, résultats de projets axés sur la diversité de la clientèle de l'école ainsi que sur les règles de vie de l'école.

Le Projet éducatif de cette école compte trois orientations principales : la maîtrise de la langue française, l'intégration à la société québécoise et l'épanouissement personnel et social. Les valeurs préconisées dans ce cadre sont la fierté, l'ouverture, le respect et la coopération (Projet Éducatif de l'école, 2003).

Pendant l'une des rencontres avec les enseignants et l'orthopédagogue ayant participé au projet, nous avons eu l'occasion de leur demander de décrire la clientèle de leur école. Ils semblaient tous de l'avis que la clientèle était défavorisée, dans la mesure où elle manquait parfois de ressources matérielles et financières. Cependant, ils ont tous indiqué qu'ils ne sentaient pas que leurs élèves étaient particulièrement négligés par leurs parents. Par ailleurs, la discussion a engendré une distinction entre deux clientèles défavorisées : d'une part, la clientèle « francophone unilingue de souche », qui vivait sur le bien être social et qui recevait moins d'attention de la part de leurs parents et, d'autre part, la clientèle défavorisée dont les parents travaillaient beaucoup, manquaient de moyens financiers, et qui voulaient s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants. Ils estimaient que leur clientèle était plus proche de cette dernière.

Par ailleurs, les enseignants ont indiqué que l'école avait bénéficié de nombreux services pour les élèves, à titre d'école avec une clientèle très défavorisée.

En ce qui concerne le comportement général des élèves de cette école, les enseignants étaient tous d'accord pour dire que travailler dans cette école et avec ces élèves « C'était du bonbon », voulant dire que, en règle générale, les élèves étaient plaisants et disciplinés. Les enseignants, qui ont tous travaillé dans plusieurs écoles dans ce même quartier, ne se souvenaient que d'un seul « cas », c'est-à-dire un enfant avec des troubles de comportement graves, depuis la naissance de l'école.

3.3.3.1 La classe

Située à l'extrémité du bâtiment, juste avant les escaliers utilisés par toutes les classes du second cycle pour descendre dans la cour de récréation, la classe dans laquelle la présente recherche a été menée est au centre de l'activité. En face de la porte, on retrouve la classe d'accueil de Joseph et à sa gauche la classe de Myriam, l'autre enseignante du 3^e cycle.

Sur les murs, et tombant du plafond, on aperçoit des pancartes de papier sur lesquels sont écrits dessus des noms de valeurs qui semblent correspondre à différents groupes (Les généreux, Les pacifiques, Les tolérants et Les responsables). Au fond de la classe, on voit une grande affiche en forme de soleil. Au centre il est écrit « La classe du bonheur » et sur les rayons de ce soleil les valeurs énumérées plus tôt, plus d'autres comme la paix, la flexibilité, la créativité, le partage, la gentillesse et l'honnêteté, y sont inscrites.

Cette classe comptait 27 élèves au début du projet et 28 à la fin, un élève, qui a d'ailleurs intégré l'échantillon étudié, est arrivé au mois de février. Cette classe est assez représentative du quartier, avec une dizaine de langues déclarées par les parents de ces élèves. La langue la plus présente est le tagalog (parlée par huit élèves), puis l'anglais (parlée par quatre élèves), suivie du bengali, du vietnamien, du chinois, du khmer, du tamoul (chacune parlée par deux élèves) et de l'espagnol, du portugais et du laotien (chacune parlée par un élève). D'après les déclarations des parents dans le registre de l'école, seuls deux élèves de cette classe possèdent le français comme langue maternelle et trois élèves parlent le français à la maison. On peut donc dire que le bilinguisme et le plurilinguisme sont très présents dans cette classe.

Notre première visite a été très agréable, comme peuvent le témoigner les quelques notes de terrain ci-dessous :

La cloche sonne pour annoncer la fin de la récréation du matin. Plusieurs élèves me voient de loin, me sourient et me disent bonjour en rentrant dans leur classe. Un élève me dit même « Bonjour Erica » alors que je ne le connais pas. Maureen, leur enseignante, a dû leur parler de ma visite. Maureen arrive presque en dernier. Elle m'installe à un pupitre à côté de son bureau.
(Notes de terrain, le 22 janvier 2004, 1-2)

Les élèves semblaient un peu intimidés par notre présence et étaient très calmes et silencieux durant les premières sessions. Au fur et à mesure de l'avancement du projet, les élèves sont devenus de moins en moins réservés. De façon générale, l'ambiance y était chaleureuse et les

couleurs vives, reflet de la personnalité et de la pédagogie de leur enseignante, dont nous présenterons quelques caractéristiques plus loin.

En ce qui concerne l'ambiance générale de la classe sur le thème principal de ce mémoire, celui des langues, elle est un peu plus ambiguë. En effet, des tensions linguistiques ne sont pas évidentes, mais un épisode en particulier, lors d'une période libre à laquelle nous étions présente, ainsi qu'à un autre moment qui sera évoqué dans la partie portant sur les résultats, semblent indiquer leur présence :

Plus tard, l'une des filles va voir un groupe au fond de la classe, avec d'autres élèves de 6e année Kelly, Elijah, Simon et deux autres filles. Elle commence à parler tagalog de façon assez animée avec l'un d'eux. Je me trouve juste à côté et les regarde de façon évidente mais sans aucune expression particulière sur mon visage. La fille assise à côté crie à plusieurs reprises « Prof! Prof! Prof! », se référant à moi. Malgré les « menaces », l'autre fille continue. Voulait-elle me prouver quelque chose? Peut-être ne considère-t-elle pas que j'ai une autorité? Est-ce relié au fait que je représente un projet d'éveil aux langues?
(Notes de terrain, 27 février 2004, 51-59)

Il est important de noter qu'aucune confrontation sur le sujet n'aura lieu pendant tout le projet. Cependant, ces deux « incidents » ne peuvent être ignorés, mais pour l'instant, attardons-nous sur la titulaire de cette classe, ainsi que sur sa pédagogie.

3.3.3.1.1 L'enseignante

Née en Haïti et venue à Montréal durant son enfance, Maureen est une enseignante d'allure très sympathique et calme. Elle considère que sa classe est une « classe à projet », très active où la participation des élèves est sans cesse suscitée. Elle dit avoir « une approche humaniste mais parfois autoritaire et plus traditionnelle ». Elle semble aimer parler de sa pédagogie, de sa façon de voir l'enseignement, ce qui laisse à penser que c'est une matière à réflexion importante chez elle. Elle se dit vouloir être une deuxième mère pour ses élèves avec l'idée de les préparer non seulement pour le secondaire, mais aussi pour la vie en général. Elle dit aussi encourager la mixité dans les activités et l'intégration de valeurs comme celles citées plus haut. Lors d'une période d'observation préalable au commencement du projet, de nombreuses remarques ont été notées sur la vision pédagogique de Maureen. En effet, nos premières observations, datant du 22 janvier 2004, indiquent que Maureen est loin d'être une enseignante coercitive. En effet, elle

n'aime pas forcer ses élèves à aller au tableau ou à parler devant la classe quand ils ne le veulent pas. Cependant, elle les encourage avec humour lorsque ceux-ci sont timides :

Ensuite ils doivent corriger des exercices de mathématiques. Esteban rappelle à Maureen quelque chose. Maureen demande qui veut aller au tableau. Personne. Maureen propose à quelques élèves. Si ça ne les tente pas, Maureen ne veut pas qu'ils y aillent. Elle fait des blagues en disant « Mais je t'ai entendu dire moi! ». Étant donné que personne ne veut aller, Maureen retourne au tableau. Esteban veut répondre à la question et Maureen lui dit que ce sera plus facile de l'expliquer au tableau.

(Notes de terrain, 22 janvier 2004, 3-6)

Par ailleurs, pendant un exercice de mathématiques, nous avons remarqué que Maureen était très exigeante au niveau de la présentation des données au tableau, et le justifiait en disant qu'elle savait que « c'était fatigant » mais que c'était ce qu'on lui demandait d'enseigner. De plus, elle intégrait dans le cours de mathématiques, la correction orthographique et grammaticale des réponses, notamment quand elle félicitait une élève pour avoir fait l'accord du participe passé dans sa réponse au tableau. Féliciter les enfants qui se comportent bien plutôt que dénoncer ceux qui ne suivent pas les consignes semble être un réflexe chez Maureen. Finalement, nous avons été agréablement surprise que Maureen ait partagé des doutes concernant une réponse juste à un exercice devant ses élèves. Nous pensons que le fait de partager ses incertitudes avec ses élèves démontre une grande estime des élèves et beaucoup de maturité de la part de l'enseignante. Cette qualité fait qu'elle est très à l'aise avec les fondements de l'éveil aux langues car l'enseignant doit se mettre dans une position où les élèves savent qu'il ne sait pas tout. Une autre observation montre que Maureen faisait déjà de l'éveil aux langues avant notre arrivée.

Maureen fait des références à l'anglais. Par exemple, quand une réponse écrite n'avait pas d'accent, elle l'a prononcé comme un mot anglais. Par ailleurs, voulant s'assurer que les élèves comprennent bien la définition de « échanger », elle leur a donné le sens en anglais et leur a dit que c'était différent en français, en avouant que même les enseignants ont du mal.

(Notes de terrain, le 22 janvier 2004, 13-14)

À travers différentes conversations, il est devenu très clair que Maureen est une enseignante qui tient beaucoup à ses élèves et à leur réussite dans la vie. À cet effet, elle est à l'écoute de leurs besoins, de leurs frustrations et gère ses doutes avec énormément d'honnêteté envers eux.

Finalement, au niveau de son approche envers les tensions linguistiques évoquées précédemment, Maureen se prononce ouvertement à ce sujet :

MAUREEN : Alors moi je dis qu'il faut donner du temps pour mettre l'accent sur l'origine et vendredi dans l'après-midi, quand c'est la période des jeux libres, toute l'après-midi, on a le droit d'écouter de la musique dans la langue d'origine, on peut parler sa langue, on peut être en équipe, on peut parler avec son ami dans sa langue d'origine, ça c'est permis le vendredi après-midi.

(Maureen, commentaires sur ses élèves, 12 mai 2004, 14-15)

3.3.4 Les familles

Nous sommes en mesure de tracer un portrait minimal des parents des élèves étudiés, grâce au questionnaire qui leur a été distribué à la fin de l'année. Comme il est possible de le voir dans l'annexe 7 le questionnaire aux parents comportait des questions afin de sonder le contexte linguistique dans lequel évoluaient les enfants dans leur famille. Nous leur avons proposé une version française et anglaise. Quatre des parents (Elsa, Daniel, Esteban et Tuyet) ont répondu sur le questionnaire français et les quatre autres sur le questionnaire anglais (Kim, Elijah, Cyril et Kelly). Plusieurs questions permettent de savoir l'opinion des parents de nos sujets sur le thème du bilinguisme et de la place de la langue d'origine. Nous sommes donc en mesure d'affirmer que les parents de cinq des élèves étudiés ont répondu « beaucoup » pour « La connaissance de deux ou plusieurs langues est une richesse pour le développement personnel » et « beaucoup » pour « Être un avantage dans la vie » (Tuyet, Elijah, Elsa, Cyril et Kelly). Pour les parents de deux autres (Esteban et Kim), il s'agit « moyennement » d'une richesse et d'un avantage. Finalement, pour les parents du dernier élève (Daniel), il s'agit d'un grand avantage pour la vie mais seulement « un peu » pour la richesse du développement personnel.

Lorsque nous leur avons demandé s'ils pensaient que la maîtrise de la langue de la famille était importante pour leur enfant, les avis étaient partagés. En effet, même si en règle générale les parents pensent que c'est important, ils ne sont qu'au nombre de trois (Daniel, Elijah et Esteban) à répondre que c'est « très » important. Deux parents ont répondu « moyennement » important (Tuyet et Kelly), deux autres ont répondu « un peu » (Kim et Elsa) et finalement le dernier a répondu que ce n'était « pas du tout » important (Cyril).

D'après nos données, il semblerait que quatre élèves (Tuyet, Daniel, Esteban et Elijah) aient participé à des classes du Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO). Cependant, d'après les commentaires, nous pouvons émettre certains doutes et considérer que ce sont les enfants qui ont répondu à certaines questions du questionnaire et qui ont pensé que nous leur posions cette question au sujet du projet ÉLODiL. En effet, un des commentaires était « It's great and it's fun to do activities with languages » (Questionnaire parents, Elijah).

Par ailleurs, tous les parents ont répondu qu'ils pensaient que la maîtrise du français était très importante pour leur enfant. Les raisons évoquées sont toutes reliées au fait qu'ils habitent au Québec et que leurs enfants vont dans une école française. Pour ce qui est de la maîtrise de la langue anglaise, ils ont répondu de façon identique, sauf pour deux parents d'élèves (Kim et Kelly), qui ont répondu que c'était « moyennement » important. Toutefois, il doit être précisé que dans ces deux familles, c'est l'anglais qui est parlé. Ces réponses quelque peu surprenantes, nous font réfléchir sur l'intention des parents. Nous pouvons nous demander si ces réponses sont véritablement ce que ces parents pensent, ou bien s'il s'agit de leur interprétation de ce qu'ils pensent être attendu d'eux. Finalement, quatre des parents (Daniel, Cyril, Elijah et Tuyet) avaient entendu parler du projet ÉLODiL et pensaient qu'un tel projet pourrait être bénéfique pour leur enfant. Trois autres parents (Kim, Esteban et Kelly) pensaient que le projet pourrait « peut-être » être bénéfique et le dernier parent (Elsa) a répondu qu'il ne savait pas.

3.3.5 Présentation des sujets

Notre échantillon est constitué de deux élèves monolingues (Elsa et Simon), de cinq élèves bilingues (Cyril, Daniel, Esteban, Kelly et Tuyet) et finalement de deux élèves plurilingues (Elijah et Kim). Nous inspirant de la définition de Grosjean (1984) nous définissons le bilingue ou le plurilingue comme étant une personne qui utilise quotidiennement deux ou plusieurs langues, écartant ainsi l'idée de la nécessaire maîtrise parfaite de ces langues. Par ailleurs, les langues sont variées au niveau de la provenance et du nombre de locuteurs dans le monde, avec toutefois davantage de locuteurs de la langue tagalog, ce qui est représentatif de la démographie de l'école. En effet, parmi les langues d'origine de ces élèves, on retrouve, d'une part, les langues parlées par un très grand nombre de personnes ou valorisées, comme l'espagnol le français et l'anglais, ainsi que des provenances variées comme le Bénin et la Belgique pour le français et la Jamaïque et les Philippines pour l'anglais. D'autre part, on retrouve des langues parlées par un nombre de locuteurs plus restreint ou dites minorisées, comme le bisaya (dialecte

du tagalog), le quechua et l'aymara (langues des Incas) ou encore le créole (de Jamaïque). Par ailleurs, d'autres langues d'immigration comme le cambodgien, le vietnamien et le tagalog sont aussi présentes.

Nous avons compilé un tableau récapitulatif de l'année et le lieu de naissance des élèves que nous avons étudiés. Nous y avons aussi inclus l'origine de leurs parents et les langues que ceux-ci ont déclaré parler dans leur foyer, pour l'administration scolaire. Finalement, nous avons indiqué l'année durant laquelle ils sont arrivés au Québec, quand ceux-ci n'y étaient pas nés, ainsi que la durée de fréquentation d'une classe d'accueil le cas échéant. Les données de ce tableau ont été recueillies dans les dossiers de l'école, compilées à partir de documents écrits des parents. Nous pouvons constater que trois des sujets sont nés au Québec et que Daniel, bien que né à Montréal, a fréquenté une classe d'accueil pendant une année. Par ailleurs, trois élèves nés à l'étranger sont nés aux Philippines (Elijah, Kelly et Kim), un en Bolivie (Esteban) et deux dans un pays francophone (Tuyet en Belgique et Elsa au Bénin).

Tableau VIII : Données sociodémographiques et linguistiques des sujets

Élève	Année et lieu de naissance	Origine des parents	Langues parlées à la maison	Arrivée au Québec et âge à l'arrivée	Classe d'accueil
Simon 6 ^e année (garçon)	1991 Canada	Père : Cambodge Mère : Québec	Français et cambodgien (cambodgien depuis mars 2004)	-	-
Daniel 6 ^e année (garçon)	1992 Canada	Cambodge	Cambodgien	-	1998-1999
Tuyet 6 ^e année (fille)	1992 Belgique	Vietnam	Vietnamien et français	1999 à 7 ans	-
Kim 5 ^e année (fille)	1992 Philippines	Philippines	Tagalog et anglais	2001 à 9 ans	2001-2002 2002-2003
Kelly 6 ^e année (fille)	1992 Philippines	Philippines	Tagalog et anglais	1998 à 6 ans	1998-1999
Elijah 6 ^e année (garçon)	1992 Philippines	Philippines	Tagalog et anglais	1999 à 7 ans	1999-2000 2000-2001
Esteban 5 ^e année (garçon)	1992 Bolivie	Bolivie	Espagnol	1994 à 2 ans	-
Elsa 5 ^e année (fille)	1993 Bénin	Bénin	Français et « autre »	1998 à 5 ans	-
Cyril 5 ^e année (garçon)	1993 Canada	Père : Zaïre Mère : Jamaïque	Anglais	-	-

Il est intéressant de noter que ce n'est pas forcément les élèves nés à l'étranger qui sont allés en classe d'accueil et que d'ailleurs, Daniel, qui est né à Montréal, en a fréquenté une pendant une année. Les autres élèves qui ont intégré une classe d'accueil sont les élèves provenant des Philippines.

Par ailleurs, notons que les parents de Simon et de Cyril vivent séparément. Simon vivait chez sa mère francophone, dans une ville où la population n'était pas du tout pluriethnique, mais habite désormais avec son père et sa belle-mère, tous deux d'origine cambodgienne. Cyril habite avec sa mère et son beau-père polonais avec lesquels il parle anglais.

3.3.5.1 Élèves de 5^e année

Les descriptions qui suivent sont issues de nos observations et de la lecture des dossiers scolaires des élèves, consultés sur place à l'école un an après la collecte de données. Elles ont été lues et discutées avec la titulaire de la classe, Maureen.

Les élèves de 5^e année sont au nombre de quatre, deux garçons et deux filles. Il s'agit de Cyril, Elsa, Esteban et Kim.

Cyril est un garçon sympathique et extraverti qui est à l'aise à l'oral que ce soit avec des adultes ou des camarades. C'est un élève qui est enthousiaste et qui répond très souvent à l'enseignante quand elle pose des questions à toute la classe. Il semble aimer travailler seul, mais reste ouvert à la collaboration.

Elsa est une fille spontanée mais parfois un peu timide devant un grand groupe ou un adulte. Cependant, elle n'hésite pas à parler lorsqu'elle a quelque chose à dire dans le cadre d'un petit groupe. Elle est enthousiaste et privilégie la collaboration avec ses camarades pour réaliser une tâche.

Esteban est un garçon très serviable. Quel que soit le sujet, il a souvent quelque chose à dire et semble apprécier toute discussion, que ce soit avec un adulte ou un camarade. Il privilégie le travail en groupe mais ne réussit pas toujours à rester concentré sur la tâche.

Kim est une fille réservée et effacée, qui ne parle en grand groupe que très rarement. Lorsqu'elle s'exprime, c'est très doucement et à voix basse avec une seule personne. Elle sourit beaucoup et écoute avec attention, mais n'a pas souvent une opinion à défendre.

3.3.5.2 Élèves de 6^e année

Les élèves de 6^e année sont un peu plus nombreux, car il a été décidé qu'un élève (Simon) arrivé en cours d'année devrait intégrer le groupe puisque son parcours linguistique est notablement différent des autres élèves de la classe. Nous avons donc voulu suivre son expérience du projet ÉLODiL. En tout, nous avons suivi trois garçons et deux filles de 6^e année. Il s'agit de Daniel, Elijah, Kelly, Simon et Tuyet.

Daniel est un garçon effacé en classe, mais souvent enthousiaste et intéressé par les activités du groupe. Il semble ne pas se faire confiance et a tendance à s'appuyer sur les autres pour écrire ses réponses. Il privilégie souvent le travail individuel, mais vérifie régulièrement les réponses des autres avant d'écrire les siennes.

Elijah est un garçon jovial qui est à l'aise dans la classe. Il est enjoué pendant les activités. Il aime relever des défis en suscitant la collaboration de son équipe, surtout Tuyet, dont les capacités intellectuelles semblent l'impressionner.

Kelly est une fille introvertie, même si elle semble toujours intéressée par ce que l'équipe dit et fait. Elle est très silencieuse, mais prend la parole de temps à autre, de plus en plus tout au long du projet. Elle aussi sent le besoin de vérifier les réponses de Tuyet ou Elijah avant d'inscrire les siennes.

Simon est un garçon très franc, perspicace et bavard. Il est très souriant et participe avec enthousiasme aux activités de groupe mais peut être indépendant. Il pose des questions quand il ne comprend pas. Il est arrivé en cours d'année, ayant déménagé de chez sa mère québécoise francophone de souche en région, pour aller vivre avec son père d'origine cambodgienne à Montréal.

Tuyet est une fille réservée et travailleuse. C'est une excellente élève. Elle n'aime pas prendre la parole devant la classe entière, mais le fait lorsque c'est nécessaire. C'est elle qui mène le groupe et l'organise. Elle aussi travaille seule, mais pose des questions au groupe et répond aux leurs. Ses coéquipiers semblent avoir l'habitude de la consulter, mais dans le cadre des activités d'éveil aux langues, elle leur répond qu'elle n'en sait pas plus qu'eux.

Chapitre IV : Résultats

Chapitre IV : Résultats

Après avoir décrit de façon détaillée le contexte qui constitue le quotidien des sujets que nous avons ciblés, nous allons désormais présenter les résultats de notre étude. Rappelons que notre objectif était, dans un premier temps, d'identifier les représentations et les attitudes de neuf élèves participants au projet ÉLODiL, à l'égard de leurs langues d'origine. Dans un second temps, nous avons voulu cerner les représentations et les attitudes de ces élèves à l'égard des langues dominantes dans la ville de Montréal, à savoir l'anglais et le français. Finalement, pour répondre à la question générale de ce mémoire, le dernier objectif était de déterminer leurs représentations et les attitudes à l'égard de la diversité linguistique, et plus précisément des langues qui se trouvent dans leur quartier et leur classe. Par ailleurs, nous les avons interrogés sur les fondements même de la diversité linguistique dans le monde. À cet effet, ces trois grands thèmes composent ce chapitre.

Comme la structure de ce chapitre le suggère et comme nous l'avons expliqué dans le chapitre méthodologique, nos résultats sont organisés par thématique. Cette disposition nous permet de dire, pour chacun des élèves, quelles sont leurs opinions sur ces thèmes, d'après leurs réponses issues de leur entrevue individuelle, du questionnaire collectif, des groupes de discussion, et même parfois d'après leurs propos enregistrés pendant l'implantation des activités ÉLODiL. Par ailleurs, de façon ponctuelle et quand cela permettait d'avoir une vision globale, les réponses du questionnaire pour l'ensemble de la classe ont été données, afin de situer celles de nos élèves cibles. Afin de faciliter la lecture de ces résultats, on trouvera à l'annexe 11, un tableau récapitulatif toutes les données démographiques et sociolinguistiques de nos neuf sujets.

Afin que le lecteur puisse avoir un aperçu exhaustif des résultats, nous avons décidé de procéder à la présentation de la grande majorité de ceux-ci, avec des explications et quelques interprétations intégrées au texte. L'intention de cette section est donc de mettre en vitrine, de façon organisée, la variété des résultats et de faire un bilan à la fin de chacune des trois grandes sections.

4.1 RAPPORT DES ÉLÈVES AVEC LEUR(S) LANGUE(S) D'ORIGINE

Les langues d'origine de nos répondants étant parfois nombreuses, avec des degrés de maîtrise variés, le rapport que ceux-ci entretiennent avec elles était difficilement identifiable par un questionnaire. La majorité des réponses ci-dessous sont donc issues des entrevues individuelles ou encore des groupes de discussion. Nous commencerons cette première partie des résultats par clarifier la définition de *langue d'origine* que nous avons utilisée. Ensuite cinq thèmes seront développés pour définir la relation que les élèves semblent vivre avec la ou les langues dont ils ont « héritées ». Le premier est la perception de compétence dans ces langues, ce qui nous aidera à comprendre le second, qui portera sur leurs représentations des fonctions de ces langues d'origine. Troisièmement, nous verrons comment ces neuf enfants perçoivent l'usage de ces langues dans différents contextes, et par extension, comment ils se représentent leur importance. Par ailleurs, en lien avec ce sujet, ces enfants nous ont parlé du fait de parler plusieurs langues : les uns de la valeur de cette caractéristique et les autres de leur bilinguisme ou plurilinguisme. Nos questions avaient l'objectif de comprendre si ces connaissances linguistiques étaient vues comme un poids ou bien une richesse. Finalement, pour clore cette partie, nous présenterons les résultats obtenus par nos questions sur ce que les élèves pensent des locuteurs de leurs langues d'origine, qui avaient l'intention de comprendre si leurs opinions révélaient plutôt de la gêne ou de la fierté par rapport à leur(s) communauté(s) linguistique(s).

Définition

La langue maternelle désigne habituellement la première langue acquise de façon naturelle et dès le plus jeune âge, au moyen des interactions au sein de la famille. Par ailleurs, la langue d'origine signifie généralement la langue qui est parlée durant l'enfance et qui est parlée par le groupe ethnoculturel dont la personne est issue. Dans la présente étude, en accord avec Dabène (1994) qui souligne l'importance de la dimension identitaire, nous définirons le concept de langue d'origine comme étant toutes les langues parlées par les parents et la famille élargie de l'enfant, car il s'agit, dans ce mémoire, de comprendre la relation que l'enfant entretient avec la ou les langues parlées par le ou les groupes ethnoculturels de sa famille.

Par ailleurs, qu'elles parlent une, deux ou plusieurs autres langues, ces familles peuvent choisir de transmettre cet héritage linguistique aux enfants partiellement ou dans sa totalité. Nous

analyserons donc le rapport qu'entretiennent les enfants avec une ou plusieurs langues d'origine, qu'ils les maîtrisent ou non.

Puisqu'il s'agit d'élèves d'une classe régulière dans une école francophone, tous les élèves de l'échantillon parlent le français couramment. Nous avons qualifié les élèves issus de familles immigrantes parlant une autre langue que le français mais qui n'ont pas transmis cet héritage linguistique à leur enfant, comme des élèves monolingues, dans la mesure où ces élèves ne parlent que le français de façon courante. Comme nous l'avons mentionné brièvement dans la description des sujets, l'échantillon de cette étude comporte deux élèves monolingues, cinq élèves bilingues et deux élèves plurilingues. Voici un tableau récapitulatif, dans lequel les langues sont identifiées. La dénomination des langues mentionnées a été obtenue en recoupant les données issues du questionnaire des parents avec ceux des élèves (lorsque les parents ne mentionnaient pas des langues dont les enfants nous avaient parlées), ce qui peut laisser une certaine ambiguïté. Par ailleurs, nous avons cherché à respecter fidèlement les réponses des enfants. Le cas échéant, nous avons complété ces données en nous aidant de l'ouvrage de Michel Malherbe sur les langages de l'humanité (Malherbe, 1995).

Tableau IX : Données sociolinguistiques des sujets

	Élèves et niveau scolaire	Langue présente dans la famille mais pas maîtrisée	Langue (s) d'origine maîtrisée(s) en plus du français
MONOLINGUES (français)	Elsa (5 ^e année)	Fon (parlé au Bénin)	-
	Simon (6 ^e année)	Cambodgien (khmer)	-
BILINGUES (français et une autre langue)	Cyril (5 ^e année)	Créole de la Jamaïque	Anglais
	Esteban (5 ^e année)	Aymara et Quechua	Espagnol
	Daniel (6 ^e année)	-	Cambodgien (Khmer)
	Kelly (6 ^e année)	Tagalog	Anglais
	Tuyet (6 ^e année)	-	Vietnamien
PLURILINGUES (français et plusieurs autres langues)	Kim (5 ^e année)	-	Anglais et tagalog
	Elijah (6 ^e année)	-	Anglais, bisaya et tagalog

4.1.1. Perceptions de la compétence et de l'apprentissage des langues d'origine

Comme le tableau que nous venons de voir laisse à penser, les élèves de l'échantillon ont des compétences très différentes dans leur(s) langue(s) d'origine et entretiennent des rapports différents quant à leur apprentissage. Au total, cinq élèves sur les neuf sont en contact avec des langues qu'ils ne maîtrisent pas mais qu'ils peuvent comprendre partiellement. Nous avons choisi d'accorder un paragraphe à chacun d'eux afin de mettre en valeur la variété des situations. Ensuite, nous mentionnerons brièvement la vision partagée par deux élèves sur l'aspect naturel de l'apprentissage de leur langue d'origine, par rapport à un autre élève qui va dans une école ethnique le dimanche. Finalement, nous amorcerons une discussion sur une

remarque de deux élèves, qui affirment être plus à l'aise en français que dans leur langue d'origine, bien qu'ils la parlent à la maison.

4.1.1.1 Quand une langue d'origine n'est pas maîtrisée...

La situation des cinq élèves ci-dessous est en quelque sorte une relation « à sens unique » avec la langue d'origine (ou l'une d'elles) dans la mesure où ces élèves ne peuvent que recevoir des messages, sans être en mesure d'en produire. Nous verrons comment ces élèves perçoivent l'apprentissage de cette langue qu'ils comprennent mais ne maîtrisent pas, ainsi que leurs réactions par rapport à cette situation.

Le premier exemple d'un élève vivant une telle situation est Simon, l'élève ayant déménagé chez son père et sa belle-mère cambodgiens en cours d'année, alors qu'il vivait avec sa mère francophone unilingue en région. En ce qui concerne l'intérêt à l'égard de l'apprentissage et de la compréhension de sa langue d'origine, nous avons vu Simon se métamorphoser. En effet, sa nouvelle vie chez son père, locuteur du khmer et dans une classe multiethnique à Montréal a créé un contraste avec l'environnement qu'il quittait. Le jour après son arrivée à l'école le 25 février 2004, nous avons réalisé un groupe de discussion avec les élèves de 6^e année, afin de lui expliquer en quoi consistait le projet ÉLODiL. C'est pendant cette discussion que Simon s'est exclamé :

SIMON : Hey, j'connais pas le cambodgien, j'le parle pas.

ERICA : T'avais jamais entendu Tsheripsou ?

SIMON : Non, mon père est cambodgien mais ça m'tente pas de parler ça.

(Groupe de discussion, Elijah, Kelly, Tuyet, Daniel et Simon, le 26 février 2004, 44-46)

Depuis cette déclaration, nous avons noté une nette évolution au niveau de son attitude envers l'apprentissage de la langue khmer. Notamment, lors de son entrevue individuelle, qui a eu lieu le 5 mai 2004, il a affirmé qu'il aimait le « cambodgien » moins que les autres « parce que c'est dur à apprendre ». Cependant, durant cette même entrevue, il énumère plusieurs mots qu'il a appris :

AMÉLIE : Est-ce que tu pourrais me dire quelques mots en cambodgien?

SIMON : Bonjour c'est « tcheripsou », du lait c'est « docco », puis, je le dis mal, mais c'est « kom ha », c'est la maison. Mais je le dis mieux

quand c'est dans une phrase : « kam » c'est va à la maison, « Niam bay » c'est manger du riz.
(Entrevue individuelle, le 5 mai 2004, 34-35)

Par la suite, il affirme que s'il la comprenait davantage, il pense qu'il l'aimerait mieux et que, lorsqu'il était « le seul cambodgien dans toute son école » il l'aimait moins. Il déclare aussi qu'il essaierait de parler avec une personne qui ne parle que le khmer. Il donne d'ailleurs l'exemple de la mère de Daniel, autre enfant de l'échantillon lui-même cambodgien, chez qui il est allé. Il raconte qu'il lui a dit qu'il parlait cambodgien, qu'elle a commencé à lui parler dans cette langue et qu'il a répondu par un seul mot. Cette évolution par rapport à la fierté que Simon démontre pendant les activités ÉLODiL peut aussi être notée vers la fin de l'année scolaire, durant notamment l'activité sur les locutions imagées, lors de la distribution d'un dialogue mettant en scène un protagoniste cambodgien étant né au Cambodge mais ayant grandi à Montréal :

À la distribution du dialogue :

SIMON : Eh, Marc il vient du Cambodge! [Puis à Daniel] Eh, Marc il vient du Cambodge. Eh c'est nous! C'est moi, je suis cambodgien.

SIMON (regardant sa feuille) : Mais il a grandi à Montréal, comme moi! (se tape la poitrine avec fierté). Ah, ben non, je suis pas né au Cambodge...

Daniel et Simon continuent à lire le dialogue avec un sourire aux lèvres.
(Notes de vidéo, activité sur les locutions imagées, le 10 mai 2004, 3-9)

Lors de cette activité, nous avons senti une certaine complicité entre Daniel et Simon qui, rappelons, avait clamé haut et fort en février n'être pas intéressé à parler cambodgien. En effet, Simon, qui est un élève populaire et extroverti parle à Daniel avec tant de fierté de leur origine commune que Daniel, qui est un élève effacé et peu sûr de lui, ne peut qu'en être grandement valorisé. D'ailleurs, les deux élèves s'amuseront beaucoup tout au long de cette activité, surtout lors du jeu de rôle. Il est aussi intéressant de noter que c'est Simon, qui ne parle pas le cambodgien et qui est monolingue, qui valorise cette langue et par extension, les compétences bilingues de Daniel.

La deuxième élève à vivre cette situation est Kelly, qui est bilingue (anglais-français) et qui parle l'anglais dans sa famille. Cependant, ses parents parlent tagalog régulièrement. Kelly dit comprendre le tagalog sans toutefois le parler. Dans le cadre de l'entrevue individuelle, elle dit de la langue tagalog qu'elle la trouve « un peu dure à parler », avoue qu'elle ne l'a jamais écrite et qu'elle ne prend jamais l'initiative de dire des mots en tagalog à la maison. D'ailleurs, elle n'a pas voulu non plus prononcer quelques mots durant l'entrevue. Par rapport à cette situation, elle semble être gênée de ne pas parler le tagalog :

ERICA : Quelles langues est-ce que tu peux parler?
 KELLY : Français et anglais
 ERICA : Est-ce qu'il y en a d'autres?
 KELLY (un peu gênée) : Heum pas vraiment
 ERICA : Tu hésites pourquoi?
 KELLY : Parce que je ne sais pas vraiment parler tagalog
 ERICA : Est-ce que tu arrives à le reconnaître?
 KELLY : Oui je comprends
 (Kelly, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 3-10)

La réponse de Kelly à notre question un peu trop insistante révèle certains enjeux de l'implantation d'un projet d'éveil aux langues dans une classe multiethnique, quand la connaissance de la langue d'origine est prise pour acquise et que ce n'est pas nécessairement le cas. Sensibiliser des enfants à la richesse d'une langue dont leurs parents n'ont pas jugé l'apprentissage nécessaire est une mission délicate, car la décision légitime des parents ne doit pas être délégitimée. Nous aurons l'occasion de discuter de cet enjeu dans la discussion du chapitre V. Pour l'heure, nous constatons que Kelly affirme vouloir parler tagalog à la maison mais qu'elle ne sait pas, et que cela la rend « un peu triste ». Elle dit même l'avoir déclaré à sa mère qui a commencé à lui parler en tagalog de temps en temps. On pourrait dire que Kelly entretient un rapport relativement passif avec le tagalog, cependant, elle semble devenir davantage active dans son apprentissage dans un contexte où la pression est moins grande :

KELLY : Le tagalog, j'écoute des chansons et je comprends des paroles.
 ERICA : Tu aimes bien pourquoi?
 KELLY : J'aime les sons.
 ERICA : Est-ce que tu essaies de deviner les mots?
 KELLY : Oui.
 (Kelly, entrevue individuelle, le 4 mars 2004, 399-403)

Le troisième élève est Cyril, qui est bilingue (anglais-français) aussi, qui utilise l'anglais à la maison et ne connaît pas d'autres langues malgré les diverses origines linguistiques de sa famille (l'une désignée comme étant le patois de Jamaïque et l'autre, une langue parlée au Congo). Cyril ne parle pas du tout de l'apprentissage de ces langues d'origine, celle qui est parlée en Jamaïque et celle qui est parlée au Congo. D'ailleurs, le questionnaire rempli par ses parents ne les mentionne pas non plus. On peut dire que leur apprentissage n'est pas vraiment envisagé dans sa famille, notamment car il ne vit pas avec son père (originaire du Congo) et que sa mère ne maîtrise pas vraiment la langue de Jamaïque, seulement quelques mots, d'après les dires de Cyril. Cependant il semble les reconnaître, en parler pendant le projet ÉLODiL et même en apprendre quelques mots sporadiquement, même s'il ne s'en souvient pas toujours.

ERICA : Quelles langues est-ce que tu peux parler?
 CYRIL : Anglais, français et quelques mots dans la langue de mes parents.
 ERICA : C'est quoi la langue de tes parents?
 CYRIL : Mon père c'est le Congo, mais ce n'est pas le vrai nom de la langue, et ma mère c'est la Jamaïque, c'est le patois. Ma mère ne sait pas parler, mais ma grand-mère et mon arrière grand-père peuvent parler. En fait, je connais les mots que ma mère connaît.
 ERICA : C'est quoi les mots que tu connais?
 CYRIL : Hum attend...je ne me rappelle plus.
 ERICA : Mais tu en connais quelques-uns?
 CYRIL : Oui, mais même dans la langue de mon père j'ai oublié. Parce que quand je suis allé en France chez des amis de mon père, j'ai appris quelques mots, mais j'ai oublié.
 ERICA : Tu es allé en France?
 CYRIL : Oui, dans la famille de mon père, cette année et l'année passé à Noël.
 ERICA : Et ils parlaient quelle langue.
 CYRIL : Hum...je ne sais pas comment ça s'appelle.
 ERICA : C'est parlé à quel endroit?
 CYRIL : Au Congo
 (Cyril, entrevue individuelle, le 10 mars 2004, 3-22)

On peut voir que Cyril est tout d'abord explicite et excité de parler de sa connaissance sur les langues mais que, par la suite, il dit ne plus se rappeler de mots en « patois » et de mots dans la langue de son père, avec laquelle il a pourtant été en contact récemment. Les contacts avec diverses langues sont très fréquents chez Cyril qui semble en tirer quelques mots occasionnellement et avec enthousiasme. En effet, de par sa vie familiale et scolaire, Cyril vit au milieu d'une multitude de langues qu'il ne comprend pas, mais dont il est toujours prêt à apprendre quelques mots, sans dédain, le temps de quelques jours ou mois, comme nous le verrons dans la partie sur la diversité linguistique.

La quatrième élève est Elsa, qui est monolingue en français. Ses parents viennent du Bénin et parlent une langue dont elle ne connaît pas le nom (nous savons qu'il s'agit du fon grâce au questionnaire rempli par ses parents). Elle a elle-même vécu au Bénin, jusqu'à l'âge de cinq ans et a effectué sa scolarité là-bas en français. Lors de l'activité de la Fleur des langues, dont l'objectif est de faire parler les élèves sur les langues qu'ils connaissent (description plus complète de l'activité p.76-77), nous lui avons explicitement demandé de poser la question à ses parents car cela nous intéressait de connaître le nom de sa langue d'origine. Malheureusement, elle ne nous a pas donné la réponse. Elle l'a appelé « ma langue » dans le questionnaire et a utilisé l'expression « la langue de chez moi » pendant l'entrevue individuelle. Grâce au questionnaire que ses parents ont rempli, nous savons que ses parents considèrent le français comme sa langue d'origine. Par ailleurs, il est intéressant de noter que dans le

questionnaire, Elsa a indiqué qu'elle savait parler « un peu ma langue au Bénin » et sa seconde langue le français. Par contre, pendant l'entrevue, Elsa nous a donné l'impression qu'elle n'avait jamais parlé cette langue et qu'elle avait toujours parlé le français. Cependant elle dit être capable de comprendre cette langue, mais ne se prononce pas sur le désir ou non de l'apprendre.

Nous n'avons pas vraiment réussi à cerner la relation que Elsa entretient avec sa langue d'origine. Nous pouvons supposer qu'elle a appris, beaucoup ou peu, la langue du Bénin quand elle était petite mais que cette langue n'est pas considérée assez importante par sa famille pour que des efforts soient mis en place pour renforcer son apprentissage, autant au Bénin qu'au Québec. C'est sans fierté ni dédain qu'Elsa nous en a parlé brièvement dans son entrevue individuelle, avec un entrain très modéré, sans toutefois délégitimer nos questions. Nous pouvons aussi supposer que cette langue est dévalorisée par rapport au français, l'anglais et même l'espagnol, autant dans son pays d'origine que dans sa famille. Cette idée est explicitée par Maureen, son enseignante, qui nous parle de sa propre expérience linguistique, qui est peut être similaire à celle d'Elsa :

MAUREEN : [...] en Haïti, tu as la langue du pays qui t'a colonisé, c'est cette langue qui est valorisée, c'est cette langue qui est mise de l'avant, c'est celle qui dicte ton statut social, ta réussite.

ERICA : Donc c'est la langue française qui est plus valorisée.

MAUREEN : Oui, ici encore plus, il faut que l'enfant soit francophone au berceau, comme mon père a fait avec nous, il parlait français au berceau. Moi, j'ai appris la langue seconde plus tard avec les bonnes, avec ma grand-mère. Donc, le français, je l'ai appris au berceau. Et c'était courant chez les parents enseignants ou qui avaient fait des études. Et aujourd'hui en Haïti je pense que ça doit être pareil.

ERICA : Est-ce que les parents encouragent à parler leur langue?

MAUREEN : Non. Surtout si c'est un patois ou un dialecte.

(Maureen, entrevue individuelle, le 12 mai 2004, 1-6)

Toutefois, le pronom possessif, « ma » langue, que Elsa a écrit sur son questionnaire et a mentionné dans l'entrevue semble indiquer qu'elle ne la dévalorise pas pour autant. En effet, qu'elle l'ait parlé ou non, c'est une langue qu'Elsa identifie comme la sienne. Elle aurait pu s'en distancer et dire que c'était la langue du pays d'où elle vient, mais elle ne l'a pas fait. Il est donc possible que Elsa entretienne un lien affectif avec cette langue. Cependant, nous pouvons aussi supposer que, dans le cadre du projet, elle ait senti le besoin de se l'approprier, alors qu'elle ne l'aurait pas forcément fait dans un autre contexte.

Enfin, le dernier élève est Esteban (bilingue français-espagnol) qui parle espagnol à la maison. Ce dernier est aussi en contact avec deux langues que ses parents et sa grand-mère parlent, l'aymara et le quechua. Esteban affirme ne pas vraiment parler ces deux langues, mais par contre, bien les comprendre.

Comme Cyril, Esteban semble avoir beaucoup d'affection pour ces langues qu'il ne parle pas, mais n'envisage pas non plus leur apprentissage. Ces langues, qui ne semblent être ni valorisées, ni dévalorisées, font partie de leur quotidien. Par ailleurs, Esteban est le premier élève à parler de « langue secrète », qu'il utilise volontiers avec ses soeurs et dont il est aussi victime, sans toutefois en souffrir, avec ses parents.

ERICA : Comment se fait-il que tu connais toutes ces langues?

ESTEBAN : Parce que j'ai mes parents qui parlent en secret ou qui vont dire ce qu'ils vont faire, s'ils vont au restaurant par exemple. Moi je les reconnais et je les observe.

ERICA : C'est en quechua par exemple?

ESTEBAN : Oui, mais ils ignorent un peu, ils savent que je comprends, mais ils savent que je ne peux pas parler.

(Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 33-36)

Voyons maintenant les représentations envers l'apprentissage de la (les) langue(s) d'origine des élèves qui ont plus de maîtrise de leur langue d'origine.

4.1.1.2 L'apprentissage d'une langue d'origine

Aux quatre autres sujets qui maîtrisent toutes les langues parlées dans leur foyer, nous avons posé la question suivante : *Comment ça se fait que tu connais ces langues?* dans le cadre des entrevues individuelles. De leurs réponses, il se dégage l'impression que pour ces élèves, l'apprentissage de la langue s'est effectué de façon très naturelle. Kim, qui est trilingue (français, anglais et tagalog), nous dit à propos du tagalog « C'est ma langue, je suis née comme ça ». Globalement, les réponses sont assez semblables à celle de Kim, dans la mesure où les élèves mentionnent soit leurs origines ou leurs parents. En effet, les trois autres élèves affirment qu'ils connaissent leurs langues d'origine grâce à leurs parents. Comme Elijah qui nous dit « parce que mes parents m'ont appris », Tuyet « c'est mes parents qui sont vietnamiens. Mon père parle français avec moi parce que je suis née en Belgique », et Daniel « parce que c'est ma langue maternelle [...] mes parents qui se parlent et moi j'apprends ».

Finalement, nous avons noté un contraste entre deux élèves. L'un, Elijah, trouve que sa langue d'origine (le tagalog) « c'est aussi une langue facile pour moi ». Par ailleurs, il considère que l'écriture de cette langue était aussi facile. Ce « pour moi » a beaucoup de valeur puisque le tagalog, bien que d'apparence familière puisqu'il contient un grand nombre de mots espagnols, est une langue malaise ancienne qui a le mérite de ne pas avoir été simplifiée artificiellement comme d'autres l'ont été. Par ailleurs, cette langue utilise un système très complexe de préfixes, infixes et suffixes et, en ce qui concerne l'écriture, possède une façon originale de transcrire les mots d'origine espagnole (Malherbe, 1995 : 290). Cela donne du poids à l'impression d'Elijah.

L'autre, Daniel, nous dit parler le khmer non pas par osmose, mais parce qu'il va tous les dimanches à une école où il apprend sa langue d'origine. C'est le seul répondant qui nous parlera de sa fréquentation d'une telle école. Il est intéressant de voir que Daniel est le seul élève parmi les participants à apprendre sa langue d'origine dans un contexte plus scolaire. Bien que cette expérience soit beaucoup plus scolaire et semble moins naturelle, Daniel semble l'apprécier et très satisfait de cette méthode d'apprentissage. Par ailleurs, il semble presque oublier que c'est la langue qu'il parle naturellement avec ses parents, puisque ces derniers semblent parler le français et l'anglais de façon limitée.

ERICA : Comment tu l'apprends?

DANIEL : Chaque dimanche je m'en vais au « nom de l'école en khmer ».

ERICA : Et tu aimes bien y aller?

DANIEL : Oui.

ERICA : Tu y apprends de nouvelles choses?

DANIEL : Oui des nouveaux mots.

ERICA : Tu es content d'apprendre à écrire le cambodgien, tu préférerais faire autre chose?

DANIEL : Non

(Daniel, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 58-65)

4.1.1.3 Une compétence relative

Avant le début du projet, comme il a été expliqué dans la méthodologie, nous avons fait remplir un questionnaire aux élèves¹⁶. L'un des objectifs de ce questionnaire était d'avoir une idée sur la compétence perçue de ces élèves dans les langues qu'ils connaissaient. Comme il est possible de le voir à l'annexe 4, les élèves devaient remplir des tableaux pour chacune des langues qu'ils

¹⁶ Rappelons que Simon, qui n'était pas encore arrivé, n'a pas pu remplir ce questionnaire.

avaient listées. Il n’y avait que trois tableaux et il s’est avéré que pour certains élèves, notamment Elijah, ce n’était pas assez, ce qui a causé une petite lacune dans nos données.

Il y avait quatre compétences à évaluer : la production orale, la compréhension orale, la production écrite et la compréhension écrite. Dans le tableau, l’élève devait déterminer comment il évaluait son niveau pour chacun de ces trois langues. Les cinq catégories sont Pas du tout (= 1), Un peu (= 2), Assez bien (= 3), Bien (= 4) et Très bien (= 5), que nous avons transférées en chiffre afin de les mettre en valeur dans un graphique. Étant donné que notre objectif est de montrer les perceptions de compétence dans la langue d’origine par rapport à la langue d’enseignement, le français, ainsi que l’autre langue étudiée à l’école, l’anglais, nous avons réalisé une moyenne de ces données.

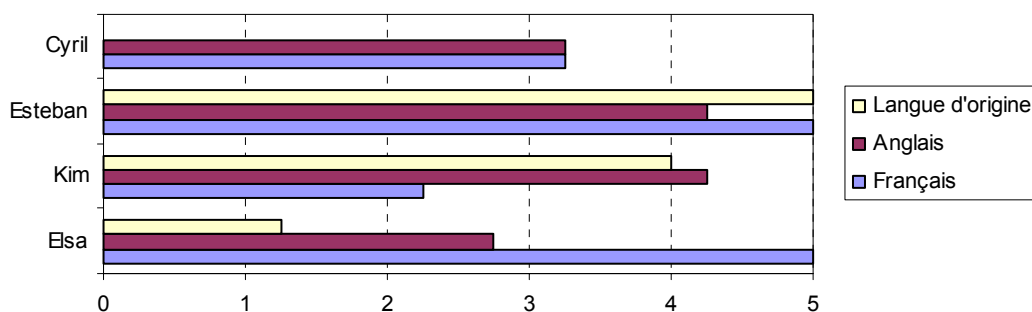


Figure 1 : Perception du niveau de compétence dans la langue d’origine par rapport aux langues anglaise et française (groupe de 5^e année)

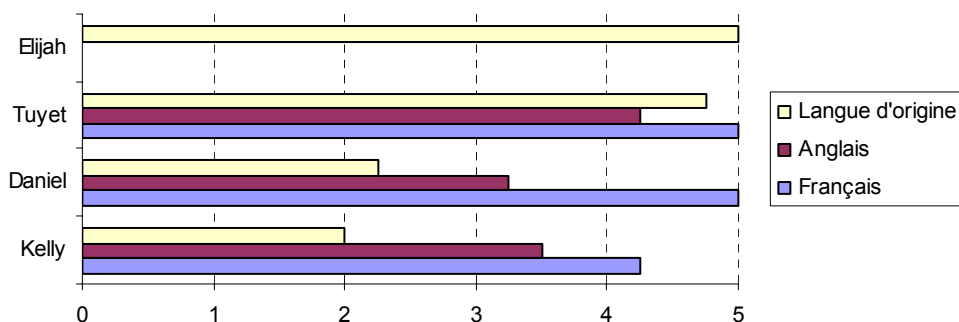


Figure 2 : Perception du niveau de compétence dans la langue d’origine par rapport aux langues anglaise et française (groupe de 6^e année)

Le premier constat est la prédominance du français comme langue dans laquelle ces élèves se considèrent le plus compétent (surtout les élèves de 6^e année) et la langue d'origine comme étant celle dans laquelle ils se considèrent plus faibles. On note toutefois quelques exceptions comme Kim, qui trouve que son niveau le plus faible est en français, et Cyril, qui considèrent que ses compétences s'équivalent plus ou moins dans les deux langues. Notons que Elijah n'a pas rempli le tableau, faute d'espace sur le questionnaire, mais celui-ci offrait la possibilité d'ajouter un commentaire sur les langues qu'ils connaissaient. Elijah y a écrit « C'était facile de parler les 4 premier langes mais quand je suis arriver au français, j'ai eu beaucoup de difficulter (sic) ». Par ailleurs, nos observations indiquent qu'Elijah n'aime pas prendre la parole en français devant la classe. À plusieurs reprises, nous l'avons entendu dire qu'il ne voulait pas être porte parole parce que son français n'était pas bon (Activité Les langues en contact, enregistrement vidéo du 10 mars 2004, 30). Par conséquent, nous pouvons affirmer que Kim et Elijah sentent que le français est la langue dans laquelle ils sont le plus faibles. Par ailleurs, lors des entrevues et pendant les activités, deux élèves (Tuyet et Cyril) avouent que, malgré leurs bonnes compétences dans leur langue d'origine, ils sont plus à l'aise en français. Il est intéressant de noter que, au mois de mai, Cyril nuance le jugement de compétence qu'il avait indiqué dans le questionnaire collectif du début de l'année. Finalement, à la fin de l'année, Elsa déclare même à son groupe de discussion qu'elle n'est pas capable de parler sa langue d'origine, comme le montre l'extrait ci-dessous :

ERICA : Et à votre avis, la personne qui choisirait qu'il n'y ait qu'une langue parlée, elle choisirait quelle langue?

ESTEBAN : La langue qu'elle parle maintenant, sa langue maternelle.

CYRIL: Pas pour moi, parce que ma langue maternelle c'est l'anglais mais je peux mieux écrire en français.

ELSA : Moi je suis pas capable de parler ma langue.

(Esteban, Cyril, Elsa et Kim, groupe de discussion, le 12 mai 2004, 333-338)

Ce qui semble se dégager des perceptions de ces enfants sur leur maîtrise de leur(s) langue(s) d'origine, c'est une grande nuance, une certaine lucidité et la conscience que leurs connaissances sur les langues qu'ils savent parler ne s'équivalent pas et qu'ils ont des faiblesses et des forces dans chacune d'entre elles.

4.1.2 Représentations des fonctions de la ou des langues d'origine

Aucune question ne portait spécifiquement sur ce que les élèves pensaient être les fonctions des langues d'origine, en général ou dans leur vie. Cependant, au fil des conversations lors des entrevues individuelles, plusieurs points qui semblent définir la vision que ces enfants ont de

l'importance des langues d'origine ont émergé. Il s'agit en premier lieu du contact qu'elles permettent de maintenir avec la famille et le pays d'origine. Par ailleurs, certains élèves semblaient avoir une idée précise des modes d'utilisation de ces langues. Nous avons jugé important de les mentionner. Finalement, plusieurs élèves considèrent que la connaissance de leur langue d'origine est un tremplin vers l'apprentissage d'autres langues. Ici encore, de telles remarques méritent une place ainsi que quelques explications.

4.1.2.1 Liens avec la famille d'origine

Bien qu'elle paraisse évidente, une des fonctions perçues de la langue d'origine est le lien qu'elle permet d'entretenir avec la famille, la communauté ou encore le pays d'origine. En effet, c'est une fonction indispensable qui est reconnue par plusieurs élèves. Ce lien est explicité, dans les entrevues individuelles, par trois élèves sur sept qui maîtrisent une langue d'origine.

Le premier, Daniel, mentionne un projet de voyage au Cambodge, pour rencontrer pour la première fois les membres de sa famille. Cet objectif rend la langue cambodgienne essentielle. Dans le même ordre d'idée, quand Tuyet nous parle du vietnamien, elle exprime aussi ce lien avec sa famille et le pays dont elle est issue :

ERICA : Et comment tu te sens quand tu parles vietnamien?

TUYET : Je me sens comme si j'étais au Vietnam, je me sens rapprochée.

(Tuyet, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 88-89)

On retrouve encore le concept de rapprochement, mais cette fois-ci de façon plus générale avec le pays. Tuyet est allée plus loin pour montrer que parler sa langue d'origine avait une signification plus profonde. Il est à noter que Tuyet est une élève très articulée, et que sa réponse n'est pas vraiment surprenante.

Finalement, dans le cadre d'une activité réalisée en classe, mais aussi à plusieurs reprises pendant le projet ÉLODiL, Esteban a expliqué que les langues qu'il connaissait (ou plutôt reconnaissait) étaient les langues parlées par les Incas, ancêtres dont il est d'ailleurs très fier. Plus tôt dans l'année, la classe de Maureen avaient fait des projets sur divers peuples, choisis par les élèves. Esteban avait choisi de le faire sur les Incas, et par conséquent a fait un lien avec ses langues d'origine, s'il ne l'avait pas déjà fait avant.

4.1.2.2 Utilisations spécifiques

Au fil des conversations avec nos répondants, il nous a semblé que plusieurs d'entre eux attribuaient à leur langue d'origine (ou à l'une d'entre elles) un emploi spécifique. Un premier exemple est la nature des mots en créole de Jamaïque que Cyril connaît. Lors de l'activité de La Fleur des langues, Cyril et Esteban se posaient réciproquement des questions au sujet des langues qu'ils connaissaient et avaient un questionnaire qu'ils devaient remplir pour leur coéquipier :

CYRIL: Bah, je sais un petit peu, comme je peux comprendre des personnes parler, mais c'est juste des mots, et c'est des mauvais mots. Quand je demande à ma mère ce que ça veut dire et elle voulait pas me répondre.
(Cyril, activité la Fleur des langues, le 16 février 2004, 69)

Ce petit extrait porte un peu à confusion. En effet, nous ne savons pas si Cyril pense véritablement que le créole est composé uniquement de mauvais mots, si c'est seulement les mauvais mots qu'il comprend ou qu'il ne comprend pas. Ce que nous comprenons en revanche, c'est que sa mère ne veut pas qu'il les connaisse ou les utilise. et qu'il associe le créole avec les mauvais mots.

Une autre remarque intéressante de Cyril par rapport au créole jamaïcain concerne l'écriture du mot « patois »:

CYRIL : Sinon, je connais le patois...
ESTEBAN : Comment ça s'écrit?
CYRIL : P A...j'sais pas...patois! (soupir d'exaspération)
(Cyril, activité la Fleur des langues, le 16 février 2004, 95-97)

L'exaspération de Cyril pourrait être interprétée de plusieurs façons. Il pourrait ne pas concevoir le créole comme une langue écrite et ne sait pas comment l'exprimer à son ami, ou bien, il pourrait être exaspéré de son manque de connaissance concernant l'orthographe du mot, faute de ne jamais l'avoir vu par écrit, ou de l'avoir vu mais de ne pas s'en souvenir.

Le dernier exemple d'emploi précis de la langue d'origine a déjà été mentionné rapidement, il s'agit de la langue secrète dans la famille d'Esteban, qui maîtrise seulement l'espagnol, alors que l'aymara et le quechua y sont parlés. De tous les élèves de l'échantillon, seul ce dernier semble voir cet aspect ludique des langues, mis à part Cyril qui, comme nous le verrons, se sent affligé de ne connaître que les langues les moins « secrètes » du Canada. Esteban subit en

quelque sorte la langue mystérieuse d'une certaine façon puisque ses parents parlent en quechua quand, d'après lui, ils ne veulent pas qu'il sache ce qu'ils font. Cependant, Esteban comprend sporadiquement la langue, donc nous pouvons en conclure qu'il s'agit d'un jeu de devinette, qu'il nous dit, d'ailleurs, utiliser à l'école avec ses soeurs.

4.1.2.3 L'apprentissage d'autres langues

Un certain nombre d'élèves ont mis en évidence la ressemblance entre leur langue d'origine et d'autres langues, qu'ils connaissent ou dont ils ont entendu parler. Certains, surtout les locuteurs du tagalog, ont vu cette ressemblance comme un avantage pour apprendre l'espagnol, une langue internationale. D'autres, locuteurs de l'anglais et de l'espagnol, ont seulement fait le rapprochement.

En effet, la ressemblance entre le tagalog et l'espagnol est un fait reconnu dans cette classe. Ceci est expliqué par le simple fait qu'il y a beaucoup de locuteurs de tagalog et plusieurs hispanophones et que beaucoup de connaissances générales sur la langue espagnole sont recueillies un peu partout, notamment grâce aux membres de la famille (soeurs, mère etc.). Cette similarité entre ces deux langues semble avoir un impact sur la volonté des locuteurs du tagalog à vouloir apprendre l'espagnol. C'est le cas des trois élèves dont la langue d'origine est le tagalog : Kelly, Elijah et Kim. En effet, d'après leurs dires durant les entrevues individuelles, ils semblent tous penser que leur connaissance en tagalog leur faciliterait l'apprentissage de l'espagnol. Le tagalog est donc vu comme une ressource pour l'apprentissage d'une autre langue, considérée populaire.

Par ailleurs, deux élèves qui connaissent des langues dites internationales, font aussi mention de ressemblances avec d'autres langues, moins connues. Esteban, le seul hispanophone de l'échantillon, affirme qu'il a de la facilité à comprendre le tagalog, sans toutefois mentionner vouloir l'apprendre, et fait même un lien avec l'activité réalisée la matinée de son entrevue sur les emprunts en ajoutant « on dirait qu'ils ont emprunté des mots à l'espagnol, des fois c'est les mêmes mots, comme soulier on le dit *zapato* et eux aussi et poubelle on dit *basura* et eux aussi » (Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004). L'autre élève est Cyril, qui a visiblement réfléchi aux différences de structures de phrase entre l'anglais et le créole de Jamaïque. Il ne parle pas de la facilité qu'il aurait à apprendre ce créole grâce à sa connaissance de l'anglais,

mais il est bien conscient des liens qui existent entre ces deux langues. Pendant l'entrevue, Cyril trouve que le fait que le créole soit une version plus courte de l'anglais est digne d'intérêt et en parle avec beaucoup de respect. Par contre, pendant l'activité et avec la présence d'autres élèves, il a qualifié le créole « d'anglais râté ». Par conséquent, nous ne considérons pas que ce jugement négatif soit particulièrement ancré. En regardant les dates de collecte de ces données, nous pouvons aussi supposer que ses propos aient évolués dans le cadre du projet ÉLODiL :

ERICA: Et est-ce que tu arrives à comprendre le patois?

CYRIL : non, parce que le patois c'est un peu comme de l' « anglais râté ».
(Cyril, activité Fleur des langues, le 16 février 2004, 70-71)

ERICA : O.k. Sinon, qu'est-ce que tu peux me dire du patois?

CYRIL : Ça ressemble à l'anglais, mais il y a des mots qui son hum pas pareil. Comme au lieu de dire : ça c'est à moi tu dis : Cta moi.

ERICA : d'accord et qu'est-ce que tu penses du patois?

CYRIL : c'est intéressant parce que tu ne dois pas dire toute une phrase, c'est court.

(Cyril, entrevue individuelle, le 10 mars 2004, 52-57)

On peut noter que Cyril fait la comparaison avec l'anglais, mais qu'il utilise toutefois un exemple en français et que par ailleurs, il ne dira jamais aucun mot dans cette langue en ma présence.

Finalement, il est intéressant de noter que, d'une part, les enfants qui connaissent une langue proche d'une langue internationale voient cette proximité comme un atout pour l'apprendre et que, d'autre part, ceux qui parlent une langue très connue reconnaissent les ressemblances avec d'autres langues moins connues, mais ne vont pas jusqu'à affirmer qu'ils souhaiteraient l'apprendre.

4.1.3 Perceptions de l'usage des langues d'origine

Cette partie est consacrée à la perception des élèves de l'usage de leur(s) langue(s) d'origine, ainsi qu'à leurs réactions par rapport à cet usage. Nous avons choisi de diviser les données sur ce thème en deux catégories. Premièrement, nous allons expliciter ces perceptions dans le cadre de l'environnement immédiat des enfants, plus précisément dans leur famille et à l'école. Ensuite, nous avons voulu savoir comment ils situaient leur langue d'origine dans un contexte plus large et quelles étaient leurs réactions par rapport à cette position.

4.1.3.1 Usage dans l'environnement immédiat

Nous sommes partie du principe que l'environnement immédiat des enfants est constitué dans un premier temps de leur famille et dans un second temps de leur école. Afin de situer la position des élèves étudiés dans le cadre de ce mémoire, par rapport à l'ensemble de la classe, nous allons commencer par présenter les résultats globaux à la question principale du questionnaire sur ce sujet.

En famille

Rappelons que dans le questionnaire nous demandions aux élèves de se positionner par rapport à une opinion déjà partagée par des enfants dans deux groupes différents. D'un côté, il y avait le groupe des cercles, dans lequel on retrouvait les enfants qui aiment parler les langues de leur famille. De l'autre côté, il y avait le groupe des carrés, dans lequel on retrouvait les enfants qui n'aiment pas parler les langues de leur famille. Les enfants devaient d'abord choisir s'ils faisaient partie du groupe des cercles ou des carrés, et ensuite décider s'ils étaient « Très semblables » à ce groupe ou seulement « Semblables ». Pour faciliter la lecture de ce mémoire, nous allons seulement exposer le premier choix des élèves, à savoir s'ils font partie du groupe des cercles ou des carrés, sans dire systématiquement s'ils se sentaient « Semblables » ou « Très semblables » à ce groupe. Cependant, les résultats précis aux questions que nous mentionnons sont disponibles à l'annexe 10.

Sur un total de 27 élèves, tous les élèves de la classe de Maureen ont répondu qu'ils s'identifiaient aux enfants qui aiment parler les langues de leur famille (Q : 4). Aucun élève n'a répondu qu'il faisait partie du groupe des enfants qui n'aiment pas parler les langues de leur famille. Parmi les élèves de notre échantillon, Tuyet, Daniel, Kelly, Esteban et Elijah sont les plus fervents dans leur amour de parler les langues de leur famille (ils ont répondu qu'ils étaient très semblables à ce groupe), alors que Kim, Elsa et Cyril aiment parler les langues de leur famille, mais sans plus. Pour Elsa, nous pouvons supposer que c'est le manque de connaissances de sa langue d'origine, le fon, qui modère son opinion. Par ailleurs, nous ne sommes pas en mesure de savoir comment Kelly, Cyril et Kim ont interprété « langue de la famille » puisque, Cyril parle anglais chez lui et sa famille élargie parle la patois et une langue du Congo, et pour Kim et Kelly, l'anglais et le tagalog sont parlés dans leur foyer.

Pour aller un peu plus loin sur ce thème, nous avons posé une autre question (Q. 33) dans le questionnaire : Quelle(s) langue(s) parleraient-ils au travail, à la maison avec leurs enfants? Nous présenterons les détails des réponses à cette question dans la partie 4.2.2.1). Pour l'instant, nous dirons seulement que tous les élèves, à l'exception de Elsa (qui ne parle pas sa langue d'origine), ont écrit qu'ils parleraient leur langue d'origine à la maison et avec les enfants et que ces réponses sont plus ou moins confirmées par leurs discours dans le cadre de leurs entrevues individuelles. Les différences (Cyril a répondu qu'il ne savait pas; Kim et Elsa ont affirmé vouloir utiliser les langues qu'elles connaissent simplement pour parler avec leurs amis) sont vraisemblablement dues à la question qui a été mal formulée en entrevue ou qui n'a pas été assez explicite. Tous les autres ont parlé de leur intention de continuer à parler leurs langues d'origine que ce soit pour maintenir le contact avec leur famille ou pour l'enseigner à leurs enfants. Il est surprenant de voir que Kelly et Simon, qui ne parlent pas leur langue d'origine, font partie de ce groupe d'élèves. Il peut s'agir autant d'une volonté préexistante, qu'enclenchée par le projet ÉLODiL.

Rappelons que, plus tard dans le temps, dans le cadre des groupes de discussion animés à la fin de l'année scolaire, la question suivante a été posée : « Si vous pouviez choisir votre langue maternelle, laquelle choisiriez-vous et pourquoi? » Pour donner une vision globale des résultats nous commencerons par dévoiler que cinq des répondants ont décidé de maintenir leurs langues d'origine, alors que quatre ont préféré la changer.

Il semble important de rappeler que les élèves étaient divisés en deux groupes. D'une part les élèves de 5^e année et d'autre part ceux de 6^e année. Notons que deux atmosphères différentes étaient présentes dans chacun de ces deux groupes. En effet, les réactions à cette question par le groupe des 6^e ont été un peu plus passionnées que celles des 5^e année. D'une part, dans le groupe des 6^e année, Elijah, Kelly et Tuyet ont répondu qu'ils ne changeraient pas de langue maternelle pour des raisons affectives, comme le témoigne l'extrait suivant :

ELIJAH : Moi, je resterais avec le tagalog.

AMÉLIE : Pourquoi?

ELIJAH : Parce que sinon je ne pourrais pas comprendre mes parents si eux ne parlent pas d'autres langues.

KELLY : Moi je choiserais le tagalog parce que c'est mon pays d'origine.

AMÉLIE : C'est pour te souvenir que tu viens de ce pays là?

KELLY : Oui, je veux pas l'oublier.

AMÉLIE : Et toi Tuyet?

TUYET : Moi je garderais le vietnamien, parce que si je ne le savais pas je ne comprendrais pas la culture de mon pays et je suis fière de mon pays.
(Groupe de discussion, 6^e année, le 12 mai 2004, 172-179)

D'autre part, dans ce même groupe, Daniel et Simon, tous deux d'origine cambodgienne, ont tous les deux déclaré vouloir changer de langue maternelle pour l'anglais. Leur raison révèle une certaine souffrance de leur connaissance limitée de cette langue. En effet, l'un (Simon) veut échanger sa langue maternelle pour l'anglais car « c'est une langue utile » et « il ne la parle pas », tandis que l'autre (Daniel) voudrait pouvoir parler anglais avec ses amis.

Dans l'autre groupe, celui des 5^e année, on note plutôt une ambiance un peu plus ludique et aventurière, qui pourrait probablement être expliqué par leur plus jeune âge. En effet, dans ce groupe, Esteban et Kim semblent satisfaits de leur langue maternelle, mais Cyril et Elsa voient, dans la proposition qui est faite, une opportunité de devenir quelqu'un d'autre. Elsa affirme qu'elle aimerait devenir hispanophone, car elle aime l'accent espagnol et Cyril déclare vouloir être originaire du Japon pour non seulement avoir accès aux dernières nouveautés des jeux vidéo, mais aussi et surtout parce que c'est une langue exotique avec laquelle personne à l'école n'est familier. Il répond : « C'est compliqué et après tout le monde va me demander qu'est-ce que ça veut dire, parce que je sais juste l'anglais et le français ». On peut percevoir ici le « poids » de la connaissance des deux langues les plus connues de l'école. En effet, Cyril rêve de parler une langue mystérieuse, qui fera l'objet de discussions et de curiosité de la part de ses camarades, et avec laquelle il pourra garder des secrets. Maintenant, attardons-nous justement sur la perception du statut des langues d'origine dans le cadre de l'école.

À l'école

À l'école, bien qu'il est écrit dans le code de vie de l'école qu'il faut parler la langue « appropriée », c'est-à-dire le français, plusieurs commentaires ont été faits par rapport à l'usage d'une langue d'origine dans ce lieu. Tout d'abord, mentionnons la volonté des élèves à prononcer quelques mots dans leur langue d'origine pendant leur entrevue individuelle, mis à part les trois élèves qui ne parlent pas d'autres langues que le français et l'anglais ou qui ne se rappellent plus des quelques mots qu'ils connaissent dans les langues d'origine de leurs parents. Cependant, les élèves qui ont prononcé quelques mots ont tous eu besoin d'un encouragement supplémentaire ou d'exemples à traduire, sauf Daniel qui a commencé à parler immédiatement après ma question.

En présence de locuteurs de la même langue

Daniel, qui est généralement un élève assez effacé en classe et qui l'a été durant la plupart des activités ÉLODiL, avait déjà montré un grand intérêt à partager ses connaissances de sa langue d'origine pendant la première activité de l'année, celle sur les bonjours (description plus complète de l'activité p. 76-77), comme l'indiquent les notes de vidéo suivantes :

Quand je termine l'activité, je leur dis que la prochaine fois, il faudra qu'on apprenne à dire au revoir et Daniel m'appelle pour me dire comment on dit au revoir en khmer. Mia l'aide à me faire prononcer et Elijah, qui se trouve au milieu, sourit.
(Activité Bonjour, notes de vidéo, le 11 février 2004, 81-84)

Par rapport à l'usage plus général des langues d'origine, il n'est pas surprenant de constater qu'il dépend des amis qui parlent ou non ces langues. Elijah, locuteur de l'anglais et du bisaya, est le seul à dire qu'il est à l'aise de parler tagalog dans la classe. En effet, le tagalog est la langue la plus représentée dans la classe, parlée par huit élèves sur 27. Par ailleurs, Daniel (khmer), Esteban (espagnol) et Kim (tagalog) affirment tous les trois dans leur entrevue individuelle ne pas avoir d'amis avec qui parler leur langue d'origine. Or, ce n'est pas vraiment le cas pour Daniel car, comme nous l'avons vu précédemment, Mia, qui l'aidait à me faire prononcer « au revoir » en khmer dans l'activité des bonjours, est dans sa classe. Kim, oubliant que six élèves parlent tagalog dans sa classe, affirme pourtant qu'elle utiliserait le tagalog si elle avait des amis avec qui parler. Cela semble démontrer que la seule présence de locuteurs de langue d'origine ne suffit pas pour pouvoir être à l'aise de la parler. Des liens d'amitié doivent être présents pour être en confiance.

ERICA : C'est tout, par exemple est-ce que tu te sens toujours à l'aise de parler le cambodgien à l'école?
DANIEL : Un peu.
ERICA : Comment un peu?
DANIEL : Parce que c'est un peu gênant de parler cambodgien.
ERICA : Pourquoi?
DANIEL : C'est un peu des durs mots (pour les autres à comprendre)
ERICA : Est-ce que tu connais d'autres personnes qui parlent cambodgien?
DANIEL : Mia, juste ça.
ERICA : Est-ce que tu parles cambodgien avec elle?
DANIEL : Non.
ERICA : Pourquoi?
DANIEL : Je ne sais pas
ERICA : Vous vous parlez français?
DANIEL : Oui
(Daniel, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 168-181)

Gêne ou fierté

Outre les personnes avec qui les parler, l'origine de la gêne de l'usage des langues d'origine à l'école semble provenir du manque de familiarité que les autres élèves de la classe ont pour ces langues.

ERICA : Et comment tu te sens quand tu parles le bisaya?

ELIJAH : ...Heu.. moyen.

ERICA : Pourquoi?

ELIJAH : Je sais pas, à cause que parfois y'a des personnes qui pensent que « c'est quoi ça! », que c'est étrange ou quelque chose.

ERICA : Et à ton avis, pourquoi ils pensent ça?

ELIJAH : Je sais pas, à cause de leurs yeux qui font comme ça [écarquille les yeux]

[...]

ERICA : Et parfois est-ce que t'es fier de parler le bisaya?

ELIJAH : Oui, c'est comme, je sais pas mais je me sens fier à cause que je connais une langue que parfois personne connaît, c'est juste moi, je me sens fier après.

(Elijah, entrevue, individuelle, le 17 mars 2004, 101-118)

Comme nous pouvons l'observer dans cet extrait, la gêne peut être remplacée par la fierté assez rapidement chez Elijah. Kelly, qui nous dit dans son entrevue qu'elle n'aimerait pas écouter de la musique en tagalog avec ses amies, ainsi que Kim et Daniel, mentionnent ce sentiment de gêne par rapport à leur langue d'origine.

Partage de connaissances

Nous pouvons nous demander si les enfants se souviennent d'avoir partagé des connaissances au sujet de leur langue d'origine avec leurs pairs. Bien que nous n'ayons pas posé de question spécifique à cet égard, un commentaire relevé dans une entrevue et un événement après une activité en classe, nous laissent à penser que les élèves s'échangent des informations sur leurs langues de temps en temps :

ESTEBAN : Bah parce que mon ami Mark, qui est dans la classe de Myriam, m'a dit « Basura » et je lui ai dit « Est-ce que ça veut dire poubelle? » et il m'a dit « oui comment tu sais? » et je lui ai dit que c'était pareil dans ma langue.
(Esteban, groupe de discussion, 5^e année, le 12 mai 2004, 224)

Après que la cloche ait sonné, je vois Simon demander à Esteban ce qu'un mot voulait dire. Il lui dit à l'oreille et je soupçonne que c'était un mauvais mot. Après leur avoir demandé de quoi il s'agissait, ce que j'ai compris de l'histoire c'est que Esteban avait dit à Simon qu'à Cuba c'était un espagnol différent et Simon avait été voir une élève de la classe qui parle le portugais, ce qui selon lui, est une autre sorte d'espagnol.
(Activité des proverbes 3, note de terrain, le 22 avril 2004, 19-24)

Par ailleurs, lors d'une activité en mars, Maureen a présenté un ami à elle qui avait réalisé un magnifique poster avec inscrit le mot « amour » dans 130 langues. À la fin de l'activité, les élèves se sont agglutinés autour du poster pour le regarder. La place était à l'échange.

Tuyet a montré à quelques élèves où était le mot amour en vietnamien. Les autres essayaient de trouver le leur.

(Activité Les langues en contact 2, note de terrain, le 17 mars 2004, 78-80)

Code de vie de l'école et usages des langues d'origine

Finalement, il est important de rendre compte de l'impact que le code de vie a sur les élèves à l'égard de l'usage unique du français dans le cadre de l'école. En effet, six élèves évoquent, dans le cadre des entrevues individuelles, cette politique linguistique scolaire. Tuyet est la plus explicite à ce sujet :

ERICA : Et dans la cour de récréation quelle langue tu parles?

TUYET : C'est seulement le français parce que ici c'est interdit.

ERICA : C'est interdit de quoi?

TUYET : De parler anglais, mon professeur est sévère sur ça.

ERICA : Dans la salle de classe elle veut pas que vous parliez anglais?

TUYET : Oui.

ERICA : Et à ton avis pourquoi?

TUYET : Parce que c'est écrit dans l'agenda. Parler la langue appropriée dans les cours.

ERICA : Et à ton avis, comment ça se fait?

TUYET : Peut-être qu'ils veulent nous forcer à apprendre le français.

ERICA : Et pourquoi à ton avis?

TUYET : Parce qu'on est au Québec et on doit parler français.

(Tuyet, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 71-82)

Les autres élèves (Kelly, Esteban, Kim, Simon et Cyril) indiquent simplement qu'ils n'ont pas le droit de parler d'autres langues que le français dans la classe et que, par conséquent, s'ils veulent parler une autre langue, ce sera dans la cour de récréation ou après l'école et évoquent les mêmes raisons que Tuyet. Ces réponses ont été recueillies surtout lors de la question portant sur les locuteurs de leur langue d'origine à l'école (« Qu'est-ce que tu penses des personnes qui parlent « langue d'origine »?). En effet, ils ont répondu entendre des locuteurs de leur langue à l'école et disent ne pas être en accord avec cet acte, portant ainsi un mauvais jugement sur cette action, et précisent que chaque langue a sa place et son moment, comme le soulignent les deux extraits suivants :

ERICA : Qu'est-ce que tu penses des personnes qui parlent tagalog?

KELLY : C'est ok.

ERICA : C'est ok de parler tagalog?

KELLY : Pas vraiment, pas dans l'école, mais à la maison oui.
 ERICA : Pourquoi pas à l'école?
 KELLY : Parce qu'on doit apprendre le français.
 (Kelly, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 239-244)

ERICA : Est-ce que tu entends d'autres langues à l'école?
 ESTEBAN : Oui l'espagnol, parce qu'il y a des filles dans la classe de Jacques qui parlent espagnol, et elles parlent tout le temps espagnol dans la récré.
 ERICA : Et qu'est-ce que tu penses de cela?
 ESTEBAN : ça ne me fait rien.
 ERICA : Et qu'est-ce que tu fais quand tu les entends parler espagnol?
 ESTEBAN : Des fois je leur dis d'arrêter, mais pas tout le temps. Parce que des fois c'est drôle, elles me font rire, mais des fois ce n'est pas le temps.
 (Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 173-179)

D'ailleurs, ce sujet a émergé lors d'une activité ÉLODiL, quand des élèves de l'accueil intègrent la classe de nos protagonistes, alors que Ariana, une élève de l'accueil hispanophone, se joint au groupe d'Esteban:

C'est vers la fin que j'entends la conversation entre Elsa, Cyril et Esteban, après que Esteban ait terminé une conversation avec Ariana en espagnol.
 CYRIL (à Esteban) : C'est pas comme ça que tu vas améliorer ton français! »
 ELSA (à Cyril) : Oui mais c'est ÉLODIL monsieur!
 (Activité Qui cherche trouve 2, note de terrain, le 13 avril 2004, 21-26)

On peut comprendre les tensions présentes, entre ceux qui ont l'opportunité de parler leur langue d'origine dans la classe et ceux qui ne l'ont pas. Les élèves sont partagés par le désir de communiquer en « langue secrète », tout en sachant que d'autres seront curieux ou leur diront d'arrêter puisqu'à l'école, il s'agit d'apprendre le français.

4.1.3.2 Usage dans un contexte plus large

De toutes les données, il est arrivé plusieurs fois que les sujets parlent de la place de leur langue d'origine dans un contexte plus large et plus général. Le thème majeur à cet égard est le concept de langue minorisée qui a été verbalisé à trois reprises.

Parmi les neuf élèves étudiés, trois élèves ont mentionné l'idée de langue minorisée, dans leurs propres mots. Avant de présenter le premier extrait, rappelons que Kelly ne maîtrise pas le tagalog, bien que ses parents le parlent et qu'à la maison, c'est l'anglais qui est utilisé.

ERICA : Est-ce que tu veux apprendre le tagalog?
 KELLY : Peut-être, je ne sais pas.
 ERICA : Est-ce que tu aimerais l'utiliser le tagalog plus tard?

KELLY : Peut-être.
 ERICA : Pourquoi?
 KELLY : Il n'y a pas vraiment des personnes qui parlent le tagalog c'est plus l'anglais et le français.
 (Kelly, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 199-204)

On peut se demander si cette affirmation provient de ses parents, qui ont justifié le fait de ne pas investir dans son apprentissage du tagalog et de l'usage de l'anglais à la maison.

Par ailleurs, l'échantillon comportait trois élèves (Elijah, Cyril et Esteban) qui parlent une langue valorisée par un grand nombre de locuteurs (l'anglais et l'espagnol dans le monde et le tagalog dans l'école), et qui sont aussi en contact avec des langues, que nous appellerons minorisées, parlées par un nombre de locuteurs très restreint ou moins valorisées sur le marché du travail par exemple (le bisaya, le créole de Jamaïque et l'aymara). Deux sur trois de ces élèves ont mentionné cette particularité. Il est intéressant de voir comment ces enfants verbalisent cette situation. Voici deux extraits, issus des entrevues individuelles d'Esteban, qui parle espagnol et est aussi en contact avec l'aymara et le quechua, et d'Elijah, qui parle l'anglais, le tagalog et le bisaya:

ERICA : Et est-ce que tu penses que l'espagnol c'est populaire?
 ESTEBAN : Oui
 ERICA : Et le français?
 ESTEBAN : Oui
 ERICA : Et le quechua?
 ESTEBAN : Pas vraiment parce que c'est parlé juste au Pérou et en Bolivie.
 ERICA : Est-ce que tu l'aimes quand même cette langue?
 ESTEBAN : Oui parce que c'est la langue de mes ancêtres.
 (Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 105-112)

ERICA : Et le bisaya?
 ELIJAH : Moi je pense que c'est pas comme une langue générale, parce que pas beaucoup de personnes la parlent, c'est pour ça je parle juste chez moi.
 (Elijah, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 57-58)

Il est intéressant de noter que Esteban considère qu'une langue ne peut pas être populaire si elle n'est parlée que dans deux pays. Il n'évoque pas le statut des locuteurs et de l'usage de ces langues à l'échelle mondiale, qui pourraient affecter cette côte de popularité. Toutefois, Esteban valorise cette langue sur la base qu'elle a été parlée par ses ancêtres. Par ailleurs, Elijah semble penser qu'il y a des langues « générales », parlées par un grand nombre de personnes, et qu'il y a les autres, parlées par un petit nombre de locuteurs. Pour Elijah, le fait qu'il n'y a pas beaucoup de locuteurs du bisaya justifie le fait qu'il est parlé seulement à la maison.

Cependant, tout comme Esteban avec les langues quechua et aymara, le fait qu'il considère le bisaya comme minorisé ne l'empêche pas de valoriser grandement cette langue :

ERICA : Et parfois est-ce que t'es fier de parler le bisaya?

ELIJAH : Oui, c'est comme, je sais pas mais je me sens fier à cause que je connais une langue que parfois personne connaît, c'est juste moi, je me sens fier après.

ERICA : Est-ce que des langues que tu connais, est-ce que y'a une langue que tu préfères?

ELIJAH : J'ai deux choix. Le tagalog et le bisaya.

(Elijah, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 116-119)

Notons aussi que Elijah connaît cinq langues, l'ilingo qu'il ne mentionne que dans le questionnaire au début de l'année, les deux langues discutées ci-dessus, ainsi que le français et l'anglais, cette dernière langue étant celle avec laquelle il semble le plus à l'aise. Sa préférence marquée pour le tagalog et le bisaya n'en est que plus remarquable, à moins qu'il ait senti que ce n'était pas approprié de préférer la langue anglaise dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues à Montréal. Nous reparlerons de cet enjeu dans la section sur les attitudes et les représentations à l'égard de l'anglais et du français.

4.1.4 Perceptions des élèves du bilinguisme et du plurilinguisme

Il apparaît pertinent de s'interroger sur les perceptions que ces élèves ont de leur bi/plurilinguisme afin de comprendre leurs attitudes envers leur langue d'origine. Un certain nombre de questions portaient sur ce sujet à la fois dans le questionnaire et dans les entrevues. Nous faisons ici la distinction entre l'impact de leurs représentations sur ce thème sur leur l'estime de soi et sur leur rapport avec le monde. Dans ce chapitre, nous verrons les enjeux du bi/plurilinguisme sur l'estime de soi alors que ceux sur leur rapport avec le monde seront développés dans la troisième partie sur la diversité linguistique. Dans cette optique, nous aborderons l'alternance codique, qui a été vulgarisée en employant le terme « le mélange des langues ». Nous verrons que ces mots ont été interprétés de deux façons. Finalement, les représentations de ces élèves à l'égard de la fonction du bi/plurilinguisme au sein de la famille, ainsi que de la valeur qui est attribuée à ce bi/plurilinguisme, seront explicités.

4.1.4.1 L'alternance codique

Dans un premier temps, dans le questionnaire rempli par les élèves au début du projet, plusieurs questions ont été posées aux élèves pour savoir s'ils pensaient que connaître plusieurs langues pouvait engendrer de la confusion et si celle-ci était inévitable. Trois questions portaient sur ce thème. Rappelons que les réponses précises de nos sujets à ces questions se trouvent à l'annexe 10.

Dans la première question (Q : 2), on demandait aux élèves s'ils étaient semblables ou pas aux enfants qui pensent que « parler deux ou plusieurs langues fait des problèmes ». Pour donner une fois de plus une idée globale des réponses à cette question, nous sommes en mesure de dire que sur les 27 élèves de la classe, seulement trois élèves se sont identifiés aux enfants qui pensaient que « ça faisait des problèmes ». C'est donc la majorité des élèves, dont tous nos répondants, qui sont d'accord avec les enfants qui pensent que ça ne fait pas de problèmes.

La seconde question (Q. 23) portait sur l'exigence de parler plusieurs langues. En effet, quand nous avons demandé aux élèves s'ils étaient semblables aux enfants qui pensaient que « c'est plus exigeant de parler plusieurs langues », 10 élèves sur 27 répondent qu'ils sont « Semblables » ou « Très semblables », parmi lesquels seulement 2 élèves de notre échantillon (Kelly et Daniel). Cependant, en établissant des liens avec les dires des élèves durant les entrevues, il se peut que les élèves ne perçoivent pas toujours « l'exigence » comme étant négatif, tout comme les élèves qui répondent, dans le questionnaire, qu'ils se sentent forcés d'apprendre une langue en ce moment, mais qui disent en entrevue qu'ils sont contents d'être forcés parce que c'est important (Elijah, entrevue individuelle, le 17 mars 2004). D'ailleurs, nous n'allons pas présenter les résultats de cette dernière question, étant donné l'ambiguïté des réponses. Cette dernière remarque montre l'importance de poser à nouveau ces questions dans le cadre d'entrevues individuelles, afin de comprendre les raisons ou de connaître davantage le contexte des réponses au questionnaire.

La dernière question (Q : 10), qui aurait méritée d'être approfondie systématiquement dans les entrevues individuelles, portait spécifiquement sur le *mélange des langues*, à savoir s'ils se sentent semblables aux enfants qui « pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs ». Au total, 12 élèves sur les 27 de la classe sont d'accord avec cette affirmation, dont

quatre de notre échantillon (Elsa, Cyril, Daniel et Kelly). Les réponses à cette question doivent être mises en relation avec ce que les élèves nous ont dit dans les entrevues individuelles, puisque nous nous sommes rendue compte qu'ils ont parfois interprété le *mélange des langues* comme une pratique intentionnelle, celle couramment appelée *codeswitching* en sociolinguistique. Les résultats pour cette dernière question ne veulent donc pas forcément dire que les 12 élèves qui, dans le questionnaire, s'identifiaient aux enfants qui pensaient qu'ils allaient mélanger les langues s'ils en parlaient plusieurs, pensaient que mélanger les langues était synonyme de confusion. Nous reviendrons sur ce que les élèves avaient à dire sur le *codeswitching* dans la partie sur les fonctions du bi/plurilinguisme. Essayons à présent de comprendre ce que les élèves pensent vraiment de la confusion entre langues, et non du *codeswitching*, grâce au contenu des entrevues individuelles et à d'autres discussions en groupe ayant eu lieu après la passation des questionnaires. Au niveau des paroles des enfants, dans un premier temps, la majorité des élèves interrogés semblent penser que le mélange des langues est en quelque sorte un « risque » inévitable quand on connaît plusieurs langues. Mais quand on creuse davantage, on s'aperçoit que plusieurs d'entre eux pensent que ce mixage de langues fait simplement partie du processus d'apprentissage de plusieurs langues et qu'il s'estompe avec le temps. Comme Cyril ci-dessous :

ERICA : Les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs?

CYRIL : Parce qu'il y a des mots qui se ressemblent dans le français et l'espagnol par exemple. Tu vas dire des mots que tu veux dire en espagnol, mais tu vas les dire en français.

ERICA : Et est-ce que c'est un gros problème?

CYRIL : Pas un gros...mais si tu connais bien la langue, tu ne vas pas te mélanger beaucoup.

ERICA : Et c'est possible de ne pas mélanger?

CYRIL : C'est possible de mélanger si tu ne connais pas bien la langue.

(Cyril, entrevue individuelle, le 10 mars 2004, 309-318)

D'autres ont l'air de se consoler en disant que «on ne peut pas tout retenir, on en oublie» (Daniel, entrevue individuelle, le 24 mars 2004) ou que «on ne peut pas tout apprendre» (Simon, groupe de discussion, le 5 mai 2004).

De façon générale, nous sommes en mesure de confirmer, avec les données plus qualitatives, les résultats du questionnaire qui portaient sur l'idée selon laquelle la connaissance de plusieurs langues peut « faire des problèmes ». En effet, tous les élèves, dans le cadre des entretiens, semblent dire que, somme toute, alterner les langues ne constitue pas vraiment un problème.

Simon dit que « on peut se corriger », Elsa dit qu'il n'y a pas de conséquences, Daniel « Tu peux juste te rattraper en redisant la phrase » et Esteban « on rit et on se corrige ».

Cependant, les filles semblent un peu moins sereines à cet égard. Bien qu'elles soient toutes d'accord sur le fait que confondre les langues n'est pas fondamentalement grave, elles évoquent quelques malaises. Kelly, par exemple, qui dit « ce n'est pas grave mais c'est étrange ». Elle ne trouve pas cela agréable. Quant à Tuyet et Elsa, elles affirment toutes les deux dans leur entrevue individuelle, que changer de langues peut avoir des mauvaises conséquences dans certaines circonstances, comme par exemple si l'interlocuteur ne parle pas les mêmes langues que celui qui parle (Tuyet) ou encore dans le cas d'un demandeur d'emploi qui veut impressionner son futur employeur, mais qui utilise un mot dans une langue différente de celle du reste de la phrase. Elsa dit qu'il ne va probablement pas avoir l'emploi. Par conséquent, nous pouvons souligner, une fois de plus, les différents degrés de nuance que les enfants utilisent pour répondre à nos questions. Maintenant voyons quelles sont les représentations des élèves à l'égard du « mélange volontaire », le *codeswitching*.

Alors qu'aucune question ne portait spécifiquement sur le *codeswitching*, comme nous l'avons dit plus tôt, plusieurs élèves ont mentionné, dans le cadre des entrevues individuelles, le fait qu'ils changeaient de langues en milieu de phrases de façon intentionnelle. En effet, pendant les entrevues, nous avons réalisé que les élèves percevaient le mélange de langues comme positif, et bien souvent comme une des plus belles fonctions du bi/plurilinguisme. En effet, Elsa a dit penser que c'était un atout du bilinguisme de pouvoir mélanger. D'autres ont affirmé que parfois ils mélangeaient les langues intentionnellement, entre deux langues spécifiquement (Elijah), quand ils ne savaient plus dire un mot dans telle ou telle langue (Tuyet) ou pour aller plus vite (Daniel), car ils n'arrivaient pas à trouver le mot juste dans la langue dans laquelle ils parlaient, ou encore quand ils n'avaient pas envie de choisir une langue en particulier (Elijah). Par ailleurs, certains trouvaient cela tantôt amusant (Kim, Kelly), tantôt gênant (Kelly, Elsa).

4.1.4.2 Valorisation du bi/plurilinguisme

La plus grande tendance observée dans nos données autant quantitatives que qualitatives est la valorisation du plurilinguisme par tous les élèves, qu'ils soient monolingues ou plurilingues. En effet, les réponses de toute la classe au questionnaire rempli au début du projet montrent que tous les élèves se sentent semblables aux enfants qui pensent que « Les gens qui parlent

plusieurs langues ont de la chance » (Q. 3). Par ailleurs, encore la totalité des 27 élèves s'identifie aux enfants qui pensent que « parler plusieurs langues est utile pour réussir dans la vie » (Q. 20). Par conséquent, il n'y a absolument aucun élève dans cette classe qui pense que le plurilinguisme n'est pas une chance et que ce n'est pas utile. Devant tant d'homogénéité, nous pouvons tout d'abord penser que ces élèves sont conscients de leurs chances pour réussir dans la vie, mais nous nous devons aussi d'interroger leur enseignante à ce sujet.

MAUREEN : Moi je pense que c'est bon de parler deux langues et ça impressionne ton patron ou les personnes riches. Je sais que c'est ça qu'ils vont dire parce que c'est l'argument que je leur donne. Quand tu parles deux langues, alors je leur dis, dans le sens de les encourager à parler français, je m'adresse souvent aux anglophones en disant ça, que tu as plus de chances d'avoir un emploi, même si tu vas habiter à Toronto, si tu es bilingue, tu parles français et anglais, tu as plus de chances de trouver un emploi. Alors, tu peux impressionner les personnes.
(Maureen, entrevue individuelle, le 12 mai 2004, 7-8)

Dans ce contexte nous pouvons comprendre pourquoi les élèves sont tous d'accord à ce sujet. Il est certain que dans un tel projet, il était important que l'enseignante ait cette perspective sur le plurilinguisme et qu'elle le fasse savoir aux élèves. Cependant, on peut voir dans les entrevues, que la réflexion des élèves sur le sujet n'est peut-être pas aussi poussée qu'on pourrait le penser à cause de leur enthousiasme. En effet, Esteban dit ne pas penser qu'il y a de désavantages, et Kim et Daniel disent ne pas savoir ce que ça fait de savoir parler plusieurs langues.

Par contre, deux élèves disent explicitement (dont un à deux reprises) qu'ils sont fiers de parler plusieurs langues (Elijah et Tuyet). Par ailleurs, comme nous allons le voir dans les extraits ci-dessous, Kelly, Esteban, Kim et Simon valorisent explicitement le bilinguisme et le plurilinguisme. En effet, Esteban dit que « Ça lui fait du bien », Kelly mentionne que c'est important pour transmettre aux générations futures et finalement, Simon, en tant que monolingue, valorise une élève dans la classe qui parle quatre langues en disant qu'elle a beaucoup de chance. Par ailleurs, on retrouve cette valorisation dans la classe lors des activités comme celle de la Fleur des langues :

JOSEPH : Alors, est-ce qu'il y a d'autres personnes qui sont polyglottes? Oui?
Combien de langues tu parles?
Un élève : Je parle cinq langues.
L'élève assis à côté de moi s'exclame : Whouah!!
Une élève assise à côté de lui demande : Quoi?
L'élève répond : il parle cinq langues!!
(Activité la Fleur des langues, transcription cassette sonore, le 16 février 2004, 30-34)

4.1.5 Perceptions des locuteurs des langues d'origine

En ce qui concerne les locuteurs des langues d'origine, les élèves n'étaient pas très inspirés par les questions de l'entrevue qui portaient directement sur ce sujet. Cette question était formulée ainsi : « Est-ce que tu peux me décrire les personnes qui parlent ta langue », laissant ainsi aux répondants une grande liberté sur la description des locuteurs de leurs langues d'origine. Alors que ceux-ci auraient pu faire une description sur les valeurs ou les comportements, les maigres tendances remarquées sont celles de la description physique (Simon sur les locuteurs du Khmer), des compétences linguistiques (Esteban pour les locuteurs du quechua, de l'aymara et de l'espagnol et Simon pour les locuteurs du khmer), de l'avantage qu'ils ont de parler cette langue (Esteban pour les locuteurs de l'espagnol) et de la complicité due à la plus grande compréhension (Daniel avec les locuteurs du khmer). Par ailleurs, Tuyet indique que les locuteurs du vietnamien « parlent beaucoup et quand ils parlent d'un sujet, ils parlent longtemps ». En général, les élèves ne savaient pas quoi dire sur les locuteurs de leurs langues d'origine et étaient souvent perplexes par rapport à ce qui était demandé d'eux.

Cependant, nous avons quand même noté quelques remarques sur ces locuteurs des langues d'origine dans le cadre des groupes de discussion ou de réponses à d'autres questions ne portant pas spécifiquement sur les locuteurs.

La première remarque porte sur le fait que trois enfants ont l'impression que les locuteurs des langues d'origine comme le tagalog ou le quechua parlent aussi une langue davantage internationale, comme l'anglais ou l'espagnol, comme l'illustrent les deux extraits ci-dessous :

AMÉLIE : Elijah, toi qu'est-ce que tu penses, est-ce que tu es d'accord avec Daniel? Tu parles tagalog toi non?

ELIJAH : Oui, parce que quand je suis allé en vacances au Philippines, tout le monde que je connais là-bas parlaient anglais et tagalog.

[...]

AMÉLIE : Et pourquoi vous pensez que la plupart des gens qui parlent tagalog parlent aussi anglais?

ELIJAH : Parce qu'ils l'ont appris.

(Groupe de discussion, 6^e année, le 12 mai 2004, 140-143)

ERICA : Et est-ce qu'il y a une différence entre les gens qui parlent quechua et l'aymara?

ESTEBAN : Non, je ne crois pas. Parce que les habitants normaux parlent l'aymara le quechua et l'espagnol, mais les Incas parlent surtout le quechua et l'aymara.

(Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 54-55)

Selon Esteban, il semblerait que les locuteurs de sa langue d'origine qui sont « normaux » apprennent aussi une langue plus connue, l'espagnol, mais que les Incas, ayant un statut particulier, ne parlent pas cette dernière.

Ces quelques commentaires sont toutefois assez rares. Notons que toutes les questions portant sur les autres locuteurs, qu'ils soient anglophones, francophones ou autres, n'ont pas non plus engendré beaucoup de paroles. Si l'on s'interroge sur ce silence, nous pouvons avoir différentes interprétations.

Premièrement, comme l'illustre l'extrait ci-dessous, il semblerait que les élèves ne se soient jamais posé la question et que ce n'est pas par manque de volonté qu'ils ne répondent pas, mais plutôt par manque « d'inspiration ».

ERICA : Qu'est-ce que tu penses des personnes qui parlent tagalog?
 ELIJAH : HÉSITATION
 ERICA : En général, est-ce que tu peux me les décrire?
 ELIJAH : Je pense que...heu... LONG SILENCE. Je sais pas.
 (Elijah, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 66-67)

Par ailleurs, lorsque ce genre de réponse est répétitif, nous pouvons nous demander si soit l'élève veut en terminer rapidement avec l'entrevue, ou bien s'il possède une conscience sociolinguistique aiguë qui l'empêche de se prononcer, à défaut de savoir ce qui est attendu de lui. Nous pensons que c'est le cas de Daniel qui, durant toute l'entrevue, a évité de se prononcer sur toute question qui, selon lui, serait controversée. Nous pouvons même constater que Daniel parle explicitement de racisme lors d'une réponse à une autre question :

ERICA : Et qu'est-ce que tu penses de la langue cambodgienne?
 DANIEL : Je sais pas
 [...]
 ERICA : Qu'est-ce que tu penses des personnes qui parlent cambodgien?
 DANIEL : Je ne sais pas
 ERICA : Tu peux me décrire les personnes qui parlent cambodgien?
 DANIEL : Mes amis?
 ERICA : Les personnes en général qui parlent le cambodgien?
 DANIEL : Je m'amuse bien avec eux parce que je comprends.
 [...]
 ERICA : Les enfants aiment rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux, c'est très semblable à toi?
 DANIEL : c'est vrai parce que ça fait pas qu'on est raciste
 ERICA : Parce que tu as peur d'être raciste?

ERICA : Donc si tu aimes rencontrer des personnes qui parlent d'autres langues, ça veut dire que tu n'es pas raciste.
(Daniel, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 40-511)

À cet égard, nous avons interrogé Maureen, son enseignante :

MAUREEN (à propos de Daniel) : C'est un gentil garçon très calme, on ne l'entend pas beaucoup dans la classe [...]. Il est toujours d'accord. Si on parle français, on parle français, il ne s'oppose pas. Il dit des mauvais mots en tagalog, mais si on lui demande qu'est-ce que ça veut dire, il dit : « Je sais pas, j'ai oublié », mais il sait que c'est un mauvais mot.[...]. [...] par exemple un Jamaïcain. Qui est un Jamaïcain? Il te dit : « Je ne sais pas », parce qu'il a peur de dire qu'il est noir. C'est pour ça qu'il te dit « je ne sais pas ». Il y a beaucoup d'enfants qui ont peur d'identifier leur peau noire. Quelque part il y a un tabou de couleur de peau. [...] Daniel, il sait très bien quoi ne pas dire. [...] Je pense qu'il cache [...] quelque chose qu'il sait qui est tabou, qu'il ne doit pas dire. [...] Il fait très attention. Il a des connaissances, mais il n'a pas d'opinion. Il sait exactement quoi dire et jusqu'où aller. Il peut décrire une personne, identifier sa langue, son origine, mais il ne dit jamais ce qu'il pense de cette personne. Il ne parle pas de ses émotions. [...]
(Maureen, entrevue, le 12 mai 2004, 39-42)

Bilan sur le rapport de nos sujets avec leur(s) langue(s) d'origine

Il semble pertinent à ce point de faire un récapitulatif de nos résultats les plus saillants. Outre le fait que tous les élèves valorisent grandement le plurilinguisme et que certains ont une conscience sociolinguistique aiguë, cette première partie a permis de mettre en valeur les relations variées qu'entretiennent nos sujets avec leur(s) langue(s) d'origine. Nous pouvons attribuer ces différences premièrement aux compétences linguistiques dans ces langues et, deuxièmement, aux langues elles-mêmes, ou plutôt leur statut dans le monde.

En ce qui a trait aux compétences linguistiques, nous avons vu que lorsque les enfants ne maîtrisaient pas leur langue d'origine, leur relation avec celle-ci était quelque peu obscure. Dans le contexte du projet ÉLODiL, il nous a semblé que les élèves ne savaient pas trop comment gérer le fait que les objectifs du projet semblaient contredire le choix de leurs parents, qui ne transmettent pas systématiquement leur langue d'origine à leur enfants. Cela pouvait créer une certaine ambivalence.

Quant au statut des langues d'origine, nous avons remarqué la tendance chez les élèves, dont le tagalog est la langue d'origine, à croire que les ressemblances entre celle-ci et l'espagnol sera bénéfique pour son apprentissage. Ces ressemblances entre une langue internationale et une autre dite minorisée sont remarquées par les locuteurs de langues telles que l'anglais et

l'espagnol, mais plutôt vues comme intéressantes. Par ailleurs, nous avons vu que « le rejet » de la langue d'origine (lors de la question qui proposait de la changer) avait lieu soit dans un but ludique et de découverte, soit par volonté de connaître l'anglais. Finalement, il a été vu que les élèves partageaient occasionnellement des informations sur leur langue d'origine mais que, quand leurs amis n'étaient pas familiers avec celle-ci, ils pouvaient toutefois en être gênés.

4.2 ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS À L'ÉGARD DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS, LANGUES DOMINANTES DU CONTEXTE MONTRÉALAIS

Comme nous l'avons souligné dans la problématique et dans le cadre conceptuel, le contexte montréalais constitue un milieu sociolinguistique complexe, dans lequel les études sur les attitudes à l'égard des langues anglaise et française, ainsi qu'à l'égard de leurs locuteurs, étaient importantes. Dans la première partie, afin de situer les attitudes et les représentations de nos sujets à l'égard de ces langues, nous présentons leurs perceptions quant à leur niveau de compétence dans ces deux langues. Ensuite, leurs perceptions de l'usage et de la « valeur » qu'ils attribuent à ces deux langues constituent la seconde partie. Finalement, quelques représentations sur le bilinguisme anglais-français seront mentionnées, dans une troisième partie, avant de conclure sur les perceptions que nos élèves ont des francophones et des anglophones.

4.2.1 Perceptions des compétences langagières et de l'apprentissage de l'anglais et du français

4.2.1.1 Perceptions des compétences en anglais et en français

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie sur les langues d'origine, nous avons fait remplir par nos sujets un tableau dans le questionnaire collectif pour évaluer leurs compétences dans toutes les langues qu'ils connaissent. Les résultats pour les langues française et anglais sont présentés ci-dessous dans un graphique qui offre la possibilité de voir les perceptions de compétence dans chacune des quatre dimensions (production orale, écrite et compréhension orale, écrite). Comme pour les figures précédentes, chaque chiffre correspond à un niveau (les cinq catégories sont Pas du tout = 1, Un peu = 2, Assez bien = 3, Bien = 4 et Très bien = 5).

Des sept élèves qui ont complété le tableau de compétence pour le français (Elijah a complété les trois tableaux pour le bisaya, le tagalog et l'alongo et n'avait plus de tableau disponible pour le français et l'anglais), cinq élèves (Kelly, Tuyet, Elsa, Daniel et Esteban) se considèrent généralement bons ou très bons en français. Seulement deux élèves (Cyril et Kim) se sentent moins compétents.

Quant à l'anglais, nous pouvons voir que les compétences sont perçues comme étant un peu plus faibles dans les différentes facettes de compétence. De façon générale, la plupart des élèves se considèrent relativement compétents en anglais et aucun élève ne considère qu'il soit très faible dans les quatre catégories ciblées.

Il est intéressant de noter un petit écart entre l'oral et l'écrit. En effet, d'une part, Daniel se considère plus fort à l'écrit et faible à l'oral, alors que Cyril et Elsa se considèrent plus forts à l'oral et plus faibles à l'écrit.

Figure 3 : Perception du niveau de compétence en français

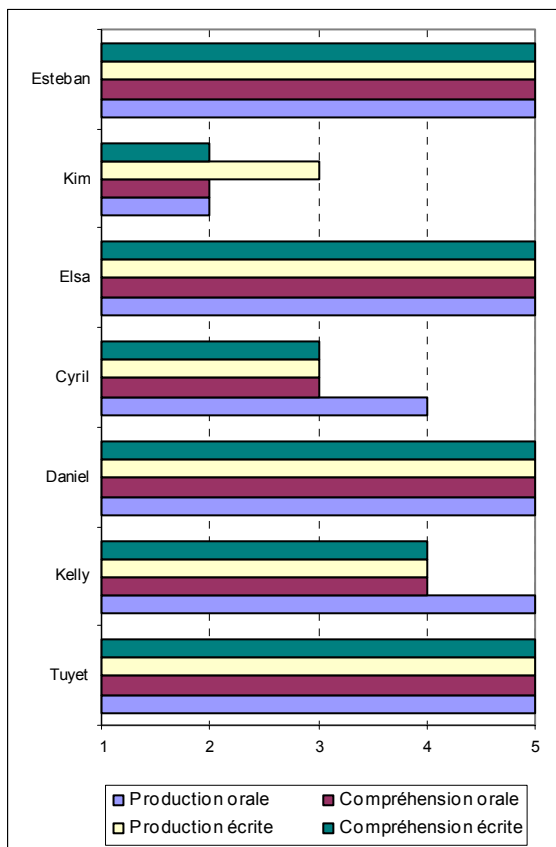
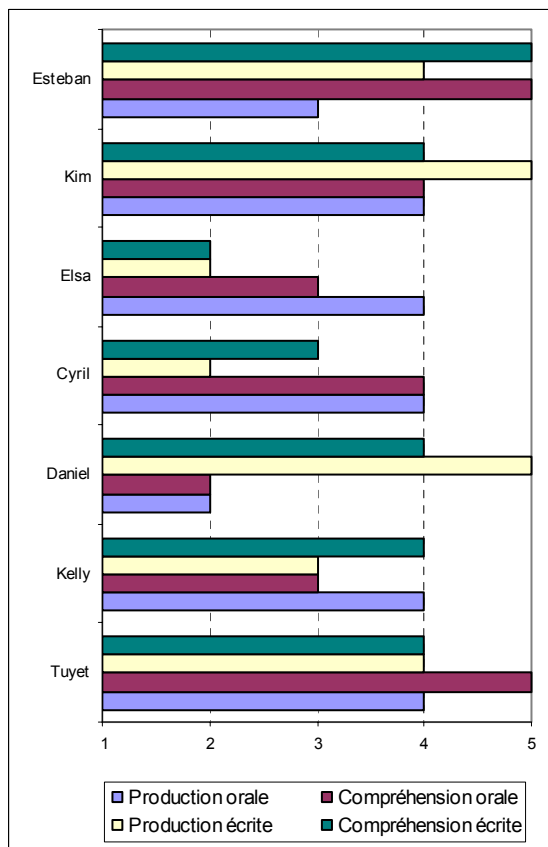


Figure 4 : Perception du niveau de compétence en anglais



4.2.1.2 Représentations et attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais et du français

Alors qu'aucune question ne portait spécifiquement sur l'apprentissage de l'anglais et du français, plusieurs commentaires des élèves interrogés en entrevue individuelle nous permettent de dresser un bilan minimal à cet égard. Nous commencerons par les représentations et les attitudes à l'égard de l'anglais et finirons par les représentations et les attitudes à l'égard du français.

4.2.1.2.1 Apprentissage de l'anglais

Un total de cinq élèves s'est prononcé sur leur perception de la difficulté que représentait l'apprentissage de l'anglais. Parmi ces élèves, trois (Elijah, Tuyet et Simon) pensent que cet apprentissage est facile. Seul Elijah parle l'anglais couramment chez lui et l'a appris assez jeune, lorsqu'il était en 2^e année. Nous ne savons pas quelle est sa perception de ses compétences dans cette langue puisqu'il n'a pas rempli le tableau. Tuyet et Simon sont les deux autres élèves à avoir cette opinion et sont tous les deux francophones de langue maternelle. Tuyet, qui estime ses compétences en anglais comme étant plutôt bonnes, dit que l'anglais est facile à apprendre pour elle. Elle considère que cette facilité est due à sa bonne connaissance du français. En effet, elle pense que ses connaissances en français lui permettent d'apprendre l'anglais avec aisance, puisque d'après elle « c'est presque pareil les mots » et donne l'exemple du mot « table ». Plus tard dans l'entrevue, Tuyet nous dit que lorsqu'elle est arrivée au Canada, elle ne connaissait pas l'anglais mais que, en regardant la télévision et avec l'aide de son père, elle a appris. Le dernier élève qui considère que l'anglais est facile à apprendre est Simon, qui n'a pas rempli le tableau pour estimer ses compétences en anglais. Il explique cette facilité par l'existence d'un tronc commun entre l'anglais et le français : « c'est comme en français, juste les mots ont changé ». Il affirme qu'il a commencé à apprendre l'anglais avec son père, notamment en regardant des films en anglais, mais a arrêté lorsqu'il a déménagé chez sa mère franco-québécoise. Maintenant, il apprend l'anglais dans les cours à l'école et avec ses amis. Il regarde aussi la télévision en anglais et semble approfondir ses connaissances notamment par l'usage de l'internet : « ...quand je lis en anglais [sur internet] j'associe les mots que je comprends et je réussis à comprendre un peu ». Lorsque nous lui avons demandé comment il pourrait apprendre l'anglais, Simon croit qu'à l'école « c'est la méthode la plus facile », mais qu'il est aussi possible de l'apprendre « en écoutant les gens qui parlent ». Cette

expérience de l'apprentissage de l'anglais fait que Simon pense que « toutes les langues sont difficiles à part l'anglais ».

Les deux derniers élèves à se prononcer sur la difficulté d'apprentissage de l'anglais sont plus mitigés. Kelly, qui parle anglais à la maison avec ses parents et qui juge ses compétences en anglais comme assez bonnes, nous dit qu'elle trouve que « c'est moyen ». Plus précisément, elle trouve que l'anglais est une langue facile à comprendre et à parler, mais qu'elle a de la difficulté à l'écrire. Finalement, Daniel, qui évalue ses compétences à l'oral faibles, est le seul à dire que l'anglais est un peu difficile. Il ajoute que c'est « surtout les noms » qui sont ardues d'après lui.

Pour ce qui est de l'attitude à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, nous avons aussi noté des commentaires de trois élèves, dont deux qui le parlent dans leur foyer. Premièrement, Kim, qui parle aussi anglais à la maison, affirme qu'elle aime bien apprendre l'anglais à l'école. Elle ne considère pas que cet apprentissage soit inutile car, même si elle aimerait beaucoup apprendre l'espagnol, elle dit qu'elle ne voudrait pas que des cours d'espagnol remplacent ces cours d'anglais.

Le second élève est Cyril, qui parle lui aussi anglais avec sa mère et sa famille, exprime une pensée intéressante : « mon anglais je l'améliore parce que je regarde la télévision, mais je ne suis pas obligé d'améliorer mon vocabulaire ». Il dit par ailleurs que c'est important d'améliorer son vocabulaire en français. C'est son père qui semble l'avoir sensibilisé à cette exigence en ce qui concerne le français, mais apparemment pas en ce qui concerne l'anglais.

Le dernier élève est Esteban. Exprimant un désir commun à tous les élèves qui ne maîtrisent pas l'anglais couramment, il dit qu'il voudrait apprendre davantage l'anglais car il ne le parle que dans les cours.

Pour finir cette partie sur l'apprentissage de l'anglais, nous avons jugé nécessaire de mettre en évidence une remarque de Tuyet qui, rappelons, est née en Belgique et a toujours parlé français et vietnamien en famille. Ses paroles soulignent un malaise concernant l'apprentissage de l'anglais versus celui du français dans le cadre de l'école :

ERICA : Et dans la cour de récréation quelle langue tu parles?

TUYET : C'est seulement le français parce que ici c'est interdit.

ERICA : C'est interdit de quoi?
 TUYET : De parler anglais, mon professeur est sévère sur ça.
 ERICA : Dans la salle de classe elle ne veut pas que vous parliez anglais?
 TUYET : Oui
 ERICA : Et à ton avis pourquoi?
 TUYET : Parce que c'est écrit dans l'agenda. Parler la langue appropriée dans les cours.
 ERICA : Et à ton avis, comment ça se fait.
 TUYET : Peut-être qu'ils veulent nous forcer à apprendre le français.
 ERICA : Et pourquoi à ton avis?
 TUYET : Parce qu'on est au Québec et on doit parler français.
 (Tuyet, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 71-82)

Les consignes que Tuyet décrit sont propres à un contexte scolaire et politique qui promeut l'usage et l'apprentissage de la langue française en tant que langue commune. Dans ce contexte, la place de l'apprentissage de l'anglais est ambiguë, car d'une part la langue anglaise est considérée essentielle par tout le monde et d'autre part, son usage est interdit dans la classe puisqu'il est considéré comme un obstacle à l'apprentissage du français. La phrase que Tuyet prononce est très surprenante « Peut-être qu'ils veulent nous forcer à apprendre le français ». Cette remarque est étonnante de sa part puisque elle utilise un « nous » qui la met non pas dans la catégorie des francophones de langue maternelle, mais plutôt dans celle des élèves d'origine immigrante qui ont un besoin de parler le français à l'école. Par ailleurs, elle parle déjà le français, elle n'a pas l'habitude de parler avec ses amies en anglais et donc, à priori, cette interdiction ne s'adresse pas vraiment à elle.

4.2.1.2.2 Apprentissage du français

Parmi l'échantillon, cinq élèves ne parlent pas le français à la maison (Elijah, Kelly, Daniel, Kim et Cyril). Les quelques données que nous avons proviennent donc majoritairement de ces élèves puisque les autres élèves n'ont rien dit à propos de l'apprentissage du français. De ces cinq élèves, seul Elijah (qui parle cinq langues) affirme qu'il trouve que l'apprentissage du français est « un peu dur », tandis que Kelly et Daniel sont tous les deux de l'avis que ce n'est pas particulièrement difficile (rappelons que ces deux élèves étaient de l'avis que l'anglais est une langue assez difficile à apprendre). Par ailleurs, Kelly nous fait part d'une représentation assez commune, celle que le français est une langue difficile à apprendre. Elle dit qu'elle n'est pas d'accord avec les gens qui pensent cela mais ne dit pas si ce sont les élèves de la classe, de l'école, les enseignants de l'école ou encore des parents. Elle dit simplement que ce sont « les autres ». Plus spécifiquement, elle dit que parfois le français est difficile à écrire mais que parler « ça va un peu ». Quant à Daniel, il dit être à l'aise tant à l'écrit qu'à l'oral. De son côté,

Kim a expliqué que pour apprendre le français elle est tout simplement allée à « l'école française » et a « parlé à ses amis ». Le dernier élève est Cyril qui, rappelons, parle anglais à la maison avec sa famille mais dont le père, qu'il voit de temps à autre, est francophone du Congo. Comme nous l'avons vu précédemment, Cyril nous dit dans son entrevue individuelle qu'il est obligé d'améliorer son français parce que son père veut que son vocabulaire s'enrichisse.

Finalement, lors de l'activité de la Fleur des langues (durant laquelle les élèves se questionnent sur les langues qu'ils connaissent) durant les échanges à la fin de l'activité, une élève de l'accueil, que nous appellerons Ariana, a verbalisé publiquement une crainte qui est sous-jacente aux tensions linguistiques à l'école. Pour comprendre le contexte de cette intervention, rappelons que Joseph est l'enseignant de l'accueil qui présente les activités ÉLODiL avec Maureen et que Manon est l'orthopédaque présente lors de ces périodes.

JOSEPH : Alors, où est-ce que vous avez appris d'autres langues?

Plusieurs élèves disent avoir appris l'anglais à l'école.

JOSEPH à Ariana : Dans ton pays ou bien ici?

ARIANA : Ici.

JOSEPH : Mais comment tu as appris l'anglais? À l'école? Tu n'as pas passé beaucoup de temps à l'autre école? Deux mois?

ARIANA : Trois mois.

JOSEPH : Trois mois. Alors tu as appris ça à l'autre école?

ARIANA : Ouais. Parce que tout le monde parlait anglais à mon autre école.

JOSEPH avec surprise: Dans la classe?

MANON : Tu n'as pas appris le français?

ARIANA: Non, parce que tout le monde parlait anglais parce que personne n'aimait le français.

(Activité la Fleur des langues, le 16 février 2004, 35-45)

Ce genre de remarque est rare et ne s'est jamais renouvelé. De plus, Ariana relatait l'attitude d'autres élèves, dans une autre école. Cependant, que Ariana ait ou non appris l'anglais en trois mois par simple contact avec ses camarades anglophones, le fait qu'elle dise aussi clairement que l'usage de l'anglais était généralisé et, en plus, en réaction à une aversion au français est assez provocateur et montre à quel point l'apprentissage de l'anglais est dépourvu de neutralité dans ce contexte. Ariana est une élève hispanophone de l'accueil, plus âgée et très réfléchie, épanouie dans son rapport avec les langues qu'elle parle et, visiblement, très franche. Ce commentaire n'aurait probablement pas pu être émis dans un autre contexte ou en classe régulière. Par ailleurs, cette remarque a engendré un certain malaise dans la classe, puisque les intervenants ne savaient pas trop comment réagir, premièrement, parce que ces paroles allaient

à l'encontre de la promotion de la langue française, deuxièmement, parce que dans le contexte d'un projet d'éveil aux langues, ils ne savaient pas quoi répondre à ce genre de remarque. Finalement, la présence de l'étudiante-chercheuse, des deux caméras qui enregistraient l'événement, ainsi que des autres enseignants dans la classe, rendait toute intervention délicate. Nous n'avons jamais parlé aussi franchement de cet enjeu pendant les journées de formation. Il n'y avait pas de réponse toute faite pour réagir à la remarque de cette élève. Ce qui est certain, c'est que le projet a permis que le sujet émerge.

Par ailleurs, le commentaire d'Ariana confirme l'idée évoquée plus haut selon laquelle les enfants pensent que l'apprentissage de l'anglais se fait par osmose dans la cour d'école ou par la télévision, en très peu de temps alors que le français doit être perfectionné et travaillé davantage. Ceci rejoint la citation que nous avons mentionné en introduction « L'anglais ça s'attrape et le français ça s'apprend ».

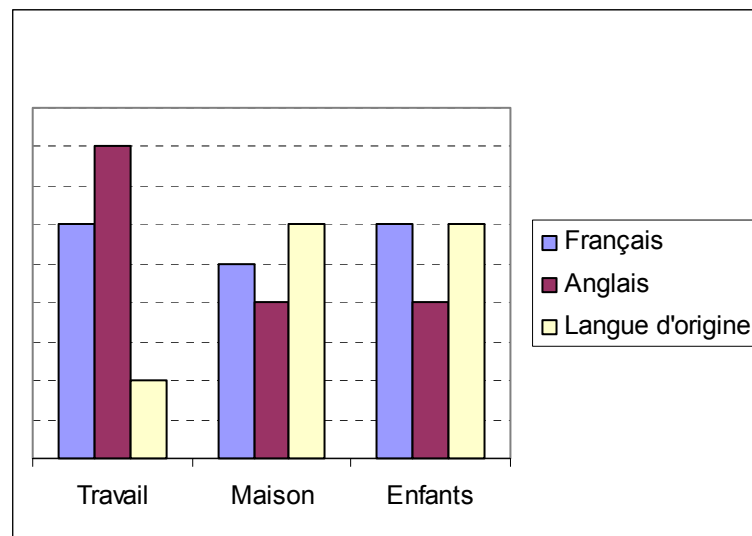
4.2.2 Perceptions de l'usage et de la « valeur » de l'anglais et du français

Dans un premier temps, dans le cadre des entrevues individuelles, nous avons interrogé les élèves sur leurs usages linguistiques à la maison et à l'école dans le futur. De façon générale, nous verrons aussi leurs perceptions de leur usage de l'anglais et du français dans leur environnement immédiat. Ces perceptions pourront nous éclairer sur la place du français et de l'anglais dans la vie de ces neuf élèves, mais aussi sur leurs réactions par rapport aux tensions linguistiques entre ces deux langues. Dans un deuxième temps, au fil des entrevues individuelles, nous avons aussi noté des commentaires sur l'usage de ces deux langues dans un contexte plus large. Par ailleurs, pendant les groupes de discussion, nous avons aussi demandé aux élèves des deux groupes ce qu'ils pensaient de l'affirmation selon laquelle la langue anglaise serait *égale* à la langue française. Leurs réponses compléteront les commentaires relevés sur les usages et de la « valeur » de l'anglais et du français dans un contexte mondial.

4.2.2.1. Perceptions de leur utilisation des langues anglaise et française dans le futur

Comme nous l'avons déjà vu dans la partie sur les langues d'origine, nous avons demandé aux élèves, dans le cadre du questionnaire, de se projeter dans le futur et de nous dire quelles langues ils utiliseraient au travail, à la maison et avec leurs enfants (Q. 33). Nous allons maintenant voir quelles ont été leurs réponses concernant la place que les répondants ont donné à l'anglais, au français et à leur langue d'origine dans leur vie future. Après avoir compilé les réponses de nos huit répondants, voici un graphique de la place qu'ils comptent attribuer à ces langues dans ces trois espaces.

Figure 5 : Usages linguistiques prospectifs



Comme nous pouvons le voir, les places de l'anglais et du français sont plus ou moins équivalentes dans le milieu de travail, avec une légère avance de l'anglais. Pour ce qui est de l'utilisation future des langues qu'ils connaissent à la maison, l'usage de l'anglais est quelque peu en retrait et l'utilisation du français et des langues d'origine s'équivalent. Finalement, lorsque nous avons demandé aux élèves de nous dire quelles langues ils parleraient avec leurs enfants, il est intéressant de constater que les réponses à cette question ne sont pas toujours identiques aux langues qu'ils disent vouloir parler en famille. Il semblerait que l'usage du

français avec les enfants soit considéré plus important que l'anglais et que la langue d'origine n'y ait qu'une place moins significative.

De façon générale, la plus grande partie des élèves incluent le français dans leurs usages linguistiques futurs, en plus des langues qu'ils parlent déjà. C'est le cas de Tuyet, Cyril, Kim, Kelly, Esteban. Par ailleurs, deux élèves de l'échantillon n'ont pas inclus la langue française dans leurs futurs usages linguistiques, du moins dans le cadre de ces trois catégories. Il s'agit de Daniel et de Elijah qui partagent un rêve, avec d'autres garçons de leur classe, celui d'aller vivre en Californie et d'y faire des courses automobiles. Dans ce contexte, il est difficile de voir comment le français pourrait avoir une place prédominante. Notons que Daniel avait écrit pour le travail « et français » au crayon à mine mais l'a effacé avant de rendre son questionnaire. Dans la future famille, Esteban ne mentionne pas le français, mais l'ajoute quand il s'agit de parler aux enfants.

Finalement, nous avons constaté que trois élèves ont fait des choix étonnants. La première est Elsa qui, en plus du français et de l'anglais, se voit utiliser l'espagnol dans son emploi futur. Notons qu'elle parle le français avec sa famille, ses amis et à l'école et que, à priori, elle ne maîtrise pas cette langue. Les deux autres élèves envisagent parler dans leurs futures familles des langues qu'elles ne parlent pas dans leur famille actuelle. En effet, Kim dit vouloir parler le français, en plus de l'anglais et du tagalog qu'elle parle chez elle, dans sa future famille. Quant à Kelly, elle envisage aussi de parler tagalog, en plus du français et de l'anglais, alors qu'elle parle anglais seulement chez elle (rappelons que le tagalog est aussi parlé par la famille de Kelly mais qu'elle ne le maîtrise pas). Ces deux derniers exemples sont intéressants puisque dans un cas (Kim), la compétence en français est perçue comme faible, mais son usage est quand même envisagé dans la famille future, et que dans l'autre cas (Kelly), la compétence en tagalog est très faible et l'usage du français en famille est nul, mais l'usage de ces deux langues est envisagé dans la future famille.

4.2.2.2 Usage de l'anglais et du français dans l'environnement immédiat

Tout d'abord, pour connaître les langues parlées par nos répondants avec les différentes personnes au sein de leur foyer familial, nous avons interrogé leurs parents dans un questionnaire. Nous leur avons demandé quelles langues leur enfant parlait le plus souvent avec sa mère, son père, ses frères et sœurs et ses amis.

Les réponses montrent que le français n'a pas une place importante au sein des familles. Toutefois, il semblerait que quatre élèves parlent le français avec leurs frères et sœurs (Esteban, Daniel, Kelly et Tuyet) alors que c'est la langue d'origine ou l'anglais qui est parlé par l'ensemble de la famille pour communiquer. Toujours d'après leurs parents, trois élèves (Elijah, Cyril et Kim) ne parlent pas le français avec leurs frères et sœurs et par conséquent, ne parlent pas du tout français à la maison.

Par ailleurs, tous les enfants parlent les mêmes langues avec leurs deux parents, à l'exception de Tuyet et Cyril, qui parlent tous les deux français avec leur père, tandis qu'ils utilisent une autre langue avec leur mère (vietnamien pour Tuyet et anglais pour Cyril).

Finalement, les réponses des parents, dans le cadre du questionnaire qui leur était destiné à la fin de l'année scolaire, nous éclairent sur la langue qu'ils pensent être parlée par leur enfant avec ses amis. Le français est mentionné par tous les parents, à l'exception de ceux d'Elijah, qui ont répondu l'anglais.

Par ailleurs, dans le cadre des entrevues individuelles, les enfants ont dû répondre eux-mêmes à la question : *Quelles langues parles-tu à la maison?* De façon générale, leurs réponses coïncident plus ou moins avec celles de leurs parents. Cependant, ils mentionnent tous le français davantage que leurs parents, notamment Elijah, Cyril et Kim qui disent tous qu'ils parlent le français de temps en temps avec leurs frères et sœurs, alors que nous venons de voir que leurs parents ne le mentionnent pas. Par ailleurs, quand l'anglais n'est pas mentionné par les parents, il l'est par les enfants. Par exemple, Esteban dit parler anglais avec son père « pour jouer » et Daniel dit « mélanger l'anglais et le français » avec ses frères. Ce hiatus peut-être interprété par la tendance à exagérer leur usage des langues qu'ils connaissent ou bien tout simplement par le fait que ces moments sont plus marquants pour les enfants qu'ils ne le sont pour leurs parents.

Pour ce qui est des usages linguistiques à l'école, il n'est pas surprenant de constater que les réponses sont très homogènes. En effet, absolument tous les enfants ont répondu que, à l'école, ils parlaient le français. Cependant, l'anglais était toujours rajouté, quelquefois après un moment d'hésitation. Le français étant la langue promue et fortement encouragée, les élèves étaient sûrs de leurs réponses. Par contre, comme nous l'avons vu dans la partie sur l'apprentissage de l'anglais et du français, le statut de l'anglais est plus ambigu dans le cadre de

l'école, et ceci transparait dans les réponses des élèves. En effet, les élèves les plus prudents disaient qu'ils parlaient « le français et l'anglais dans les cours d'anglais seulement » ou bien « juste dans la classe d'anglais » (Cyril, Elsa, Esteban, Elijah, Kelly et Tuyet). La précision de leurs propos est compréhensible puisque, comme nous l'avons déjà vu, le mandat prioritaire de l'école est l'apprentissage du français et que l'usage de l'anglais dans cet espace est plutôt vu comme un obstacle. Il semblerait donc que les élèves aient appris à justifier leur usage de l'anglais dans l'école. Par ailleurs, quelques élèves ont mentionné son usage dans la cour de récréation (Kim, Daniel et Kelly). Il s'avère qu'il n'y est pas sanctionné plutôt que d'être formellement permis par l'école. Quoi qu'il en soit, même s'ils sont bien conscients que c'est l'utilisation du français qui est préconisé, la plupart des élèves ont l'impression que parler anglais leur est permis dans la cour de récréation.

Finalement, Simon est le seul élève à affirmer que l'anglais est utilisé « dehors et dans la classe ». Nous pourrions penser que Simon est le seul élève à être franc sur la situation, mais il est important de noter que Simon a vécu un véritable choc culturel, venant d'une école très homogène et francophone. La présence de l'anglais pourrait lui avoir semblé plus importante alors que pour les autres élèves, qui sont plus habitués à vivre dans un milieu plurilingue, l'anglais dans la salle de classe semble, d'une part, pas si fréquent, et d'autre part, plus délicat à rapporter à un adulte. Les réactions des élèves sur les usages de l'anglais et du français pourront peut-être nous éclairer à cet égard.

Nous avons tenté de sonder les sentiments des élèves par rapport à leur usage de l'anglais et du français en leur demandant « *Comment tu te sens quand tu parles ces langues ?* » et « *Est-ce que tu te sens à l'aise de parler ces langues partout ?* ». L'avantage de cette question est qu'elle est très large et que les élèves choisissaient eux-mêmes l'orientation de leur réponse, par contre elle a eu comme conséquence l'éclatement des thèmes qui ont émergé. De façon générale, les enfants répondaient qu'ils se sentaient bien et parfois fiers (Elijah) lorsqu'ils parlaient français. Toutefois, cinq élèves ont répondu ne pas se sentir complètement à l'aise quand ils parlaient en anglais (Daniel, Simon, Elsa, Tuyet et Esteban) puisqu'ils sentaient que leurs compétences dans cette langue n'étaient pas assez développées. Les élèves bilingues anglais-français (Cyril et Kim) ont dit se sentir bien quand ils parlent anglais et français. Notons que Cyril aime pouvoir parler à la fois le français, puisque cela lui permet d'impressionner sa tante qui habite New York, et l'anglais, puisque sa connaissance lui permet de regarder la télévision dans cette langue.

Par ailleurs, à l'école, au sein de laquelle l'usage des langues française et anglaise est un enjeu plus controversé, Simon, qui avait été le seul à dénoncer en quelque sorte l'usage de l'anglais dans la salle de classe, ne dit pas qu'il se sent gêné par cet usage, mais plutôt étonné et non familiarisé. Il répète à deux reprises « Ça fait du bizarre ». Il mentionne le fait qu'il ne comprend pas ce que les autres élèves disent en anglais, dans la cour de récréation ou hors de l'école : « Je ne pensais rien, mais je n'avais pas l'habitude de parler en anglais ».

Il est intéressant de noter que, généralement, les élèves ne semblent pas anxieux par rapport à la politique linguistique de l'école, simplement prudents. Sauf peut-être Kelly qui dit ne pas se sentir à l'aise « quand le prof dit qu'ils n'ont pas le droit de parler anglais ». Finalement, Tuyet dit simplement que c'est interdit de parler anglais dans la classe et donne la raison que nous avons déjà mentionnée, celle qui rappelle « qu'ils veulent peut-être nous forcer à parler français ».

4.2.2.3 Usage et valeur de l'anglais et du français dans un contexte plus large

Pendant l'analyse de nos données, nous n'avons pas été capable de dissocier les perceptions d'usage et de valeur des langues. Alors qu'une seule question spécifique sur la « valeur » des langues a été posée, il nous a semblé que les autres commentaires d'élèves sur l'usage des langues anglaise et française suggéraient aussi des perceptions sur la valeur de ces langues. Nous commencerons par mentionner quelques remarques d'élèves dans leur entrevue individuelle, mettant ainsi de la lumière sur des idées générales concernant la valeur et l'usage des langues française et anglaise. Nous finirons par donner les réponses des élèves lors des groupes de discussion portant sur « l'égalité » entre ces deux langues.

Il n'est pas surprenant de constater que l'impression générale des élèves est que l'anglais est parlé partout dans le monde en tant que langue de communication globale et que le français est parlé au Québec et en France. Elsa a toutefois une vision particulière des personnes vivant « ici » :

ERICA : Et les personnes qui regardent ces chaînes [de télévision] est-ce que tu penses qu'elles comprennent le français ou l'anglais?

ELSA : Je crois que oui, parce qu'ici on parle beaucoup français, je ne crois pas qu'ils ne comprennent pas.

ERICA : Donc tu crois que quand on habite ici c'est presque obligé de parler français?

ELSA : Pas tout le monde, en fait, ils peuvent connaître le français et leur langue ou l'anglais et leur langue.

(Elsa, entrevue individuelle, le 10 mars 2004, 242-249)

Tout d'abord, Elsa ne pense pas qu'une personne « ici », ce qui peut vouloir dire Montréal, le Québec ou le Canada, ne puisse pas comprendre le français. Cependant, quand nous lui demandons si elle pense qu'on est presque obligé de parler le français, elle nuance ses propos en proposant deux options pour les habitants : les locuteurs d'une langue autre que le français et l'anglais, peuvent choisir entre l'une ou l'autre. Il est intéressant de noter que Elsa sépare les deux communautés anglophone et francophone. D'après elle, il semblerait que les locuteurs d'autres langues font un choix entre l'une ou l'autre de ces deux communautés linguistiques. Elsa semble donc verbaliser la perspective selon laquelle on retrouve deux *solitudes* à Montréal, les communautés anglophone et francophone, qui sont peu en contact alors qu'elles vivent très proche l'une de l'autre¹⁷.

Esteban soulève un autre point d'intérêt concernant l'usage de l'anglais et du français dans un contexte mondial. Dans un premier temps, il nous dit dans son entrevue individuelle que, de toutes les langues qu'il connaît, soit le français, l'espagnol, l'aymara, le quechua et l'anglais, c'est l'anglais qu'il préfère. La raison est la suivante : « Parce que dans plusieurs pays, l'anglais c'est la langue la plus populaire, et je ne parle pas vraiment et je voudrais apprendre ». Quand nous lui demandons s'il croit que l'anglais est la langue la plus populaire, il répond : « Oui, c'est la numéro un, des fois dans le bulletin de nouvelles je vois que l'anglais c'est la langue numéro un ». Alors qu'il parle français et espagnol, Esteban éprouve le besoin de mieux parler l'anglais, langue qu'il considère comme la plus populaire, s'appuyant sur la perception des médias.

Par ailleurs, un peu plus tard dans son entrevue, Esteban nous avoue être gêné quand il est le seul à parler français dans une situation à l'étranger :

ERICA : Est-ce que tu aimes être entouré de gens qui ne parlent pas la même langue que toi?

ESTEBAN : Des fois oui des fois non. Parce que des fois au moins les gens parlent aussi français donc on peut se comprendre, mais quand je voyage et les gens ne parlent pas français, je suis gêné parce que je suis le seul qui parle français.

(Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 451-456)

¹⁷ Dont la terminologie provient du roman de Hugh MacLennan intitulé *The Two Solitudes* (1945).

Comme nous l'avons déjà vu dans la première partie des résultats sur les langues d'origine, le sentiment de fierté par rapport aux langues d'origine dépend du contexte. Rappelons que Simon semblait avoir été gêné d'être d'origine cambodgienne lorsqu'il habitait un quartier uniquement francophone mais que, dans un quartier multiethnique et lors d'un projet d'éveil aux langues, il en était fier. Nous supposons qu'Esteban ressent la même gêne par rapport au français, dans un contexte où il n'est parlé par personne d'autre que lui. Que ce soit une langue assez reconnue de par le monde ou non, un sentiment de gêne peut donc y être associé. Elle ne provient pas de la langue elle-même, puisque, comme nous l'avons vu plus tôt, il est arrivé que Esteban aime être dans la situation de partager ses connaissances en français avec un ami aux États-Unis, qui s'y était montré intéressé.

Cette gêne, due à l'environnement, semble pouvoir s'estomper lorsque les personnes qui nous entourent sont familières avec les langues parlées et que leurs attitudes sont positives face à celles-ci. Dans cette optique, il n'est pas surprenant que ces élèves aiment l'anglais puisqu'un très grand nombre de personnes dans le monde connaissent cette langue. Simon, qui lui aussi ne parle pas l'anglais couramment, dit préférer l'anglais aux autres langues « pour pouvoir aller partout » et parce que c'est « comme une langue de secours ». Cette même idée est joliment reformulée pour développer la notion de situation risquée. En effet, comme nous le verrons dans la partie sur la diversité linguistique, dans un monde où les locuteurs de langues très variées veulent communiquer davantage, il est important de connaître une langue que tout le monde est susceptible de parler. Alors que le mandat de l'école les encourage à parler une langue qu'ils considèrent être seulement utilisée au Québec, les élèves qui ne maîtrisent pas l'anglais voient plus grand et veulent pouvoir communiquer avec une langue qu'ils considèrent être parlée par le monde entier.

Cependant, cette représentation par rapport à l'usage de l'anglais ne semble pas tout à fait lui donner le monopole des langues valorisées. Dans le cadre du questionnaire aux élèves, nous avons posé une question portant sur la valeur des langues. Du côté des « carrés », les enfants pensaient que toutes les langues ont la même valeur et du côté des « cercles », les enfants pensaient que les langues n'ont pas toutes la même valeur. Nous verrons les résultats globaux à cette question dans la dernière partie de ce chapitre, mais pour l'instant, voyons ce que Tuyet a répondu, quand nous lui avons demandé de clarifier la position qu'elle avait prise dans le questionnaire:

ERICA : Tu as répondu que tu étais comme les enfants qui pensent que toutes les langues ont la même valeur.

TUYET : Y'a pas une qui est plus. Sauf l'anglais c'est comme international, parce que le monde parle anglais.

ERICA : Donc tu penses que l'anglais est plus important que les autres?

TUYET : C'est populaire.

ERICA : Donc tu penses qu'elle est plus importante ou elle a la même valeur?

TUYET : Elle a la même valeur mais les gens parlent beaucoup l'anglais.

(Tuyet, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 390-398)

Alors que nous reformulons ses réponses, Tuyet précise toujours davantage sa position. Finalement, elle dit que c'est le nombre de locuteurs qui différencie l'anglais des autres langues, mais que toutes les langues ont la même valeur. Elle réitérera cette idée lors des groupes de discussion.

Voici la question posée lors de ces groupes de discussion : « *Quelqu'un m'a dit que la langue anglaise est égale à la langue française, qu'est-ce que vous pensez de ça? Est-ce que vous êtes d'accord avec cette personne? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?* » Les réponses au sein de ces deux groupes à cette question seront traitées ci-dessous.

Dans le groupe des plus jeunes, les élèves de 5^e année, Cyril est le seul qui semble vraiment réfléchir à la question. Esteban suivra son opinion alors que Kim et Elsa n'auront rien à dire sur le sujet.

ERICA : Et est-ce que vous pensez que l'anglais pourrait être égal au français?

CYRIL : Oui parce que comme, quand tu vas dans un pays anglais, comme le français c'est populaire et quand tu vas... parce que y'a pas beaucoup de personnes qui peuvent parler français dans les pays anglais, et quand tu vas dans un pays français, personne ne va parler comme anglais.

ESTEBAN : Ouais

[...]

CYRIL : Moi je pense que c'est comme de où on est, comme au Canada, y' a plus de personnes qui parlent anglais et aux États-unis et comme en Europe je suis pas sûr.

(Groupe de discussion, 5^e année, le 12 mai 2004, 241-253; 281-288)

La réflexion de Cyril sur le concept de popularité est intéressante dans la mesure où elle est très relativiste. Elle repose sur la notion que dans un pays il y aura une langue majoritaire et que dans ce contexte, la connaissance d'une langue minoritaire sera valorisée, puisque peu

répandue. En effet, Cyril semble penser que dans un pays où la population est majoritairement anglophone, les francophones seront prisés étant donné qu'ils connaissent une langue peu connue des habitants. À l'inverse, les anglophones impressionneront dans un pays où les habitants sont majoritairement francophones. L'opinion de Cyril est très distincte de celle de ses camarades de classe qui eux affirment que la langue anglaise est la plus populaire du monde car elle est parlée partout. Ce contraste peut probablement être expliqué par le fait que Cyril est anglophone et francophone et qu'il a voyagé en France et aux États-Unis et tire ses conclusions de son expérience vécue. Par ailleurs, il ne connaît pas de langues « exotiques » et lui-même valorise grandement les langues « moins connues » parlées par ses camarades.

La discussion du groupe des 6^e année était plus enjouée entre Tuyet et Simon. Elijah, Kelly et Daniel ont suivi l'opinion de Simon. Rappelons que Amélie est l'étudiante qui nous a aidé à faire la collecte des données et qui menait la discussion dans ce groupe:

AMÉLIE : D'accord, il y a quelqu'un qui m'a aussi dit que la langue anglaise était égale à la langue française, qu'est-ce que vous pensez de cela?

TUYET : C'est vrai, c'est juste que l'anglais est plus utilisé dans certains pays. Moi je pense que le français est égal à l'anglais parce que toutes les langues sont égales.

AMÉLIE : Est-ce que tu es d'accord Simon?

SIMON : Oui, c'est égal, mais c'est moins égal.....

AMÉLIE : Dis-moi pourquoi c'est égal et pourquoi ce n'est pas égal?

SIMON : C'est égal parce que les deux langues se ressemblent beaucoup et ce n'est pas égal parce que l'anglais est plus parlé.

AMÉLIE : D'accord. Tout à l'heure tu m'as dit qu'égal voulait dire qu'il n'y en a pas qui sont meilleures que d'autres. Donc si tu me dis que c'est moins égal, est-ce que tu crois qu'il y en a une qui est meilleure?

SIMON : Non, c'est pas comme cela. C'est juste que l'anglais est plus parlé.

AMÉLIE : Toi est-ce que tu es d'accord avec la personne qui dit que ces deux langues sont égales?

ELIJAH : Je ne sais pas, je crois que je vais dire la même chose que Simon.

AMÉLIE : Et vous Daniel et Kelly, qu'est-ce que vous en pensez?

DANIEL : Comme Simon.

KELLY : Ouais.

(Groupe de discussion, 6^e année, le 12 mai 2004, 158-180)

Le groupe conclut aussi que les deux langues sont égales, mais rajoute toutefois un bémol à cette égalité. Le fait que l'anglais est plus parlé dans le monde fait que les langues anglaise et française ne sont pas tout à fait « égales ». Par ailleurs, Simon interprète la notion d'égalité en terme de « ressemblance ». En effet, dans le cadre de plusieurs activités du projet ÉLODiL, les

élèves ont eu l'occasion de voir que l'anglais et le français avaient du vocabulaire commun et des histoires entremêlées. Nous avons déjà vu que les enfants parlent de leur similarité sur le thème de leur apprentissage. Comme plusieurs autres élèves avant lui, Simon prend acte sur ces nouvelles connaissances et reconnaît leurs similarités et leurs points communs. Par ailleurs, quand Amélie veut clarifier sa pensée qui laisse croire qu'il pense que l'anglais est « meilleur » que le français, il insiste que ce n'est pas le cas. Simon refuse de dire que ces deux langues sont égales, mais ne veut pas non plus dire qu'il y en a une qui est mieux que l'autre. Comme Tuyet plus tôt, il est très précis dans ces explications.

4.2.3 Perceptions du bilinguisme anglais-français

Comme nous l'avons déjà vu dans la partie traitant du rapport que les élèves entretiennent avec leurs langues d'origine, nous avons voulu savoir ce que les élèves pensaient du bilinguisme et du plurilinguisme. À cet effet, de nombreuses questions du questionnaire ont porté sur ce thème sans toutefois identifier les noms des langues. Il a été conclu que les élèves valorisaient grandement le bilinguisme/plurilinguisme en général. Pour en savoir davantage sur les langues anglaise et française, nous avons posé la question suivante dans le cadre des groupes de discussion, réalisés à la fin du projet : *Et est-ce que les personnes qui parlent le français, l'anglais et une autre langue en plus, ont plus de chance que celles qui ne parlent que l'anglais et le français? Pourquoi?* Les réponses des deux groupes d'élèves à cette question ont révélé plusieurs représentations intéressantes. Cependant, les réponses que nous trouverons ci-dessous proviennent aussi d'autres questions et modes de collecte de données qui seront mentionnés. Dans un premier temps, nous exposerons deux représentations qui ont émergé à divers moments du projet et, dans un second temps, montrerons comment les élèves de chacun des deux groupes de discussion ont répondu à la question ci-dessus.

La première représentation porte sur la définition même du bilinguisme. En effet, le jour de l'arrivée de Simon dans la classe, le groupe de 6^e année (Elijah, Tuyet, Daniel et Kelly) s'est réuni en notre présence pour lui expliquer le projet ÉLODiL. Alors qu'ils expliquaient l'activité de la Fleur des langues, où les élèves doivent se poser des questions sur les langues qu'ils parlent à partir d'une vidéo montrant des élèves plurilingues se posant ces mêmes questions, Simon a soulevé un doute auprès de ses nouveaux camarades :

ERICA : Ils étaient plurilingues tous les deux. [à Simon] Sais-tu ce que ça veut dire plurilingue ?

[Simon fait signe de la tête que non] Vous pouvez lui expliquer à Simon parce que c'est quelque chose que vous avez appris pendant l'activité.

Qu'est-ce que ça veut dire plurilingue ?

TUYET : C'est une personne qui parle plusieurs langues.

ERICA : Une personne qui parle plusieurs langues et il y en avait d'autres des mots de vocabulaire ?

ELIJAH : Monolingue, bilingue...

SIMON à Erica: Bilingue, c'est anglais ça ?

ERICA : On va demander à eux, parce que eux devraient le savoir...

ELIJAH : Une personne bilingue c'est une personne qui parle à peu près deux langues.

ERICA : Mais c'est vrai que si français c'est ta première langue et que tu parles anglais, tu es bilingue, c'est ça ?

ILS SEMBENT TOUS PENSER QUE OUI, MAIS PERSONNE NE SEMBLE VOULOIR L'AFFIRMER.

ERICA : Est-ce que c'est possible d'être bilingue avec deux autres langues ? AUCUNE RÉPONSE. ILS SEMBENT GÉNÉS.

ERICA : Est-ce qu'une personne qui parle ni le français, ni l'anglais peut être bilingue ?

ILS SEMBENT CONFUS- AUCUNE RÉPONSE.

[..]

SIMON : Une langue qu'on parle dans le pays admettons ici, il est bilingue c'est sa deuxième langue. Mais qui parle la langue de ce pays.

[...]

SIMON : Bilingue c'est admettons de parler anglais mais c'est aussi, au lieu de parler français, admettons, t'habites en Jamaïque, tu parles jamaïcain et anglais et t'es bilingue.

[Les autres sont d'accord avec Simon].

(Groupe de discussion - arrivée de Simon, le 26 février 2004, 73-95)

Alors que la discussion a été interrompue pour plusieurs raisons et qu'elle s'est poursuivie sur un autre thème, Simon pensait encore à la définition du bilinguisme :

SIMON - interrompant Elijah- à Erica: J'ai une question. Admettons on habite en France et on parle le cambodgien et l'anglais, ça c'est pas être bilingue ?

ERICA : Ah ?

Je répète la question et tout le monde autour de la table répond que oui, on est bilingue.

ERICA [à Simon]: Qu'est-ce qui te fait douter ?

SIMON : J'croisais plus que d'être bilingue c'est qu'on parle la langue dans le pays et qu'on parle une autre langue.

(Groupe de discussion - arrivée de Simon, le 26 février 2004, 134-141)

Simon était visiblement très confus par rapport à la définition du bilinguisme. Alors qu'il affirme penser dans la première partie de la discussion que d'être bilingue signifie parler la langue du pays où on habite et l'anglais spécifiquement, dans la seconde partie de la discussion, il semble élargir la définition aux autres langues que l'anglais.

Il est intéressant de voir que c'est Simon, qui est monolingue et qui vient de la région dite homogène de Montréal, qui se pose beaucoup de questions sur la définition du bilinguisme et qui y ajoute quelques rigueurs sociolinguistiques et politiques. Il était clair que les autres élèves présents à cette discussion (tous au moins bilingues) ne s'étaient jamais posés ces questions et avaient pris pour acquis une définition très large du bilinguisme.

La seconde représentation sur le bilinguisme est en rapport avec le marché du travail. Dans leur entrevue individuelle, trois filles, Elsa, Kelly et Tuyet, semblent toutes penser que parler plusieurs langues donne la possibilité d'avoir un meilleur emploi. Le terme « bon travail » et « meilleur travail » est utilisé par toutes les trois. D'après elles, il semblerait que le bilinguisme/plurilinguisme soit un signe d'ambition dans le choix de carrière et que par conséquent, les emplois où le bilinguisme est exigé sont valorisés. Il est intéressant de noter qu'elles ne vont pas plus loin dans leurs explications, et surtout qu'elles ne donnent pas d'exemples précis à cet égard. En effet, à Montréal, le bilinguisme est exigé pour un très large éventail de métiers, qu'ils soient bien rémunérés ou non. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà indiqué, leur enseignante Maureen valorise grandement le bilinguisme/plurilinguisme et l'emploi est l'argument qu'elle semble mettre de l'avant, d'après son entrevue.

Une des raisons pour valoriser le bilinguisme/plurilinguisme dans les carrières professionnelles est soulignée par Cyril dans le cadre de son entrevue individuelle :

ERICA : À ton avis quels sont les avantages à connaître plusieurs langues?
 CYRIL : Si tu as un travail et que tu as fini ton collège et tout, tu peux avoir un travail, ils vont te demander si tu parles deux langues. Même si tu es bon dans ton travail, tu ne pourrais pas le faire parce que tu ne comprends pas les deux langues.
 (Cyril, entrevue individuel, le 10 mars 2004, 147-151)

Ce petit extrait montre que Cyril semble très sensibilisé aux exigences du marché du travail à Montréal. D'ailleurs, sa mère a indiqué que la maîtrise du français était très importante « To progress in Quebec society » dans son questionnaire destiné aux parents.

Si nous reprenons la question de départ (*Est-ce que les personnes qui parlent le français, l'anglais et une autre langue en plus, ont plus de chance que celles qui ne parlent que l'anglais*

et le français? Pourquoi?), les deux groupes de discussion semblent converger vers la même opinion : celle qu'une personne qui parle une autre langue que l'anglais et le français est plus chanceuse qu'une personne qui ne parle que ces deux langues. La maîtrise du français et de l'anglais n'apparaît pas suffisante et il semblerait que le bilinguisme français/anglais ne soit pas aussi valorisé que le plurilinguisme. Par contre, quand on regarde les extraits des réponses des deux groupes, d'autres représentations s'ajoutent à cette dernière.

ELSA : Et peut-être ils auront un encore plus bon travail.

ESTEBAN : Oui, un meilleur travail.

ERICA : Vous pensez qu'une personne qui parle anglais, français...

ESTEBAN : Et une autre langue!

ERICA : ... Et une autre langue, elle a plus de chance si elle veut trouver un travail, qu'une personne qui parle que anglais et français?

ESTEBAN ELSA KIM CYRIL: Oui.

ERICA : Et c'est quoi la meilleure autre langue qu'il faudrait avoir?

ESTEBAN ELSA KIM CYRIL: Espagnol.

(Groupe de discussion, 5^e année, le 12 mai 2004, 295-302)

Les élèves de 5^e année sont convaincus que la maîtrise d'une langue supplémentaire à celle de l'anglais et du français est un avantage pour trouver un bon emploi, et sont aussi unanimes quant à la langue qui devrait être apprise. La langue espagnole avait déjà fait l'objet d'une discussion à plusieurs reprises avec ce groupe (l'espagnol est parlé par Esteban), mais aussi dans le cadre des entrevues individuelles. Cette langue est visiblement très populaire dans ce groupe et dans la classe.

Quant au groupe des élèves de 6^e année, nous pouvons dire qu'un certain malaise se dégage de cette réflexion :

ELIJAH : Moi je pense que s'il est dans son pays, la personne qui parle trois langues peut avoir plus de chance, mais au Québec peut-être que non.

AMÉLIE : Et toi Daniel, la personne qui parle trois langues, est-ce qu'elle a plus de chance?

DANIEL : Oui, dans son pays maternel.

(Groupe de discussion, 6^e année, le 12 mai 2004, 194-196)

Elijah semble penser que la troisième langue parlée par un trilingue (sous-entendu la langue d'origine), n'a pas forcément de valeur au Québec et que la personne trilingue ne sera chanceuse grâce à cette langue que si elle retourne dans son pays d'origine. Le trilinguisme ne semble être valorisé que dans un certain contexte, celui du pays d'origine et pas vraiment au Québec. Nous pourrions en déduire que Elijah n'a pas la sensation que les langues autres que le français et l'anglais soient particulièrement valorisées au Québec, mais qu'il souligne quand

même la valeur probable dans le pays d'origine. Nous retrouvons cette idée dans les remarques émises par d'autres élèves, lorsqu'ils mentionnent l'importance de connaître plusieurs langues afin de pouvoir travailler en dehors du Canada (Groupe de discussion, 6^e année, Elijah, 197-201 et Groupe de discussion, 5^e année, Cyril, 309-310). Lorsqu'ils évoquent les pays où ils pourraient travailler, ces élèves ne mentionnent pas seulement leur pays d'origine. Ce point fera l'objet d'une analyse plus approfondie dans la partie traitant du rapport des élèves avec la diversité linguistique.

Finalement, prenons le temps de mentionner que, dans les réponses à cette question, nous nous attendions à des commentaires indiquant que la maîtrise du français et de l'anglais, en tant que langues internationales, pouvait être suffisante pour communiquer et travailler à travers le monde, mais nous n'en avons relevé aucun. L'importance de la francophonie à travers le monde n'a été soulignée dans aucun des deux groupes de discussion. Bien au contraire, la seule maîtrise de l'anglais et du français ne semble pas suffisante pour satisfaire leurs ambitions professionnelles.

4.2.4 Perceptions des anglophones et des francophones

Les perceptions sur les locuteurs de l'anglais et du français ont été recueillies au moyen de deux questions. L'une, dans le cadre des entrevues individuelles au début du projet, demandait une opinion et/ou une description de ces locuteurs : « *Que penses-tu/ Peux-tu me décrire les personnes qui parlent français et anglais* ». L'autre, dans le cadre des groupes de discussion à la fin du projet, demandait aux élèves s'ils étaient de l'avis que « *Les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent anglais* ». De façon générale, à l'instar des recherches évoquées dans le cadre conceptuel, nous voulions savoir si les enfants avaient des attitudes particulières à l'égard des anglophones et des francophones au Québec comme ailleurs, mais en leur donnant la possibilité de s'exprimer davantage sur le sujet, et ce faisant, peut-être de nous révéler quelques représentations à cet égard. Bien que s'inscrivant dans la continuité des nombreuses recherches montréalaises sur les attitudes envers les francophones et les anglophones, la caractéristique novatrice de la présente étude est la forme de la question, qui demandait aux enfants de faire une description, afin que les sujets puissent s'exprimer librement sur le sujet. Avant de présenter nos résultats, rappelons que les recherches antérieures, en utilisant la technique *match-guised*, avaient donné des résultats assez clairs : les

francophones étaient considérés plus pauvres et moins avantagés que les anglophones. Cependant, les recherches plus récentes avaient quelque peu délaissé cette technique, pour s'intéresser davantage aux usages et à la place des deux langues, plutôt qu'aux locuteurs. Par ailleurs, nous voulions aussi confronter les résultats de la recherche Eulang, selon lesquels les enfants de cet âge avaient peu de jugements de valeur.

Nous avons opté pour une question directe (« *Les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent anglais?* »), parce que les justifications des réponses des élèves nous permettaient de comprendre davantage leur point de vue. Nous présenterons les résultats à ces deux questions séparément.

Il est certain que demander à des enfants « ce qu'ils pensent » sur un thème leur offre une grande marge de manoeuvre, pour autant qu'ils soient à l'aise de parler et qu'ils aient beaucoup de choses à dire. Cependant, de façon générale, il nous a semblé que les élèves étaient quelque peu désarmés face à cette question. Ils prenaient du temps pour penser à la question avant de répondre. Leurs réponses révèlent une grande variété d'interprétations.

4.2.4.1 Sur les francophones

Au sujet des francophones, parmi les cinq élèves à qui la question « *Que penses-tu/ Peux-tu me décrire les personnes qui parlent français* » a été posée en entrevue individuelle, Daniel est le seul à répondre qu'il ne savait pas. Lorsque nous l'avons interrogé, il a commencé à parler d'un projet de voyage en France. Rappelons que Daniel est l'enfant qui a explicitement dit qu'il était important de ne pas vouloir éviter des locuteurs d'autres langues « parce que ça fait pas qu'on est raciste ». Dans cette optique, peut-être que Daniel a voulu réorienter la conversation sur un terrain plus neutre, le voyage. Nous pouvons aussi remarquer que les propos de Daniel, en réponse à la question initiale sur les personnes qui parlent français, a porté sur la France, et non le Québec. Là encore, il est possible que Daniel ait voulu éloigner géographiquement le sujet en France, qui correspond par ailleurs à l'origine de son interlocutrice.

À la même question, Esteban répond que les francophones sont chanceux parce que quand ils voyagent à l'étranger, dans des pays non-francophones, il y a beaucoup de personnes qui veulent apprendre le français.

Deux autres élèves ayant répondu à cette question l'ont interprétée en terme de communication :

AMÉLIE : Qu'est-ce que tu penses des gens qui parlent français?

SIMON : J'aime ça, je peux parler avec eux.

AMÉLIE : Est-ce que tu peux me décrire les personnes qui parlent français?

SIMON : Admettons que si je lui parle français et il me répond en français, je peux parler avec lui, mais s'il répond en anglais, je peux parler moins, parce que je ne connais pas beaucoup de mots. (Simon, entrevue individuelle, le 5 mai 2004, 55-58)

ERICA : D'accord. Très bien. Est-ce que tu peux me décrire des personnes qui parlent le français?

TUYET : C'est plus facile de communiquer avec eux à l'école et des fois dans la cour d'école.

(Tuyet, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 51-54)

Il est important de souligner que Simon et Tuyet sont des élèves avant tout francophones. Le français est en effet la langue qu'ils maîtrisent le mieux. Par ailleurs, ils ont tous les deux appris l'anglais dans le cadre de leur cours d'anglais, et possiblement avec des amis de temps à autre. Dans leur discours, il est intéressant de voir comment, sans vraiment revendiquer la langue française en tant que « langue commune » préconisée par le Québec, ils considèrent qu'elle facilite les échanges dans le cas de Tuyet et qu'elle assure une communication plus approfondie dans le cas de Simon.

À notre avis, ces réponses, bien qu'intéressantes, démontrent un manque d'intérêt ou de réflexion de la part de ces enfants sur le thème des locuteurs francophones.

4.2.4.2. Sur les anglophones

En ce qui concerne les réponses sur les anglophones, sur les quatre élèves à qui la question «*Que penses-tu/ Peux-tu me décrire les personnes qui parlent anglais*» a été posée en entrevue individuelle, trois élèves (Tuyet, Elijah et Cyril) ont répondu qu'ils ne savaient pas. Pour expliquer ce silence, nous pouvons supposer que Tuyet n'a pas beaucoup de contacts avec des anglophones, contrairement à Cyril et Elijah, qui parlent tous les deux anglais à la maison. Dans leur cas, il est possible qu'ils n'aient tout simplement pas été capables de prendre du recul par rapport aux personnes qu'ils connaissent et qui parlent anglais.

La seule réponse obtenue à cette question provient de Daniel :

ERICA : Et les personnes qui parlent anglais, qu'est-ce que tu penses?
 DANIEL : Des fois il y a des gens qui parlent anglais et moi je leur parle.
 ERICA : En quelle langue?
 DANIEL : S'ils parlent français, je leur parle français.
 ERICA : Et si tu vas au centre d'achats et il y a des personnes qui parlent anglais qu'est-ce que tu fais?
 DANIEL : Je leur parle anglais.
 ERICA : Et est-ce que tu peux me décrire des personnes qui parlent anglais?
 DANIEL : Non.
 (Daniel, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 130-137)

Cette réponse est fascinante dans la mesure où il semblerait que Daniel ait interprété la question comme étant sur l'usage de l'anglais plutôt que sur les locuteurs. Ce n'est pas étonnant si nous nous souvenons de ses précautions au sujet des locuteurs d'autres langues. Il est vrai que la question est ambivalente. Sachant que l'usage de l'anglais à l'école est réglementé et qu'il ne faut pas parler anglais à l'école, Daniel répond à notre question de façon très diplomatique : « s'ils parlent français, je leur parle français », ce qui est clairement ce que les « autorités » de l'école voudraient entendre. Seulement quand la situation est contextualisée en dehors de l'école, Daniel dit parler en anglais. Par contre, dès que la question devient moins ambiguë et directement à propos des locuteurs, Daniel affirme qu'il ne peut pas répondre.

Nous concluons cette partie sur les représentations et les attitudes à l'égard des locuteurs, en réitérant notre impression que nos sujets n'ont pas vraiment de stéréotypes, ou du moins n'en déclarent pas, puisque leurs réponses sont davantage axées sur des interactions et des usages, plutôt que sur des stéréotypes linguistiques. Par ailleurs, nous considérons que si les enfants avaient connaissances de stéréotypes, ils auraient pu nous en parler, comme ils l'ont déjà fait pour d'autres questions, tout en se distançant de ces représentations.

Bilan sur les représentations et les attitudes de nos sujets à l'égard des langues française et anglaise

Un second bilan nous permet de mettre en évidence le rapport que nos sujets entretiennent avec les deux langues dominantes du contexte montréalais.

D'une part, pour ce qui est du français nous avons vu que nos sujets, bien que d'origines linguistiques diverses, ont l'impression que ce sont leurs compétences en langue française qui

sont les plus solides. Cet apprentissage de la langue française n'est reconnu comme étant difficile que par un seul élève. Les autres ne se prononcent pas ou reconnaissent que c'est une perception courante, mais qu'ils ne partagent pas. Quant à l'usage du français, il semblerait qu'il occupe une place prédominante à l'école. Dans la famille, bien que peu utilisée, la langue française fait partie des perspectives familiales de la plupart de nos sujets. Quant aux locuteurs francophones, ils ne semblent pas faire l'objet de représentations particulières.

D'autre part, pour ce qui est de l'anglais, leurs sentiments par rapport à leurs compétences sont plus précis et l'on retrouve des écarts plus grands entre ces différentes dimensions de compétence. Les avis sont très mitigés concernant le niveau de difficulté de l'apprentissage de cette langue. Considéré facile par trois élèves, leur énumération des différents moyens pour y parvenir montre la vision davantage ludique associée à cet apprentissage (télévision, écoute des locuteurs). Par ailleurs, l'usage de l'anglais fait partie intégrante des perspectives de travail de nos élèves. La popularité de cette langue auprès de nos participants contraste avec la prudence dont ils font preuve quand ils en parlent, due à son statut ambigu à l'école. Par ailleurs, le silence sur les anglophones nous amène à penser que l'anglais est considéré comme un usage, plutôt qu'une langue avec une communauté de locuteurs, pour ces élèves.

Finalement, la maîtrise seule de ces deux langues n'est pas perçue comme étant suffisante, dans un marché du travail exigeant et un environnement toujours changeant.

4.3 RAPPORT À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Cette dernière partie de nos résultats a pour objet le rapport que les répondants entretiennent avec la diversité linguistique. Ces enfants sont en contact régulier avec une grande variété de langues et nous voulions connaître leurs attitudes à cet égard, spécifiquement sur celles de leur classe et de leur quartier. À cet effet, il est nécessaire de tenter de comprendre dans quelle mesure les participants de notre étude sont conscients du contexte plurilingue ambiant. Par ailleurs, nous nous sommes demandée s'ils montraient de l'intérêt pour cette diversité. Finalement, l'existence même de la diversité linguistique par rapport au monolinguisme dans le monde a été questionnée lors des groupes de discussion à la fin du projet. Les débats qui ont eu lieu dans ce cadre achèveront ce chapitre sur nos résultats.

4.3.1 Conscience du contexte plurilingue

Afin de savoir si les élèves étaient conscients du plurilinguisme répandu autour d'eux, nous leur avons posé un grand nombre de questions dans le cadre de leur entrevue individuelle. Tout d'abord, il nous a semblé difficile d'obtenir des réponses puisque, à la question « Quelles langues sont parlées à l'école? » plusieurs répondaient qu'ils ne savaient pas. Après un certain temps, nous avons réalisé que le fait de parler d'autres langues est valorisé en soi, mais le fait de parler ces langues à l'école ne l'est pas. Ne pas savoir quelles langues sont parlées à l'école constituait donc une réponse privilégiée dans la mesure où elle ne dénonçait pas les personnes qui parlaient d'autres langues que le français. Plus tard dans l'entrevue, nous leur avons demandé s'ils avaient des amis qui parlent d'autres langues que le français, et là, les réponses étaient beaucoup plus précises. Après cette question, nous avons élargi le contexte au quartier et avons demandé « Connais-tu d'autres langues qui sont parlées dans le quartier où tu habites ». Nous verrons donc à quel point les élèves ciblés sont au courant de la réalité plurilingue de leurs amis, de leur école et de leur quartier, ainsi que leurs réactions par rapport à ce plurilinguisme ambiant.

À l'école

De manière générale, les enfants semblent très conscients du caractère plurilingue de leur école. En effet, les élèves ont déclaré y avoir entendu, par ordre de fréquence (et entre guillemets lorsque le terme n'est pas exact), le « bengladesh », l'anglais, l'espagnol, le tagalog, le « sri-lanka », l'hindi, le portugais, le « chinois », le « laotien » et le vietnamien. Souvent, les élèves n'identifiaient pas explicitement une personne qui parlait ces langues comme le montre l'extrait ci-dessous :

ERICA : Est-ce que dans l'école, tu as déjà entendu des langues autres que le français?

ELIJAH : Tagalog, anglais, euh... je sais pas sri-lanka ou bengladesh.

ERICA : Est-ce que tu connais les personnes qui parlent ces langues?

ELIJAH : Non, j'entends juste.

(Elijah, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 162-165)

Alors que certains de nos sujets disaient ne pas savoir ou ne pas se rappeler, d'autres indiquaient qu'il s'agissait surtout des élèves de l'accueil. En effet, la classe de nos répondants est juste en face de deux classes d'accueil et il est fort possible que des contacts aient lieu.

Cependant, nous doutons que seuls les élèves de l'accueil parlent d'autres langues, surtout quand on regarde les données démolinguistiques de la classe de Maureen. Par conséquent, il semble aussi que les enfants pensent que les « autorités » sont plus indulgentes à l'égard des élèves de l'accueil, plus compréhensives par rapport à leur usage d'autres langues dans l'école et hésitent moins à les nommer explicitement :

ERICA : Maintenant on va parler des langues qui sont parlées à l'école.

Quand tu es dans les corridors ou dans la classe, est-ce que tu entends d'autres langues que le français?

KELLY : Le tagalog.

ERICA : D'autres ?

KELLY : Le bangladesh, l'espagnol...hum chinois.

ERICA : D'autres?

KELLY : je ne sais pas.

ERICA : Qui est-ce qui parlent le tagalog?

KELLY : Des personnes dans ma classe.

ERICA : Et le bangladesh?

KELLY : Les [élèves de l'] accueil.

ERICA : Et espagnol?

KELLY : Les accueils aussi.

ERICA : Et le chinois?

KELLY : Les accueils aussi.

ERICA : Comment tu sais qu'il y en a qui parlent tagalog?

KELLY : Parce que je le reconnais.

ERICA : Et le bangladesh?

KELLY : Parce que j'ai des amis qui sont bangladesh.

ERICA : Et l'espagnol?

KELLY : J'ai une amie qui parle espagnol.

ERICA : Est-ce que tu sais d'où elle vient?

KELLY : Je ne sais pas vraiment d'où elle vient.

ERICA : Elle t'a dit qu'elle parlait espagnol?

KELLY : Et le portugais.

ERICA : Et puis le chinois comment tu sais qu'ils parlent chinois?

KELLY : Parce qu'il y a deux personnes qui parlent chinois dans la classe.

(Kelly, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 208-237)

Selon Kelly, alors que le tagalog (langue utilisée par sa famille) est parlé par des élèves de sa classe, les autres langues (l'espagnol et le « bangladesh ») ne seraient parlées que par les élèves de l'accueil. Toutefois, plus tard dans l'entrevue, elle dit qu'elle a des amies dans sa classe qui parlent ces deux langues et que c'est grâce à ces amies qu'elle reconnaît les deux langues. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'un hasard, mais plutôt d'une précaution prise à cause de la politique linguistique de l'école. Par ailleurs, quatre élèves, de la même classe que Kelly, ont dit entendre deux filles parler « bengladesh », et d'autres en espagnol, dans la classe. Cette

contradiction confirme que cette langue est bel et bien parlée de temps à autre dans la classe (et pas seulement dans la classe d'accueil), que Kelly a donc eu l'occasion de se familiariser avec cette langue et qu'elle tentait probablement de ne pas révéler les pratiques de ses amies.

Dans la même optique, alors que Daniel nous parle des amies de Kelly, il semble vouloir protéger ses propres amis, les garçons de sa classe, encore une fois en pointant du doigt les élèves de l'accueil :

ERICA : O.k maintenant on va parler des langues qui sont parlées ici à l'école, est-ce qu'il y a d'autres langues que le français qui sont parlées?
 DANIEL : Des fois j'entends des filles parler bengladesh.
 ERICA : Où ça?
 DANIEL : Dans la cour d'école et aussi des chinois, dans la cour de récré.
 ERICA : D'autres?
 DANIEL : Non.
 ERICA : C'est que des filles?
 DANIEL : Oui.
 ERICA : Il n'y a pas des garçons?
 DANIEL : Non.
 ERICA : Il n'y a pas de garçons qui parlent d'autres langues que le français?
 DANIEL : J'ai déjà vu des accueils.
 (Daniel, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 276-287)

Par ailleurs, quand nous lui demandons s'il a des amis qui parlent d'autres langues que le français, c'est-à-dire quand la question ne réfère pas au contexte linguistique de la classe, Daniel devient plus bavard et explicite. Il nous apprend que, dans la cour de récréation, il parle parfois en anglais avec son groupe d'amis. Il sait aussi quelles sont les autres langues parlées par ces mêmes amis « Sami c'est laotien, Pierre et Elijah, c'est philippines, et il y a un autre Pierre c'est vietnamien ». Bien que ce groupe d'amis utilise l'anglais et le français pour se parler, ils sont conscients de leurs origines linguistiques diverses réciproques.

Finalement, l'école est aussi une source de réflexion sur les locuteurs de langues différentes pour Esteban, qui nous parle de filles qu'il a entendu parler en espagnol dans le couloir :

ERICA : Et est-ce que ce sont tes amies?
 ESTEBAN : On peut dire cela. On dirait qu'elles sont québécoises, parce qu'elles sont toutes blanches, mais elles sont en train d'apprendre le français.
 ERICA : Et qu'est-ce que tu as pensé?
 ESTEBAN : Je me suis dis que c'est rare qu'il y a des québécoises dans la classe de Jacques et qu'elles parlent

espagnol. Mais quand je leur ai demandé d'où elles venaient, elles ont dit de l'Argentine je crois.
(Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 180-182)

Ici Esteban fait un lien entre les locuteurs hispanophones et la couleur de peau. Alors que ce lien n'a été fait par aucun autre élève, Esteban, lui-même hispanophone, l'explique clairement avec un brin de naïveté. Il est amusant de l'entendre nous conter l'évolution de sa réflexion. Esteban, originaire de Bolivie, partage avec nous son premier contact avec des hispanophones d'Argentine. Il est d'autant plus intéressant de remarquer qu'aucun jugement n'est émis par rapport à ses observations et la couleur de peau est utilisée de façon très spontanée comme moyen d'identifier des locuteurs. Par ailleurs, Esteban semble très flexible cognitivement et ne paraît pas perturbé face au constat que la couleur de peau peut être trompeuse.

Dans le quartier

Le plurilinguisme du quartier Côte-des-Neiges, où ils habitent, est aussi grandement reconnu par les élèves pendant les entrevues individuelles. Tous les élèves répondent qu'il y a beaucoup de personnes qui parlent d'autres langues que le français dans leur quartier. Esteban mentionne ses voisins arabophones et d'autres qui viennent de la Chine. Elsa parle d'un petit garçon dans un parc avec sa maman qui lui parlait en espagnol, alors qu'Elijah et Tuyet commencent à citer des langues qu'ils entendent dans le quartier comme le « bengladesh », l'anglais, le vietnamien, le « sri lankais, le bengali, l' « africain », le tagalog, l'ilocano. Même si tous les élèves ne sont pas capables de les identifier, ils « devinent », comme dit Kim, la présence de nombreuses langues.

De façon évidente, vivre dans un tel contexte rend ces enfants familiers avec une variété de langues. Par ailleurs, les réactions des élèves par rapport à cette diversité linguistique omniprésente sont assez variées et jamais négatives. Premièrement, d'après leurs réponses lors des entrevues individuelles, il semblerait que ce contexte plurilingue suscite, chez une grande partie des élèves, des réflexions sur les locuteurs d'autres langues que le français, sur les connaissances ainsi que sur les usages linguistiques de ces locuteurs. Par exemple, Cyril nous dit que, dans son quartier, « il y a des gens qui parlent seulement anglais ». En effet, les enfants semblent être à l'écoute de ce qui se passe linguistiquement autour d'eux, comme en témoigne cet extrait de l'entrevue d'Elsa :

ERICA : Est-ce que tu as déjà entendu quelqu'un dans ton quartier parler une autre langue?

ELSA : Oui.
 ERICA : Tu peux me décrire la situation.
 ELSA : Il y a un petit garçon et quand sa mère l'appelle, elle le fait en espagnol.
 ERICA : Tu es sûre que c'est de l'espagnol?
 ELSA : Oui.
 ERICA : Tu as reconnu des mots?
 ELSA : Oui.
 ERICA : Est-ce que tu t'en souviens?
 ELSA : Non parce que ça fait très longtemps.
 ERICA : Et à ton avis pourquoi la maman qui joue avec son garçon lui parlait en espagnol?
 ELSA : C'est pas la maman, c'est le garçon de la maman.
 ERICA : C'est lui qui parlait espagnol?
 ELSA : Non, il parlait en français à son petit frère et sa maman lui a demandé de venir en espagnol.
 (Elsa, entrevue individuelle, le 10 mars 2004, 144-157)

Elsa a observé que le petit garçon parlait français avec son frère et que leur maman leur parlait en espagnol. Elle a par ailleurs deviné que la maman leur demandait de venir. Durant le reste de l'entrevue, comme pour tous les autres élèves, elle ne portera aucun jugement sur les comportements linguistiques observés dans ce contexte plurilingue.

Quant à Esteban, un autre exemple, il nous parle de ses voisins :

ERICA : Maintenant on va parler des langues qui sont parlées dans le quartier où tu habites. Est-ce qu'il y a des personnes qui parlent d'autres langues que le français?
 ESTEBAN : Oui, c'est comme dans mon immeuble, dans le couloir quand tu dis ah, tout le monde entend, c'est comme si tu criais.
 ERICA : Il y a comme de l'écho?
 ESTEBAN : Il y en a un qui parle tout le temps arabe avec sa femme.
 ERICA : Est-ce que c'est eux qui t'ont dit qu'ils parlaient arabe?
 ESTEBAN : Non parce que je le sais, ils viennent du Maroc, c'est pour cela que je sais. Et là ils sont divorcés et ils parlent dans le téléphone. Et notre voisine elle est chinoise. Elle oublie tout le temps ses clés et elle nous demande de la laisser passer pour qu'elle aille en arrière.
 ERICA : Mais comment tu sais qu'elle est chinoise et qu'elle parle chinois?
 ESTEBAN : Parce que chez eux c'est écrit en chinois et il y a un endroit où c'est écrit Chine.
 ERICA : D'accord. Est-ce que tu penses à d'autres personnes?
 ESTEBAN : Hum en haut, il y a une qui parle bangla et il y a des africains, mais ils sont francophones.
 (Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 212-222)

En plus des détails qu'Esteban nous donne sur la vie en communauté, il est très au courant des lieux d'appartenance de ses voisins, que ce soit par des informations recueillies ou d'observations personnelles. Par ailleurs, il fait l'effort de préciser que les personnes provenant de l'Afrique sont francophones, ce qui sous-entend qu'il sait que parfois, les personnes provenant de certains pays d'Afrique ne le sont pas. Somme toute, il est conscient du contexte linguistique de son entourage et s'efforce de donner un sens à ses informations et à ses observations.

Outre les réflexions sur les locuteurs que ce contexte semble susciter, d'autres stratégies d'identification de ces locuteurs ont aussi été révélées. Par exemple, Elsa nous parle de la présence d'un accent chez une de ses voisines. Plusieurs élèves nous ont dit savoir qu'il y avait des personnes locutrices de la langue arabe. Quand nous leur avons demandé comment ils savaient que ces personnes parlaient arabe, les élèves nous ont expliqué différentes tactiques. Comme nous l'avons vu plus tôt, Esteban a fait des liens avec des informations recueillies (ses voisins viennent du Maroc), Daniel nous a dit que c'est grâce à la couleur de leur peau, Elijah indique que ces personnes ont le même accent que des amis arabophones. Il a d'ailleurs reconnu un mot arabe pendant une activité ÉLODiL avec la même méthode. Somme toute, le souvenir auditif des langues parlées par les amis, ainsi que la couleur de peau des personnes qui les parlent semblent être les stratégies les plus utilisées.

Que ce soit à l'école ou dans le quartier, nous pouvons réitérer l'argument selon lequel nos sujets ont une conscience sociolinguistique aiguë puisque, d'après leurs réponses, ils semblent non pas ignorer la diversité linguistique, mais bien au contraire s'en servir comme une ressource. Par exemple, Daniel nous dit qu'il demande souvent à Cyril si certaines personnes viennent de Jamaïque, afin de vérifier ses impressions. Ensuite, il nous dit qu'il apprend des mauvais mots avec ses amis en tagalog. Pendant une des activités ÉLODiL sur les proverbes (le 14/04/04), où l'exploitation de la diversité linguistique de la salle de classe est un des objectifs principaux, nous avons remarqué que Cyril et plusieurs autres élèves, ont demandé à Tuyet quel était le proverbe en vietnamien. Un autre exemple de ce type, que nous avons déjà mentionné, a eu lieu après une activité ÉLODiL. Nous avons en effet observé Simon aller voir Esteban et lui poser des questions sur un mot, un « mauvais mot », en espagnol. Les deux garçons ont discuté plusieurs minutes à la fin desquelles Esteban a proposé à Simon de consulter une autre fille hispanophone de la classe car elle parlait « une autre sorte d'espagnol » (Activité des proverbes 3, notes de terrain, le 22 avril 2004, 19-24). En général, la diversité linguistique semble donc

être utilisée de temps à autre, tant pendant les activités ÉLODiL que pour des raisons non académiques. De plus, les connaissances linguistiques des pairs sont généralement reconnues et exploitées afin d'en savoir plus sur les habitants du quartier.

Finalement, la diversité linguistique n'est pas seulement exploitée, elle semble aussi être la source d'une certaine stimulation, du moins pour deux élèves. Comme nous l'avons déjà vu dans d'autres circonstances, c'est le cas de Cyril qui, rappelons, est anglophone avec quelques notions d'un créole jamaïcain :

CYRIL : Si je suis avec mon ami Christophe qui est d'une autre école et qui parle créole, avant je comprenais, mais maintenant j'ai déménagé, donc avant je comprenais un peu parce que je jouais beaucoup avec lui et je comprenais quelques mots.
(Cyril, entrevue individuelle, le 10 mars 2004, 25-28)

Nous pouvons voir que Cyril explicite la façon dont les contacts avec son ami, locuteur de créole, l'influence et l'aide à comprendre des mots. Par contre, Cyril donne aussi l'impression que ce sont des situations assez éphémères.

L'autre élève est Elsa, dont la mère parle espagnol avec une de ses collègues de travail, et qui est aussi amie avec Esteban. Elsa nous raconte qu'elle écoute sa mère quand elle parle espagnol et qu'elle demande des mots à Esteban. Quand nous lui avons demandé si elle retenait des mots dans cette langue, elle nous a répondu qu'elle savait que « amigo garçon c'est amigo et amie fille c'est amiga ». Cette réponse tend à nous faire penser que lorsqu'elle a reçu ces informations, un lien a été fait entre la terminaison du mot et son genre.

4.3.2 Intérêt pour la diversité linguistique

Trois thèmes ont été traités, dans le questionnaire et dans les entrevues individuelles pour évaluer l'intérêt que les élèves portaient à la diversité linguistique. Dans le cadre de ce mémoire, nous en ciblerons deux, les résultats obtenus pour le troisième thème, celui sur le rapport avec les langues peu ou pas du tout connues, ne semblaient pas contribuer grandement à la réponse de nos objectifs. Nous examinerons donc : 1) le désir d'apprentissage d'autres langues, ainsi que l'identification de ces langues et les motifs pour les apprendre, et 2) les sentiments envers les locuteurs d'autres langues.

4.3.2.1 Apprentissage des langues et rapport avec le monde

Alors que dans la première partie sur la langue d'origine, nous avons vu comment les élèves vivaient leur plurilinguisme au niveau de leur estime de soi, nous allons désormais explorer le lien qu'ils établissent entre le plurilinguisme en général et un certain rapport avec le monde. À cet effet, nous verrons quelles sont leurs motivations à apprendre d'autres langues, puis nous révélerons le nom des langues que les élèves ciblés ont identifiées comme étant les langues qu'ils souhaiteraient apprendre. En dernier lieu, nous décrirons leurs réponses à la question qui portait sur l'existence de langues qu'ils ne souhaiteraient pas apprendre.

4.3.2.1.1 Motivations à apprendre

D'après les entrevues individuelles et les observations lors des activités ÉLODiL, il est intéressant de constater que les motivations à apprendre sont très souvent liées à l'idée du voyage dans d'autres pays et à la communication avec des locuteurs d'autres langues. Toutefois, certains élèves ne le mentionnent pas du tout. En effet, alors que dans le discours d'Esteban, Simon, Daniel et Tuyet, les idées de voyage et de communication avec les locuteurs semblent très importantes, on ne retrouve pas de traces de cet intérêt chez Kim, Elsa, Elijah et Kelly.

D'un côté, Esteban, dans le cadre du groupe de discussion, nous dit que les personnes trilingues ont plus de chance que les personnes bilingues puisqu'elles « peuvent voyager comme dans d'autres pays, et pis ils peuvent parler », et, dans son entrevue individuelle, affirme qu'il utilisera les langues qu'il connaît « en voyageant et en visitant », puis que toutes les langues sont utiles « pour ceux qui voyagent pour pas qu'ils se perdent quand ils voyagent ». D'un autre côté, certains élèves s'imaginent dans des situations hypothétiques, dans lesquelles ils se retrouvent dans un pays où ni le français ni l'anglais n'est parlé. C'est le cas de Simon qui nous dit dans son entrevue individuelle que « tu peux te débrouiller dans plusieurs pays. Admettons si je vais dans un pays et je parle la langue, je vais pouvoir me débrouiller ». C'est le cas aussi de Daniel qui nous parle du Chinois, que « c'est bon parce que si tu es en Chine et que tu ne parles pas, tu ne peux pas comprendre ». Finalement, Tuyet affirme que les avantages de parler plusieurs langues sont, premièrement, d'avoir un bon travail et, deuxièmement, de pouvoir voyager beaucoup.

Le témoignage de Tuyet fait le lien avec les motivations des enfants qui ne parlent pas du voyage ni de la communication. En effet, l'autre grande motivation à apprendre les langues, qui est d'ailleurs celle que plusieurs parents ont écrite sur leur questionnaire, est celle de l'accès au marché du travail international et à la promotion sociale, que nous avons déjà mentionné dans la partie précédente.

ERICA : Est-ce qu'il y a des raisons qui font que c'est bien de parler plusieurs langues?

ESTEBAN : Ouais.

ERICA : Pourquoi?

Esteban fait signe qu'il ne sait pas.

ELSA : Tu dis oui mais tu sais pas pourquoi!

CYRIL : Si tu trouves pas un travail et que tu parles français, anglais et espagnol, si tu trouves pas de travail, tu peux aller dans un autre pays comme le Chili, ou un pays comme ça, tu vas avoir plus de chance pour trouver un travail.

ERICA : Donc si tu trouves pas un travail dans un certain pays, tu peux aller dans un autre pays qui parle une autre langue?

ESTEBAN ELSA KIM CYRIL: Oui.

(Groupe de discussion, 5^e année, le 12 mai 2004, 306-319)

ERICA (retour sur le questionnaire) : Les enfants pensent que parler plusieurs langues est utile pour réussir dans la vie, tu as répondu que tu es semblable à eux, pourquoi?

ELIJAH : Ouais, à cause que si tu veux travailler dans d'autres pays et que tu veux réussir.

(Elijah, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 373-374)

Comme nous l'avons déjà souligné, les enfants semblent très sensibles aux exigences du marché du travail. Ici, nous pouvons voir qu'ils considèrent le marché du travail international comme une opportunité à exploiter, que ce soit parce qu'ils ne pensent pas trouver un emploi au Canada ou par ambition de travailler au niveau international. Dans tous les cas, travailler dans un autre pays n'est pas vu comme un échec dans la recherche d'un emploi au Canada mais plutôt comme un travail assez prestigieux et convoité.

Finalement, nous avons trouvé une dernière motivation par ailleurs très originale. Elle a été formulée par Daniel et Elijah, tous deux pendant leur entrevue individuelle sur le thème de l'apprentissage d'une langue, plus tard, parce qu'ils seront obligés. Les deux garçons, de façon indépendante, ont répondu qu'il était possible qu'un jour ils doivent déménager et qu'ils devront apprendre la langue du pays pour y travailler. Leur clairvoyance, mélangée avec de l'insécurité, était assez frappante chez ces deux élèves.

Par ailleurs, dans le cadre du questionnaire que les élèves ont rempli au début du projet, nous avons voulu connaître la perception des élèves sur leurs capacités à apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout (Q. 18). Pour l'ensemble de la classe, la majorité des élèves (24 dont Elsa, Esteban, Kelly, Tuyet, Kim, Elijah, Daniel) se considéraient semblables aux enfants qui se sentent capables d'apprendre ces langues. Parmi les élèves qui ne se sentaient pas vraiment capables, on retrouve Cyril, avec quatre autres élèves. L'opinion de Cyril à cet égard est intéressante puisque, comme nous l'avons vu, Cyril un garçon qui est très conscient de son environnement plurilingue, de son quartier et de son école, comme de sa famille, et qui est toujours à l'écoute de ce qui s'y passe. Cependant, en nous appuyant sur des remarques précédentes le concernant, il nous apparaît possible que les contacts quotidiens et sporadiques que Cyril entretient avec des locuteurs de langues différentes le rendent davantage conscient de la complexité de ces différentes langues et de la volatilité des connaissances à leur égard si elles ne sont utilisées régulièrement.

4.3.2.1.2 Quelles langues veulent-ils apprendre?

Tout d'abord, au début de l'année, nous avons voulu vérifier, par l'entremise du questionnaire collectif destiné aux élèves, ce que ces derniers pensaient de l'apprentissage de langues peu connues (Q. 9). Les résultats de la classe entière indiquent que la majorité des élèves (tous sauf six élèves dont Elsa et Tuyet) se disent semblables aux enfants qui aimeraient apprendre ces langues. Il semblerait donc que, de façon générale, les élèves ne sont pas contre l'idée d'apprendre des langues « minorisées ». Toutefois, nous pouvons nous demander si les élèves avaient une idée claire de ce qu'est une langue « peu connue ». Quant à Elsa et Tuyet, il devient pertinent de faire un parallèle avec les réponses qu'elles ont données concernant leur motivation à apprendre d'autres langues. Elles faisaient toutes les deux parties des élèves qui disaient que le plurilinguisme était avantageux au niveau de l'emploi. Cela explique leur réponse.

Par ailleurs, nous avons compilé dans un tableau les langues que les élèves ont indiqué comme étant les langues (telles qu'ils les ont écrites) qu'ils désiraient apprendre, dans ce même questionnaire :

Tableau X : Langues que les sujets souhaiteraient apprendre et raisons

ÉLÈVE	LANGUE QU'IL/ELLE DÉSIRE APPRENDRE	RAISON
Cyril	le japonais	Parce que je voudrais aller au Japon acheter des affaires avancées et que je comprends ce qu'ils disent.
Elijah	l'espagnol	À cause que c'est plus facile d'apprendre à cause que ma langue c'est presque la même que espagnol et c'est intéressant.
Daniel	l'anglais, le laos, le vietnam et le chinois	Parce que j'ai plein d'amis qui parlent ces langues.
Esteban	l'hébreu, le chinois et l'arabe	Parce que j'ai envie de découvrir d'autres langues et d'autres pays.
Tuyet	le japonais, l'allemand, l'espagnol et le chinois	Pour voyager et apprendre et comprendre les gens qui viennent au Canada.
Kim	l'espagnol et le chinois	Parce que c'est intéressant et je veux parler beaucoup de langues pour être intelligente.
Elsa	l'espagnol	Parce que l'espagnol est intéressant et c'est la 3 ^e langue la plus populaire.
Kelly	Espagnol, cambodge, vietnam, laos, jamaican, etc..	Parce que c'est intéressant et c'est meilleur pour mon futur et pour parler à mes amis.

Le premier constat que nous pouvons faire est la présence très marquée de la langue espagnole dans les désirs des élèves, au début du projet lors de la passation de ces questionnaires. Des trois élèves qui ne mentionnent pas l'espagnol, nous retrouvons Esteban qui le maîtrise déjà, ainsi que Cyril, un anglo-francophone qui, d'après nos observations dans les sections précédentes, semblait agacé de posséder des langues que tout le monde connaissait. Finalement, Daniel est le dernier élève à ne pas mentionner l'espagnol. Par contre, il écrit vouloir apprendre l'anglais, le laos, le vietnamien et le chinois, pour parler avec ses amis. Rappelons aussi que

Daniel faisait partie des élèves dont les motivations incluaient le voyage et la communication avec des locuteurs d'autres langues.

Un second constat se situe au niveau du nombre de langues indiqué par ces enfants. En effet, trois élèves n'en ont écrit qu'une seule, dont deux seulement l'espagnol (Elsa et Elijah). Rappelons que les motivations de ces deux élèves au sujet de l'apprentissage de nouvelles langues résidaient seulement dans la mobilité en emploi et qu'il est donc logique qu'ils choisissent la langue qu'ils considèrent être la troisième langue la plus populaire du monde. Par ailleurs, Cyril n'a indiqué qu'une seule langue dans son propre questionnaire, bien que sa mère ait indiqué dans le questionnaire destiné aux parents, que son fils lui avait parlé de son intérêt de plusieurs langues afin, comme Daniel, de pouvoir communiquer avec ses amis allophones.

Ce qui est frappant chez les autres élèves, c'est la variété des langues qu'ils ont identifiées. Il semblerait, dans les cas de Kelly, Daniel et Tuyet, que ces langues ont été choisies car elles sont parlées par des personnes que les élèves connaissent et fréquentent. Dans le cadre des entrevues individuelles, réalisées plusieurs semaines après la passation de ces questionnaires, nous avons cherché à clarifier les réponses de Kim et d'Esteban. Nous n'avons pas pu obtenir davantage d'information auprès de Kim. Elle ne savait pas pourquoi elle avait écrit le chinois et n'avait rien à ajouter sur le fait que connaître des langues rend plus intelligent. Par contre, Esteban nous a confié qu'il voulait « visiter où on croit mais on n'est pas sûre, où on a tué Jésus, mais je voudrais surtout visiter Israël pour voir c'est comment ». Il ne pouvait pas expliquer son envie d'apprendre l'arabe et nous a dit que « c'est comme une envie soudaine ». Finalement, pour le chinois, Esteban nous a parlé d'un projet réalisé en classe avec Maureen, dont nous avons déjà parlé brièvement. Il était dans l'équipe de ceux qui travaillaient sur les Incas, mais une autre équipe a travaillé sur la Chine et, notamment, sur la Grande Muraille de Chine. Les travaux des autres élèves semblent lui avoir donné l'envie d'apprendre le « chinois » pour se rendre en Chine. D'après les résultats de trois autres élèves, il se peut que cette envie se soit répandue dans une grande partie de la classe.

4.3.2.1.3 Quelles langues ne veulent-ils pas apprendre?

Pour « équilibrer » ces données, nous avons demandé aux élèves, dans les entrevues individuelles, de nous dire s'il y avait des langues qu'ils ne souhaiteraient pas apprendre. Bien que d'apparence bénigne, cette question pouvait être assez controversée, dépendamment des

réponses des élèves. Cependant, la question se devait d'être posée (notons que nous avons oublié de poser la question à Elsa). Les réponses ont été divisées en deux groupes, celles qui identifiaient une langue que les élèves ne voulaient pas apprendre et celles qui indiquaient une ouverture à l'apprentissage de toutes les langues.

Trois élèves ont identifié une langue qu'ils ne voudraient pas apprendre. Pour Daniel et Simon, il s'agit de ce qu'ils appellent « l'irakien ». À l'époque, le commencement de la guerre en Irak faisait la une des journaux et de nombreux reportages télévisés provenaient de Bagdad, montrant des images et des paroles d'irakiens. Cependant, en continuité avec ce que Daniel a toujours dit, il affirme que son désir de ne pas apprendre « l'irakien » n'a pas rapport avec les gens qui le parlent, comme le montre l'extrait de son entrevue individuelle :

ERICA : Est-ce qu'il y a une langue que tu ne voudrais pas apprendre?

DANIEL : L'irak, irakien.

ERICA : Pourquoi?

DANIEL : Parce que toutes ces langues, c'est presque dur.

ERICA : Est-ce que c'est à cause des gens?

DANIEL : Non.

ERICA : Parce que la langue est difficile?

DANIEL : Oui.

(Daniel, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 207-218)

Alors que Daniel met la langue qu'il nomme « irakien » dans une catégorie qu'il appelle « ces » langues, il les qualifie comme étant « presque dures », ce que nous avons interprété comme étant difficiles à apprendre. Nous voulions savoir ce que Daniel pensait des irakiens et lui avons demandé, peut-être trop directement, s'il n'aimait pas cette langue à cause des locuteurs. Avec du recul, nous pensons qu'une autre formulation comme « Qu'est-ce que tu veux dire par « presque dur »? » ou encore « Est-ce que c'est la seule raison? » aurait peut-être fait émerger des commentaires plus approfondis et intéressants.

Contrairement à Daniel, Simon semble moins réservé quant à ses opinions sur les locuteurs :

AMÉLIE : Est-ce qu'il y a des langues que tu n'aimerais pas du tout apprendre?

SIMON : La langue des Indiens. Ça fait du bizarre. Ils font beaucoup de « rara », avec la gorge.

AMÉLIE : Est-ce que c'est à cause des gens qui parlent cette langue ou c'est à cause de ses sons.

SIMON : C'est la langue et aussi un peu les gens. Quand on regarde la télé, on dirait que c'est eux qui font les attentats.

AMÉLIE : Ok, tu parles plus des arabes.

SIMON : Oui.

AMÉLIE : Et qu'est-ce que tu vois à la télé?

SIMON : Il y a des choses avec Saddam Hussein, avec Bin Laden, tout ça.

(Simon, entrevue individuelle, le 5 mai 2004, 115-122)

Alors que lui aussi semble manquer de clarté pour l'identification de la langue et du peuple qui parle cette langue qu'il ne veut pas apprendre, Simon est très honnête au sujet des raisons pour lesquelles il ne veut pas la connaître. Il modère cependant ses sentiments sur les gens en disant que c'est « un peu » à cause d'eux. Il regroupe le terroriste afghan Ossama Bin Laden et le dictateur irakien Saddam Hussein dans la même « catégorie » de personnes dangereuses et parlant la même langue. Il semble donc que son désir de ne pas vouloir apprendre l'arabe tienne à la fois des images qu'il a vues, et des personnes qu'il a entendues à travers les médias. Faute d'espace, nous n'avons pas pu présenter les résultats concernant la conscience des médias, mais notons ici que, d'une part, les élèves étaient soit très au courant des médias ethniques dans différentes langues, ou pas vraiment. D'autre part, dans l'entrevue individuelle, Simon était l'enfant qui avait le plus à dire sur les médias dans les langues autres que le français.

Par ailleurs, Tuyet a affirmé pendant son entrevue individuelle, ne pas vouloir apprendre des langues qui ne sont plus utilisées, comme le latin. Comme nous l'avons déjà vu, Tuyet est très réfléchie quant à ses choix linguistiques. Par conséquent, il n'est pas étonnant qu'elle ne veuille pas apprendre une langue qui n'est plus parlée couramment.

Les autres élèves n'ont pas identifié de langues qu'ils ne voudraient pas apprendre. Nous pensons qu'il pourrait s'agir autant d'une grande ouverture d'esprit que d'un manque d'inspiration. Ainsi, nous ne pouvons pas interpréter les réponses de Kelly, Kim et Esteban qui disent qu'il n'y a pas de langues qu'ils n'aimeraient pas apprendre. Par contre, Elijah et Cyril ont tous les deux déclaré qu'ils voulaient les apprendre toutes. Nous avons choisi de faire une distinction entre ces deux réponses puisqu'il s'agit, d'une part de ne pas trouver d'exemple de langues et, d'autre part, d'affirmer vouloir les apprendre toutes.

4.3.2.2 Sentiment envers les locuteurs d'autres langues

Le sentiment des sujets par rapport aux locuteurs d'autres langues a été exploré, d'une part, grâce à trois questions dans le questionnaire collectif (approfondies lors des entrevues

individuelles) avant le début du projet et, d'autre part, grâce à trois autres questions pendant les entrevues individuelles au milieu du projet. Les questions dans le questionnaire collectif avaient pour objectif de savoir si les élèves appréciaient ou pas la présence de nombreux locuteurs d'autres langues dans leur école et dans leur quartier, et ce, à différents niveaux. En effet, nous voulions connaître leurs émotions au sujet du simple contact avec ces locuteurs, puis d'une rencontre, et enfin du développement de liens affectifs avec eux. Les questions de l'entrevue individuelle demandaient aux élèves comment ils s'étaient sentis et ce qu'ils avaient pensé quand, chez des amis, à l'école ou dans le quartier, ils avaient entendu des personnes parler des langues qu'ils ne connaissaient pas. Nous allons tout d'abord présenter les réponses au questionnaire collectif pour l'ensemble de la classe, suivies de quelques commentaires des sujets ciblés, sur les mêmes questions mais approfondies dans le cadre des entrevues individuelles. Ensuite, nous exposerons les réponses de ces élèves aux questions sur les sentiments et pensées de ces élèves quand ils entendaient des langues qu'ils ne connaissaient pas, recueillies pendant les entrevues individuelles.

Être entouré de gens qui ne parlent pas la même langue...

Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves, dans le questionnaire collectif, s'ils s'identifiaient plus aux enfants qui aiment être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux ou plus aux enfants qui n'aiment pas être dans cette situation (Q. 11). Les réponses sont globalement divisées entre ceux qui se sentent très semblables (9) et semblables (11) aux enfants qui aiment être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux. Cependant, nous retrouvons tout de même 7 élèves qui se sentent semblables (5) ou très semblables (2) aux enfants qui n'aiment pas cela.

Dans le cadre des entrevues individuelles, nous avons pu demander à quatre élèves de nous expliquer leurs réponses à ce questionnaire. Prenons d'abord la réponse de Kelly, qui se trouve être aussi assez semblable à celle d'Esteban :

ERICA : Les enfants aiment être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux, c'est très semblable à toi, pourquoi?
 KELLY : Parce que ça fait que l'on a beaucoup d'amis.
 ERICA : Est-ce que ça t'est déjà arrivé?
 KELLY : Oui quand j'étais en maternelle
 ERICA : Et tu aimais cela?
 KELLY : Oui.
 ERICA : Et est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimais pas?
 KELLY : Quand ils disaient des choses que je ne sais pas.
 ERICA : Est-ce que tu te souviens quand tu étais en maternelle?

KELLY : Pas vraiment.
 ERICA : Alors comment tu te souviens?
 KELLY : Il y a des choses que je me souviens.
 (Kelly, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 366-377)

Kelly est enthousiaste à l'idée que nous lui suggérons : celle d'être entourée de personnes qui parlent d'autres langues que le français. Cela lui rappelle quand elle était en maternelle, un souvenir vague mais définitivement positif. Par contre, comme Esteban, bien qu'elle considère cette situation bénéfique (elle se fait beaucoup d'amis), Kelly révèle un petit malaise lié à son incompréhension de ces langues autour d'elle. Nous en reparlerons plus loin car c'est un sentiment qui a été explicité à plusieurs reprises par différents élèves. Chez Elijah, comme chez Tuyet, nous n'avons pas remarqué ce malaise. Au contraire, l'enthousiasme n'était en aucun cas modéré :

ERICA Les enfants aiment être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.
 ELIJAH : Ouais j'aime ça! C'est à cause que je veux comme demander des questions comment on dit ça, ouais.
 (Elijah, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 321-322)

Il est intéressant de noter que même si la situation que nous avons donnée n'impliquait pas d'interactions avec ces locuteurs, les élèves les incluaient automatiquement.

Rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue...

Justement, dans la situation suivante, une interaction avec ces locuteurs était sous-entendue. Nous avons demandé aux élèves s'ils s'identifiaient aux enfants qui aiment ou à ceux qui n'aiment pas rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux (Q. 6). Les résultats sont assez similaires. En effet, 22 élèves sur 27 (dont tous nos répondants) se sont positionnés du côté des enfants qui aimaient rencontrer des locuteurs d'autres langues.

Comme pour la question précédente, nous avons recueilli les commentaires des élèves qui ont répondu qu'ils étaient très semblables aux enfants qui appréciaient les contacts avec des locuteurs de langues qu'ils ne parlaient pas. À l'époque des entrevues, les réponses des élèves se situant à l'extrémité de l'échelle nous avaient semblé plus intéressantes que celles des élèves plus modérés, c'est pour cette raison que nous n'avons pas recueilli leurs explications. Cependant, on retrouve tout de même des bémols chez les élèves ayant répondu très positivement à cette question. C'est le cas notamment d'Esteban :

ERICA : Et toi est-ce que tu aimes rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue que toi?

ESTEBAN : Des fois oui.

ERICA : Des fois non?

ESTEBAN : J'aime surtout rencontrer des gens qui parlent d'autres langues, mais qui savent aussi parler au moins une langue que moi je sais pour qu'on puisse communiquer.

(Esteban, entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 278-281)

Esteban semble très conscient des conditions pratiques pour qu'une telle rencontre se passe bien. Alors qu'il est très enthousiaste à l'idée de rencontrer des personnes qui parlent d'autres langues que lui, sans dire que c'est une nécessité, il souligne que les échanges qu'il préfère sont ceux qui ont lieu avec des personnes parlant au moins une des langues qu'il connaît lui-même. Son expérience l'a probablement fait réfléchir sur cette situation.

Comment tu t'es senti/qu'est-ce que tu as pensé quand tu as entendu d'autres langues?

Pour ce qui est des questions posées lors des entrevues individuelles, réalisées au milieu du projet, les réponses des élèves à cette question sont assez semblables. Elles convergent toutes vers l'idée que ces moments sont normaux. Nous pouvons même affirmer que pour sept élèves (Kim, Daniel, Elijah, Elsa, Kelly, Cyril et Tuyet), se sont des situations assez banales. Leurs réponses se résument par des « je ne sais pas », « je n'ai rien pensé », « je me suis senti normal », « ça ne me gêne pas ». Ces réactions ne sont pas vraiment étonnantes à la lumière des résultats que nous avons vus jusqu'à présent. Toutefois, nous avons noté quelques petites remarques dignes d'intérêt, formulées, par trois élèves (Esteban, Simon et Cyril). Premièrement, Esteban nous dit, dans son entrevue individuelle, que les filles qui parlent bengali dans la classe et qui se donnent des papiers écrits dans cette langue l'« énervent un petit peu ». Plus tard, Esteban nous avoue que c'est le fait qu'elles ne veulent pas lui dire ce qui est écrit qui l'agace et qu'elles lui répondent que ce n'est pas de ses affaires. Ensuite, toujours dans le cadre de l'entrevue individuelle, Simon dit que « Ça fait du bizarre, mais je ne comprends pas » quand nous lui demandons ce que cela lui fait d'entendre d'autres langues. Plus tard, nous lui avons demandé ce qu'il pensait des personnes qui parlent hindi et il a répondu, avec lucidité, « C'est bien pour eux, mais pour nous, on ne peut pas comprendre ». Finalement, Cyril aussi nous a dit que c'était bizarre d'entendre des langues non connues la première fois. Mais un commentaire à la suite de cette remarque, démontre un sentiment général de vécu quotidien :

ERICA : Est-ce que ça t'est déjà arrivé d'aller chez un ami et il a commencé à parler une langue avec ses parents, par exemple, que tu ne comprenais pas.

CYRIL : Beaucoup de fois.

ERICA : Est-ce que tu peux me décrire la situation?

CYRIL : Quand je suis allé chez mon ami Christian, il parlait à sa tante en tagalog et aussi chez mon ami Danny, il parlait aussi un peu tagalog.

ERICA : Et qu'est-ce que tu as pensé?

CYRIL : J'ai pensé que...j'ai rien pensé...hum, j'ai dit c'est intéressant...ils savent parler plusieurs langues.

ERICA : Et tu arrivais à comprendre?

CYRIL : Non.

(Cyril, entrevue individuelle, le 10 mars 2004, 216-227)

Ce que nous venons de voir sur le sentiment envers les locuteurs de langues qui ne sont pas parlées par les élèves révèle un continuum. En effet, il nous semble que les impressions des élèves concernant les contacts avec ces personnes se situent sur un continuum allant du sentiment de bien-être dans la mesure où ce sont des situations courantes au sentiment de malaise dû au fait que l'incompréhension de ces personnes est relativement stressante, dépendamment du contexte.

4.3.3 Diversité versus monopole linguistique

Cette dernière partie examinera les jugements des enfants sur la question de l'égalité des langues et la diversité linguistique versus le monopole d'une langue pour communiquer. Nous commencerons par présenter quelques réponses issues du questionnaire collectif, pour donner une idée des attitudes des élèves à l'égard de l'égalité des langues. Ensuite, nous utiliserons un plan dialectique qui nous permettra de montrer l'étendue des réponses des élèves sur la question de la diversité linguistique versus le monopole linguistique. À cet effet, nous commencerons par la thèse des enfants, issue de leurs entrevues individuelles ou des groupes de discussion, exprimant leur attachement à la langue anglaise comme langue internationale qui permet à tous et à toutes de communiquer dans le monde. Nous verrons ensuite l'antithèse de leurs propos, avancée par ces mêmes élèves répondant spécifiquement à la question clé de cette section, lors des groupes de discussions. Finalement, ce chapitre s'achèvera par une synthèse de tous leurs arguments, qui mettra en évidence la maturité de nos sujets en terme de sociolinguistique.

4.3.3.1 L'égalité des langues du monde

Dans la même optique que la question qui portait sur l'égalité entre les langues anglaise et française dans la section précédente, nous avons tenté de savoir, par l'entremise du

questionnaire, si nos répondants pensaient qu'il existait une hiérarchie entre les langues. Deux facettes de cette égalité ou inégalité ont été testées.

La première concerne l'esthétique et la sonorité des langues. Les résultats montrent qu'un peu plus de la moitié de la classe (14 sur 27) s'identifie aux enfants qui pensent que « toutes les langues sont belles » (Q. 22). Nos répondants se situent dans chacune des catégories de réponses. Aucune tendance n'a donc pu être remarquée. Par ailleurs, la majorité des élèves de cette classe (21) pensent, comme les enfants du côté des carrés, que la plupart de langues ont des sons agréables (Q. 19). Cependant, notons que six élèves sont de l'avis opposé, dont Daniel et Elijah. Quand on regarde ce que les élèves ont dit dans leur entrevue individuelle, nous constatons que, dans la majorité des cas, lorsque les élèves affirment ne pas aimer une langue, c'est parce qu'ils trouvent que cette langue semble difficile à apprendre ou encore que le débit est trop rapide.

La seconde porte sur l'utilité et la « valeur » des langues. Elle rejoint ce qui a été dit dans la partie sur l'égalité des langues anglaise et française. Rappelons que cette égalité avait été interprétée de deux façons : l'une purement linguistique, et l'autre, selon l'usage, et par extension, le nombre de locuteurs. Dans ce cadre, plusieurs élèves avaient souligné l'usage très répandu de l'anglais, sans que la « valeur » des autres langues ne soit remise en cause. Dans certains cas, ces discussions avaient été amorcées à partir des réponses que les élèves avaient données dans leur questionnaire, et qui avaient été relancées par l'intervieweuse. Les réponses globales des élèves dans le questionnaire montrent que 24 élèves sur 27 se disent semblables aux enfants qui pensent que toutes les langues sont utiles (Q. 5). Ces réponses suivent la logique des commentaires obtenus dans la première partie de nos résultats à propos des différentes fonctions des langues d'origine. Par ailleurs, pour ce qui est de la « valeur » des langues, les avis semblent plus mitigés. Un peu plus de la moitié des élèves (15 élèves sur 27) s'identifient aux enfants qui pensent que les langues n'ont pas toutes la même valeur (Q. 24). Nos sujets sont répartis équitablement dans les deux positions. Notre impression générale lors des entrevues, nous porte à croire que le concept de « valeur » ambiguë pour nos élèves, qui parfois disaient ne plus se rappeler de sa signification. Cependant, à la lumière des résultats concernant les langues anglaise et française, il semblerait que les élèves qui comprenaient la question voyaient la subtilité de la réponse et avaient besoin de mots pour expliciter le fait que les langues avaient toutes de la valeur, mais que leurs fonctions étaient différentes.

4.3.3.2 Thèse

L'analyse des propos des élèves tout au long du projet ÉLODiL tend vers l'hypothèse que les sujets ont largement intégré le principe de l'importance d'une langue commune et la valorise grandement. Tout comme le reste de la société québécoise, nos sujets revendiquent le statut de langue commune à la langue française. Cependant, ils le confèrent également à la langue anglaise. Comme nous l'avons vu dans la section précédente sur ces deux langues, nos sujets semblent assez à l'aise avec la mission de l'École québécoise de mettre de l'avant le français en tant que langue commune de l'école, mais ne renient pas pour autant l'importance de la langue anglaise en tant que langue commune du monde.

Parmi nos neuf élèves ciblés, la position de trois élèves sur ce sujet n'est pas très claire. En effet, dans leur entrevue individuelle, dans les groupes de discussion et les notes de terrain, nous n'avons pas relevé de commentaires de Cyril, Kim et Elsa sur l'anglais. En effet, Cyril et Kim, tous deux anglophones, n'ont jamais mentionné l'utilisation de l'anglais à l'échelle mondiale, ni celle du français d'ailleurs. Quant à Elsa, qui dit qu'elle n'est pas à l'aise de parler anglais, elle préfère mentionner l'espagnol comme étant une langue très populaire.

Par contre, on retrouve chez les six autres élèves de nombreuses remarques sur l'anglais, dont ils ont tendance à valoriser l'hégémonie. Pour éviter la simple énumération de ces remarques concernant l'anglais, nous allons tenter de déconstruire cette notion d'hégémonie afin de comprendre les raisons de leur attachement à cette langue.

Premièrement, à travers les groupes de discussion, il est clair que les enfants considèrent que la fonction principale, voire unique, des langues est celle de communiquer. Les deux groupes sont unanimes et d'ailleurs, n'en voient pas d'autres. Plus précisément, Esteban nous dit qu'une langue, ça sert « à pouvoir se comprendre et parler ». Il est vrai que les autres fonctions, comme les jeux de mots, les devinettes, les secrets, la poésie, le reflet d'une façon de penser, le moyen de transmission d'une culture, ne sont pas celles qui pourraient venir à l'esprit immédiatement à des élèves du dernier cycle du primaire, mais leur présence a été révélée par l'observation des élèves en action et par certains commentaires, comme nous l'avons vu dans la section portant sur les langues d'origine. Malgré cela, les enfants semblent reconnaître aux langues seulement leur fonction de communication.

Deuxièmement, en ce qui concerne l'usage de la langue anglaise, comme nous l'avons vu plus tôt, les sujets attribuent à l'anglais un usage international, voire supranational. En effet, Daniel et Elijah ont discuté de la place de l'anglais dans les Philippines lors du groupe de discussion. Rappelons aussi que Simon dit dans ce même groupe que si on parle en anglais, on sera toujours capable de se débrouiller dans n'importe quel pays. Il lui a d'ailleurs donné le surnom de « langue de secours ». Dans la même idée, Tuyet a déclaré dans son entrevue individuelle que l'anglais était une langue populaire et qu'elle était parlée par beaucoup de personnes.

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises dans les résultats sur les langues anglaise et française, les enfants reconnaissent à l'anglais un statut particulier, sans toutefois lui accorder plus de valeur. En effet, rappelons que Daniel et Simon ont tous les deux choisi l'anglais comme langue maternelle quand nous leur avons demandé, pendant le groupe de discussion, si, dans une situation hypothétique, ils pouvaient changer leur langue maternelle. C'est aussi la langue préférée d'Esteban car, selon ce qu'il nous dit dans son entrevue individuelle, « dans plusieurs pays, l'anglais c'est la langue la plus populaire et je ne la parle pas vraiment et je voudrais l'apprendre ». Rappelons aussi que Tuyet avait déclaré qu'il n'y avait pas une langue meilleure que les autres « sauf l'anglais c'est comme international, parce que le monde parle anglais ».

Toutes ces remarques nous font réaliser que, à l'âge de 11 ou 12 ans, ces enfants sont en général très sensibilisés à la forte présence de l'anglais dans le monde alors que c'est l'omniprésence du français qui est valorisé dans leur école et de façon plus globale au Québec. C'est cette sensibilité qui a fondé cette première hypothèse sur la position des élèves à l'égard de la question sur la reconnaissance de la diversité linguistique versus le monopole mondial d'une seule langue.

4.3.3.3 Antithèse

Alors que nos impressions nous guidaient vers l'idée que ces enfants valoriseraient l'idée d'un monopole linguistique, bannissant l'incompréhension et l'exclusion linguistique, nous avons posé la question directement aux élèves, dans leur groupe de discussion, à la fin du projet. Nous montrerons la totalité des réponses de chacun des deux groupes (5^e année puis 6^e année), en les complétant par nos commentaires sous chacun des deux extraits :

ERICA : Si vous pouviez, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y a 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?

ELSA,CYRIL,ESTEBAN : Non.

ERICA : Est-ce que vous décideriez de changer en une seule langue?

ELSA,CYRIL,ESTEBAN : Non.

ERICA : Et Kim? [fait signe que non] Pourquoi?

ELSA : Ça va être comme trop plate, on va toujours parler la même chose!

ESTEBAN : Parce que on pourra pas parler dans notre langue pour que quelqu'un ne comprenne pas, et puis on va tous avoir la même écriture là, tout va être pareil, ça va être comme plate et poche.

CYRIL : Quand on voyage [sonnerie de la récréation] on va pas voir qu'est-ce qu'ils parlent là!

ESTEBAN : Quand on voyage dans tout le monde, on va juste parler la même langue.

ERICA : Et toi Kim, qu'est-ce que tu penses de ça? [silence]. Tu aimerais bien que tout le monde parle la même langue?

KIM : [fait signe de la tête que non].

ERICA : Tu aimes bien la façon dont c'est maintenant? Tu aimes bien le fait qu'il y a des personnes qui parlent différentes langues? Qu'il y en a que tu comprends un peu, d'autres que tu comprends. Vous pensez qu'il y a des gens qui pensent que ce serait une bonne idée? Qui feraient ce choix?

ELSA : Des gens qui se découragent là, qui disent « Oh, j'arriverais jamais à parler cette langue comme ça là! »

ERICA : Donc des gens qui se découragent vite.

ELSA : Ouais.

CYRIL : Comme des personnes si elles ont de la misère en anglais, si ils parlent tous anglais, ils vont plus avoir de misère.
(Groupe de discussion, 5^e année, le 12 mai 2004, 321-334)

Sans l'ombre d'un doute, ni prendre le temps de réfléchir, les élèves les plus jeunes, ceux de 5^e année, sont unanimes : ce n'est pas une bonne idée de n'avoir qu'une seule langue parlée dans le monde. Elsa est la première à donner une justification, qui se trouve être la monotonie. Cette remarque nous laisse perplexe puisqu'elle est monolingue et ne parle qu'une seule langue. Alors que dans son entrevue individuelle, elle n'a fait aucun commentaire sur le fait qu'elle trouvait que sa situation était ennuyeuse, elle semble être sensibilisée au fait que la diversité linguistique rend la vie plus intéressante. Puis Esteban, d'un point de vue très personnel, réalise que la diversité linguistique est bien utile puisqu'elle implique que certaines personnes ne peuvent pas se comprendre et pour d'autres, une complicité (notamment la « langue secrète » évoquée dans la partie la première partie de nos résultats). Il élargit les conséquences à l'uniformité des écritures, dont il semble apprécier la diversité, et finit par reprendre l'argument d'Elsa sur l'ennui que serait un monde « monolingue ». Les pensées de Cyril sont davantage

orientées sur son rapport avec ce monde. En effet, il pense aux conséquences sur l'expérience intéressante des voyages que les différentes langues peuvent procurer. Face à tant de conviction, nous avons demandé aux élèves d'expliquer le raisonnement de personnes qui ne seraient pas d'accord avec eux. L'exercice, très difficile en soi, a été réalisé avec beaucoup de tact. En effet, alors qu'ils étaient profondément convaincus d'avoir raison, Elsa et Cyril ont été capables de comprendre les personnes qui feraient le choix opposé au leur et ce, sans porter de jugement.

Par ailleurs, les interactions que cette question a suscitées au sein du groupe des 6^e année, sont assez similaires :

AMÉLIE : Si vous pouviez avec une baguette magique faire en sorte que l'on parle une seule langue sur la terre. Est-ce que vous feriez ça?
 TOUS : Non!!!
 AMÉLIE : Ah non?
 TOUS : Non.
 AMÉLIE : Pourquoi tu dis non?
 TUYET : Parce que s'il y a une seule langue, il y a une seule culture et moi je ne veux pas cela.
 AMÉLIE : D'accord, tu voulais dire quelque chose Simon?
 SIMON : Moi non, parce qu'on va penser que c'est pareil partout dans le monde et on ne pourra plus découvrir les autres cultures. On ne va plus rien découvrir.
 AMÉLIE : Donc vous pensez que s'il y a une seule langue, il y a automatiquement une seule culture?
 ELIJAH : Je ne sais pas parce que je n'ai jamais vu cela.
 AMÉLIE : Est-ce qu'il y a toujours une culture avec une langue?
 TUYET : Oui!
 AMÉLIE : Et est-ce qu'il y en a qui le ferait?
 TOUS : ...
 AMÉLIE : Et toi Elijah?
 ELIJAH : Non.
 AMÉLIE : Pourquoi?
 ELIJAH : Parce que moi je n'aurais plus rien à être fier!!!
 SIMON : Tu dis je suis fier d'être anglais et tout le monde va dire moi aussi...hihihi.
 AMÉLIE : Et toi Daniel?
 DANIEL : La même chose.
 AMÉLIE : Pourquoi?
 DANIEL : Pour garder les cultures.
 AMÉLIE : Et toi Kelly?
 KELLY : Non je ne le ferai pas parce que tout le monde est unique, tout le monde a sa langue et si on parle tous la même langue on va perdre notre personnalité.
 AMÉLIE : Et si moi je dis le contraire. Je dis que oui je veux choisir une seule langue. Quelle langue je pourrais choisir?
 TOUS : ...

AMÉLIE : Je n'aurais pas raison de faire cela?

TOUS : Non.

(Groupe de discussion, 6^e année, le 12 mai 2004, 242-276)

Comme chez les 5^e année, les plus vieux répondent négativement à la question, en unisson et à deux reprises. La première justification est mise de l'avant par Tuyet qui fait un rapprochement entre les langues et les cultures. Ce qu'elle dit reflète sa pensée qu'à une langue correspond une culture et que si seulement une langue est parlée dans le monde, il n'y aura qu'une seule culture. Simon complète l'argument de Tuyet, d'une perspective davantage anthropologique, en appuyant l'importance de la notion de découverte. Amélie décide de relancer la question, pour voir si certains élèves auraient changé d'avis. Mais non, Elijah annonce que sa propre diversité linguistique lui procure beaucoup de fierté. Simon s'amuse de la situation ridicule de ce monde hypothétique, dans lequel tout le monde serait fier de la même chose. Daniel, qui ne semble pas avoir d'autres arguments, reprend celui des cultures. Quant à Kelly, de façon similaire à Elijah et Esteban tout à l'heure, explique l'unicité des individus et que cette unicité sera perdue si tout le monde parle la même langue dans le monde.

4.3.3.4 Synthèse

Les dernières pages qui achèvent ce chapitre illustrent ce que nous pouvons appeler la philosophie linguistique des élèves. D'une part, la reconnaissance et la valorisation d'une langue afin que la communication entre les hommes et les femmes de la terre puisse avoir lieu et, d'autre part, la reconnaissance et la valorisation d'une grande diversité de langues dans le monde, pour refléter la variété des personnes qui s'y trouvent. Kelly synthétise cette philosophie en trois mots :

ERICA : Et tu penses que c'est bien que tout le monde parle anglais ou c'est bien qu'il y ait plein de différentes langues?

KELLY : Entre les deux.

ERICA : Pourquoi?

KELLY : C'est bon d'apprendre plusieurs langues aussi.

(Kelly, entrevue individuelle, le 24 mars 2004, 91-100)

Alors que nous lui demandions de situer son opinion selon l'une ou l'autre de nos affirmations, elle répond simplement « Entre les deux ». Nous pensons que cette position, qui est souvent d'ailleurs la réponse à tous les grands débats de société, montre une grande maturité des enfants, dans une société où la nature des relations entre les langues est ambiguë et tendue. Pouvons-nous dire que ces enfants ont bénéficié de cet environnement qui les a encouragés à réfléchir sur la question des langues? C'est fort probable. Mais en ce qui concerne la protection

des langues, dans la mesure où ils verront le reflet et la fierté d'un peuple qu'il faut protéger, ces enfants seront prêts à s'engager dans ce débat.

Bilan sur le rapport de nos sujets avec la diversité linguistique

Cette dernière section a permis de comprendre que, qu'il s'agisse de l'école ou de leur quartier, nos sujets sont très conscients du plurilinguisme autour d'eux et semblent en profiter largement. Ils y réfléchissent, cherchent à donner un sens à leurs observations, développent des stratégies d'identification et s'en servent comme ressource pour en savoir plus sur le monde. Par contre, au sein de l'école, nous avons constaté un certain malaise que nous interprétons comme provenant de la politique linguistique de l'école qui semble faire obstacle à la mise en valeur du plurilinguisme des élèves.

Un intérêt envers la diversité linguistique est bel et bien présent, qu'il soit favorisé ou non par cet environnement. Les origines de cet intérêt sont généralement le voyage, la communication avec des locuteurs de contrées lointaines, mais aussi la volonté d'obtenir un meilleur emploi. Par ailleurs, quelques raisons pour ne pas apprendre une langue ont été notées : 1) à cause de la « mauvaise publicité » véhiculée par les médias, 2) à cause de l'impression que son apprentissage n'est pas utile, et 3) à cause de l'impression que son apprentissage est difficile. Cependant, plus de la moitié des sujets n'ont pas mentionné de langues qu'ils ne voudraient pas apprendre, les uns parce qu'ils voulaient les apprendre toutes, les autres parce qu'ils ne trouvaient pas d'exemples.

Par rapport aux locuteurs de langues qu'ils ne connaissent pas, nos participants sont enjoués à l'idée d'en rencontrer et d'avoir des liens avec eux. Cependant, l'importance d'une langue commune est soulignée à plusieurs reprises quand il s'agit de contacts entre deux personnes. Quand il s'agit de dynamiques de groupes, les enfants aiment généralement l'idée de la présence d'une variété de langues, tout en signalant qu'une certaine mise à l'écart peut en résulter. Ces commentaires renforcent leur point de vue puisqu'ils révèlent que ces enfants s'appuient sur des expériences vécues.

Finalement, concernant les fondements de la diversité linguistique, il est très clair que nos sujets valorisent le principe de la langue commune tout en insistant sur la grande valeur de la diversité linguistique pour le bien-être du monde.

Chapitre V : Discussion

Chapitre V : Discussion

Dans la présente étude, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse à la question suivante : Dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues, quelles sont les représentations et les attitudes d'élèves du 3^e cycle du primaire en milieu pluriethnique, à l'égard de leur langue maternelle et/ou d'origine, des langues dominantes dans cette ville (le français et l'anglais), et des autres langues parlées dans la classe, l'école, le quartier et le monde, et de leurs locuteurs?

Les résultats de notre étude nous amènent à une discussion sur les trois objectifs de recherche qui ont guidé notre collecte de données. Dans un premier temps, nous mettrons en évidence à la fois les liens entre nos résultats et ceux des recherches qui ont orienté chacun des objectifs de la présente étude, et d'autres liens avec des thèmes, que nous n'avions pas nécessairement considérés dans nos questions de départ mais qui ont émergé au cours des entretiens avec les élèves. Dans un second temps, nous élargirons la discussion et examinerons la portée de nos résultats, que ce soit dans le champ de la recherche sur les représentations d'enfants à l'égard des langues, du développement de l'éveil aux langues en général, mais aussi plus spécifiquement dans des sociétés au profil linguistique complexe comme Montréal.

Objectif 1- Identifier les représentations et les attitudes de quelques élèves participants au projet ÉLODiL, à l'égard de leur(s) langue(s) maternelle(s) et/ou d'origine et des locuteurs de ces langues.

Rappelons que les études dont nous nous sommes servie pour raffiner nos questions de recherche sur le thème des représentations et des attitudes des élèves à l'égard de leur(s) langue(s) d'origine sont au nombre de trois. Il s'agit, de l'étude de Cavalli et Coletta (2002) sur des enseignants plurilingues au Val D'Aoste, de celle de Moore (1994) sur des jeunes adolescents indo-pakistanaïens en Angleterre et de la recherche Evtang (2003) portant sur des élèves du primaire dans plusieurs pays d'Europe. Après un rappel des résultats de ces recherches et des questions qui en avaient émergé, nous synthétiserons nos propres résultats.

La présentation de la recherche de Cavalli et Coletta (2002) nous avait permis de comprendre que des enseignants du Val D'Aoste interrogés dans le cadre de leur étude, avaient une représentation idéalisée de la langue maternelle, et par extension du bilingue, ce qui ne laissait

pas de place à la reconnaissance de compétences plurilingues quand celles-ci étaient moindres. Nos résultats contrastent fortement avec ceux de leur étude. En effet, nos élèves, qui baignent tous dans un environnement plurilingue, semblent avoir une vision plus complexe du plurilinguisme.

Outre leur valorisation générale du plurilinguisme, les enfants bilingues ou plurilingues sont capables d'évaluer leurs compétences avec nuance, avouant leurs forces et leurs faiblesses dans chacune des langues. Leur perception rejoint un des arguments de Coste (2001), selon lequel « les langues en présence ne sont à égalité ni en termes de degré de maîtrise, ni en termes d'ordre et de modalité d'acquisition », entre autres. De plus, Coste souligne que « les pivots de langues d'appui ou de référence ne sont pas le lot de la seule langue « maternelle » ou première » (Coste, 2001 : 196). Ces enfants se voient donc comme des personnes avec des compétences linguistiques diverses. On retrouve ici l'idée du répertoire linguistique, vision plus moderne du bi/plurilingue, adoptée par de nombreux auteurs comme Romaine (1998 :22) notamment, datant du début des années soixante et dont John Gumperz est à l'origine (Deprez, 1994 : 26). Ce répertoire linguistique se présente comme un éventail allant de la langue A à la langue B, avec une zone mixte entre les deux. Dépendamment de l'interlocuteur et de la situation, le locuteur oscillera entre les deux, légitimant ainsi l'alternance des codes. Selon Baker (2000), cette vision renforce l'idée qu'une personne bilingue est une entité linguistique distincte ou *an integrated whole* (Baker, 2000 : 17). Par ailleurs, quand les élèves ne sont pas plurilingues au sens strict du terme, ils mettent en valeur leurs capacités à reconnaître d'autres langues, indiquant parfois même qu'ils « connaissent » une langue dès qu'ils sont capables de dire quelques mots.

Allant plus loin dans les représentations, nous les avons interrogés sur ce que nous avons appelé le « mélange » des langues. Nous avons utilisé ce terme, qui pouvait être considéré péjoratif, dans une optique de vulgarisation. Avec du recul, nous aurions pu leur demander si cela leur arrivait d'utiliser différentes langues dans la même phrase et si oui, dans quel objectif. Alors que nos intentions se limitaient à savoir s'ils pensaient que le bi/plurilinguisme créait une confusion, leurs réponses ont ouvert un discours sur l'alternance codique. Ces enfants n'ont donc pas vraiment considéré le terme « mélanger » comme négatif, puisqu'ils l'ont interprété comme l'utilisation simultanée de plusieurs langues. Mentionnons ici l'étude de Deprez (1994) pour tenter d'interpréter leurs représentations à cet égard. Montrant que ce « mélange » peut être soit toléré ou réprimé par la famille, dépendamment des attitudes plutôt laxistes ou puristes

des membres, Deprez explique que le mélange de langues a souvent été associé à un sentiment d'insécurité identitaire et que, par conséquent, la pureté de la langue était considérée comme le garant d'une identité « saine » pour un bi/plurilingue (Deprez, 1994 : 59). Nos données montrent que, alors que nos neuf élèves interrogés voient l'alternance de codes comme un phénomène non problématique, amusant et contrôlable si nécessaire, plusieurs remarques ont été notées au sujet de l'importance de l'éviter dans certaines conditions, comme par exemple lors d'un entretien pour obtenir un emploi. Ce point rejoint ce que Py appelle le « parler bilingue » (1994). Évoquant l'acceptabilité sociale des mélanges de langues, Py souligne la grande place qui est accordée, dans nos sociétés et nos écoles, à la *pureté linguistique*. Il souhaite que les enfants soient sensibilisés au fait que « le discours unilingue n'est pas une exigence absolue et unique, mais un choix parmi d'autres » et que « le mélange est une possibilité qui s'offre à [eux] dans certaines conditions, et que cette possibilité n'est pas une faiblesse mais un droit et une chance (Py, 1994 :109). Dans ce contexte, nous pouvons affirmer que ces élèves sont très au courant, qu'ils ne sont ni puristes, ni laxistes et que leur relation avec l'utilisation simultanée de plusieurs langues est pragmatique et fonctionnelle, car adaptée au contexte.

Les résultats de l'étude de Moore (1994) avaient éveillé notre curiosité par rapport à la valorisation des langues d'origine des élèves dans le contexte de leur école. Rappelons, pour mémoire, que l'étude de Moore a eu lieu auprès de jeunes adolescents bilingues indo-pakistanaïens dans deux types d'école : l'une valorisant les langues d'origine et l'autre pas. Elle avait ainsi montré que peu importe l'école, les enfants valorisaient en soi leur bilinguisme, mais que dans les écoles qui ne valorisaient pas les langues d'origine, les élèves étaient gênés d'admettre à l'école qu'ils parlaient une autre langue, ce qui pouvait les exposer à un rejet par les autres élèves, révélant ainsi que ce n'est pas la langue en soi, mais le statut qu'elle occupe dans l'école qui influence les attitudes des élèves à l'égard de la langue d'enseignement, de la langue d'origine et des autres langues dans le milieu. Ce point fait le lien avec l'autre question posée par l'étude de Cavalli et Coletta (2002), qui concernait le degré de sécurité et d'insécurité par rapport aux langues parlées (insécurité formelle, quand la langue parlée n'est pas perçue comme conforme aux normes; insécurité statutaire, quand la langue parlée n'est pas perçue comme légitime; insécurité identitaire, quand la langue parlée n'est pas celle de la communauté dans laquelle le locuteur vit) (Cavalli et Coletta, 2002 : 11-16). Différents profils avaient été établis pour ces enseignants, basés sur les degrés de conscience et de fierté notamment.

Nos données indiquent que les élèves que nous avons suivis ont des degrés de conscientisation et de fierté élevés, et ce, quel que soit le statut de la langue d'origine. Nous expliquons ce phénomène par la sensibilité qu'ont ces élèves par rapport à ce que Deprez appelle la relativité des statuts. Elle note que les enfants bilingues, grâce à des voyages dans le pays d'origine, ou encore grâce à des visites chez des membres de leur famille installés dans d'autres pays, sont généralement conscients que leur langue d'origine a différents statuts selon le pays dans lequel ils se trouvent (Deprez, 1994 : 24). Cela rejoint les résultats d'une autre étude, celle de Lamarre et Dagenais (2004) qui montrent que des jeunes collégiens, âgés de 16 à 18 ans, dans deux grandes villes Canadiennes (Montréal et Vancouver), tout en attribuant une grande valeur économique à la langue anglaise, expriment une valeur affective et symbolique à la langue de leur famille (2004 :67-68).

Par ailleurs, nos données confirment que les enfants valorisent grandement leur plurilinguisme, et permettent aussi de nuancer la situation ambiguë dans laquelle se trouvent les écoles montréalaises et sa clientèle. En effet, la prudence de ces enfants dans leurs propos révèle que la mission de l'École québécoise de « franciser » sa clientèle et de prendre en compte sa diversité, rend la tâche des intervenants difficile quand ils souhaitent donner une place aux langues d'origine de leurs élèves. Les écoles ont, par conséquent, du mal à négocier une place pour les langues d'origine de leur clientèle plurilingue.

Si nous décidons d'aller dans le sens de la valorisation des langues d'origine à l'école, les raisons et les conséquences de la non transmission des langues d'origine ainsi que les façons dont ce phénomène peut être géré dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues doivent faire l'objet de réflexions et de discussions par les intervenants, les chercheurs et même les décideurs. En effet, la relation que les enfants entretiennent avec des langues qui font partie de leur patrimoine culturel, mais qu'ils ne maîtrisent pas, doit être légitimée et reconnue par l'enseignant et le reste de la classe. Si elle ne fait pas l'objet d'une réflexion, il se peut que les enfants dans cette situation soient stigmatisés dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues. Nos données révèlent donc un point sensible dans le processus de valorisation des langues d'origine : les parents ne sentent pas forcément le besoin de transmettre leur(s) langue(s) maternelle(s) et ce choix ne doit pas être discrédité dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues.

Enfin, rappelons qu'un des objectifs de la recherche Evlang (2003) était de savoir si le programme Evlang avait eu un impact sur le degré de valorisation des langues d'origine des enfants bilingues ou plurilingues. Les chercheurs Evlang ont souligné l'impact positif sur deux échantillons (suisse et réunionnais), les seuls pour lesquels les sujets avaient été assez nombreux pour que soient réalisées des analyses. Par ailleurs, nous avons critiqué l'outil utilisé dans le projet Evlang pour l'étude spécifique de la valorisation des langues d'origine puisque celui-ci ne pouvait pas montrer si les enfants qui ne maîtrisent pas leur langue d'origine à l'écrit, la valorisaient. En effet, bien que la complétion d'une bande dessinée portant sur l'intercompréhension entre deux protagonistes pouvait révéler la vision des enfants sur l'aboutissement d'une telle situation, la valorisation des langues d'origine restait encore à être explorée de façon plus approfondie. C'est ce que nous avons tenté de faire, mais sans l'intention de vérifier l'impact du projet ÉLODiL. Pour mieux examiner les attitudes et les représentations d'enfants du primaire, nous avons choisi des outils permettant de recueillir des données plus riches, à savoir des entrevues individuelles et des groupes de discussion, en posant des questions directement reliées aux langues d'origine. Nos résultats montrent que ces enfants, quand on les interroge directement sur la question, valorisent grandement leur(s) langue(s) d'origine. L'analyse des réponses de nos neuf élèves, issues de plusieurs questions posées, à différents moments et contextes tout au long du projet ÉLODiL, a permis de raffiner ce résultat sur les points suivants, parmi lesquels certains ont déjà été abordés :

- Le rejet ou l'abandon hypothétique de la langue d'origine semble plus commun quand les élèves ne maîtrisent pas une autre « grande langue » comme l'anglais ou l'espagnol.

- Les enfants voient le bilinguisme et le plurilinguisme comme des compétences variées dans plusieurs langues, avec des forces et des faiblesses dans chacune des langues.

- Les enfants sont plus ou moins à l'aise avec l'idée qu'ils ne maîtrisent pas leurs langues d'origine, puisqu'ils la comprennent un peu, mais le projet ÉLODiL les met dans une position difficile, puisque les langues d'origine sont très valorisées.

- La conscience sociolinguistique des enfants est frappante. Quand ils ne nuancent pas la définition de valeur, de popularité ou encore d'importance, ils relativisent les statuts des langues. Nous aurons l'occasion d'approfondir ce point dans la discussion générale. Il nous semble, en effet, que notre étude révèle que cette conscience sociolinguistique sur la valeur des langues et leur importance, est beaucoup plus sophistiquée que dans les recherches antérieures sur le sujet à Montréal.

Les entretiens ont donc révélé un certain nombre de points nouveaux à considérer et qui n'auraient pas pu être soulevés au moyen de questionnaires collectifs ou de tâches. Le choix des outils de collecte de données (qualitatifs et quantitatifs) de notre recherche, utilisés de façon complémentaire, a donc permis d'approfondir la réflexion sur la construction d'enquêtes et de mesures d'évaluation appropriées pour cette population scolaire.

Objectif 2 : Identifier les représentations et les attitudes de ces élèves à l'égard des langues dominantes dans la ville de Montréal, à savoir le français et l'anglais, et de leurs locuteurs.

Tout d'abord, nous présenterons une partie de nos résultats à la lumière de l'étude de Heller (1999) exposée dans le cadre conceptuel. Par ailleurs, nous serons en mesure de proposer un bilan sur les représentations et les attitudes de nos sujets à l'égard des langues française et anglaise, assurant ainsi une certaine continuité avec les recherches déjà effectuées dans ce domaine à Montréal.

Rappelons que Heller (1999) avait mis en évidence que la langue légitimée à l'école a une influence sur la façon dont les élèves construisent leurs représentations des autres langues. Il est évident que « la » langue de l'école de nos sujets est la langue française et que la langue anglaise, bien qu'enseignée, a une place « légitime » uniquement pendant les heures de son enseignement. Quant aux langues d'origine, bien que valorisées en soi, leur utilisation n'est pas encouragée dans l'école. Dans ce contexte, les élèves réagissent en étant prudents dans leurs propos sur leur usage de la langue anglaise et de leurs langues d'origine. Le fort accent mis sur « l'unique » utilisation de la langue française dans le milieu scolaire semble donc influencer la façon dont les enfants parlent de leur utilisation des autres langues, mais il semblerait que la « valeur » qu'ils leur attribuent ne soit pas pour autant atteinte. Par ailleurs, on peut aussi dire que la justification qui est donnée par l'École québécoise pour préconiser l'apprentissage et l'utilisation systématique de la langue française est fortement ancrée chez ces élèves. Ils font presque tous référence au statut francophone de l'école et de la province de Québec. C'est en effet la première préoccupation des écoles au Québec, comme nous l'avons souligné dans le contexte pratique et dans la problématique. C'est pourquoi, à Montréal, le projet d'éveil aux langues était bien accueilli par les élèves puisqu'il permettait de donner un temps et un lieu pour parler des langues d'origine, comme Elsa l'a fait remarquer à Cyril quand il réprimandait Esteban pour avoir parlé en espagnol dans la salle de classe : « Oui mais c'est ÉLODiL monsieur! » (Activité Qui cherche trouve 2, note de terrain, le 13 avril 2004, 21-26).

Cependant, dans ce contexte, nous ne pouvons ignorer le défi que constitue cet environnement pour le développement et la légitimation de l'éveil aux langues. Nous y reviendrons bientôt.

Maintenant, par rapport aux études antérieures portant sur les attitudes et les usages de l'anglais et du français à Montréal, rappelons que la méthodologie que nous avons utilisée ainsi que la clientèle et les objectifs qui étaient visés étaient très différents et que, par conséquent, nous ne sommes pas en mesure de confirmer ou d'infirmer quoi que ce soit sur ces études. Cependant, nous pouvons dire que nos participants ne voyaient pas l'état de la francisation comme étant fragile, bien au contraire, l'importance de l'usage du français dans le milieu scolaire était omniprésente dans leur discours. De la même façon, la « précarité » de la langue française dans l'école ainsi qu'au Québec ne fait pas partie de leurs préoccupations. Nous supposons que, à leurs yeux, cette inquiétude n'est pas fondée, étant donné leur contact régulier avec la langue française au sein de leur école. Quant à l'anglais, il semblerait que ce sont les élèves qui ne maîtrisent pas cette langue de façon courante qui sont le plus attirés par elle. Cette langue étant perçue comme une langue permettant la survie d'un locuteur dans un milieu où celui-ci ne maîtrise pas la langue dominante, une « langue de secours » pour reprendre le terme de Simon, il est facile de comprendre comment et pourquoi ce sont ceux qui ne la maîtrisent pas qui éprouvent le besoin de l'apprendre. Que ce soit pour l'anglais ou le français, le concept de « langue commune » est très important dans leurs déclarations. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse là simplement du fruit de l'insistance des enseignants et des intervenants de l'école. En effet, leurs discours laissent à penser que ce sont leurs propres expériences d'exclusion ou de frustration de ne pas pouvoir communiquer avec une personne qui ne parlait pas les mêmes langues qu'eux, qui les amènent à souligner l'importance d'une langue commune. Dans ce contexte, à leurs yeux, le français est aussi important à l'école et au Québec que l'anglais l'est pour le reste du monde. En lien avec l'argument de Calvet (2000), ils considèrent qu'elles ont différentes fonctions pour différents lieux. Dans le même ordre d'idée, un certain relativisme se dégage chez l'un de nos sujets, Cyril, qui est bilingue en anglais et en français. Rappelons qu'il avait proposé une nouvelle façon de voir la popularité d'une langue dans un contexte donné. En effet, selon lui, une langue était automatiquement valorisée dans un contexte où elle était peu répandue, évoquant son propre statut spécial de francophone quand il va en Grande Bretagne et son statut spécial d'anglophone quand il va en France.

Finalement, en ce qui concerne les communautés linguistiques, il est clair que, d'après nos données, ces enfants n'ont pas d'idées ou encore de stéréotypes à l'égard des francophones et

des anglophones. En effet, quand nous leur avons posé des questions sur les locuteurs de langues, ils orientaient leurs réponses vers les usages de ces langues. Leurs réponses pourraient être expliquées par 1) un manque d'inspiration, dû à un manque de connaissances, d'impressions ou encore de maturité et/ou 2) une volonté d'esquiver nos questions, faute de comprendre ce qui était attendu d'eux, ajouté à la peur de sembler « raciste », pour reprendre le terme de Daniel. Ces résultats vont dans le sens que la catégorisation « francophone, anglophone et allophone » est obsolète, dans un contexte de plus en plus plurilingue, comme nous l'avions rapidement mentionné dans le cadre conceptuel. Mais il est aussi fort possible que ces jeunes ne soient pas encore à un stade où ils perçoivent des différences entre locuteurs de langue, comme plusieurs psychologues l'ont déjà suggéré.

Par contre, le commentaire de Tuyet, quand elle parle de l'importance accordée au français dans le milieu scolaire, « peut-être qu'ils veulent *nous* forcer à apprendre le français » (entrevue individuelle, le 17 mars 2004, 71-82) nous amène à nuancer ces propos. En effet, cet emploi du « nous » réintroduit le concept de communauté linguistique, mais de façon plus complexe, celui du *ingroup* et du *outgroup*, celui de l'inclusion et de l'exclusion. La langue maternelle de Tuyet étant le français, son impression qu'elle fait partie d'un groupe qui doit être francisé, est quelque peu inquiétante. La mission de francisation pourrait-elle créer, à son insu, un climat qui favoriserait la perception d'un clivage entre tous les enfants d'immigrants, peu importe leur langue maternelle, et les enseignants « francophones »? Ceci pourrait faire l'objet de recherches futures.

Objectif 3 : Identifier les représentations et les attitudes de ces élèves à l'égard des autres langues parlées dans le monde, de leurs locuteurs, et de la diversité linguistique, dans leur environnement immédiat et dans le monde.

Deux sources ont orienté la collecte de nos données pour ce dernier objectif. Il s'agit de la recherche Eklang et du débat théorique entre Hagège (2000) et Calvet (2000) sur la diversité linguistique.

Tout d'abord, nous pouvons affirmer que l'intérêt très grand pour la diversité linguistique des enfants dans les milieux plurilingues, relevé dans la recherche Eklang, est largement confirmé par notre étude. En effet, celle-ci révèle qu'ils ont globalement un intérêt soutenu et actif par rapport à la diversité qui les entoure. Par ailleurs, après de longues entrevues, nous pouvons confirmer les résultats de la recherche Eklang selon lesquels les élèves de cet âge ont,

généralement, peu de jugements à l'égard des autres langues et de leurs locuteurs, avec toutefois des réserves justifiées : les représentations et les attitudes négatives des médias semblent avoir eu un certain impact sur plusieurs élèves. Deux d'entre eux ont, en effet, explicitement indiqué ne pas vouloir apprendre la langue de Saddam Hussein, des irakiens et d'Ossama Bin Laden. Cependant, un seul d'entre eux a indiqué que la raison était « un peu à cause des gens », l'autre élève ayant invoqué sa perception que la langue arabe semblait difficile à apprendre.

Par ailleurs, pour ce qui est du désir d'apprendre d'autres langues, il apparaît comme étant étroitement lié à la perception de l'utilité et de la facilité à apprendre les langues. En effet, une élève a indiqué ne pas vouloir apprendre le latin parce qu'il n'est plus parlé. De plus, la plupart des élèves disent souhaiter apprendre l'anglais et l'espagnol, non seulement parce que ce sont des langues très répandues, mais aussi parce qu'elles sont perçues comme étant facile à apprendre. Ceci pourrait, en partie, expliquer la popularité de l'anglais, qui est considéré pouvant être appris en regardant la télévision, ou encore par « osmose ».

Par rapport au débat théorique, amorcé par Hagège (2000) et Calvet (2000), les paroles des élèves appuient tout autant l'idée que toutes les langues sont égales, que l'idée qu'elles ont différentes fonctions. D'un côté comme de l'autre, ces enfants « mettent en action ce qu'ils prêchent », puisque nous avons noté un intérêt pour le fonctionnement des langues en général, peu importe leur statut dans le monde, et que le choix des langues qu'ils désirent apprendre est intimement lié à la fonction que celles-ci compléteraient dans leur vie. Par conséquent, tout porte à croire que ces jeunes s'insèrent dans ce débat avec des arguments fondés. Par ailleurs, sur la question épineuse d'une langue « universelle », nous comprenons que, dans les faits, ils optent pour une langue commune (que ce soit le français ou l'anglais, dépendamment du contexte), mais qu'ils reconnaissent la richesse de la diversité linguistique. De plus, il semblerait que le français soit reconnu comme la langue commune nécessaire à l'école et au Québec si nous voulons « vivre ensemble », et que l'anglais soit considéré comme la langue commune importante si nous voulons nous donner des moyens de communiquer à un niveau plus global. Comme nous l'avons déjà souligné, cette sensibilité par rapport à la langue commune semble provenir autant de la politique linguistique de l'école que de leurs propres expériences personnelles. Dans ce sens, on pourrait deviner un certain sentiment d'insécurité par rapport à cette diversité linguistique environnante, ce qui ne les empêche pas d'en tirer les informations qu'ils jugent intéressantes ou pertinentes et, ainsi, d'en profiter.

Discussion générale

Cette discussion nous amène à penser que les résultats de notre étude contribuent à l'avancement de trois champs d'expertise. Le premier concerne, de façon générale, la recherche sur les attitudes et les représentations linguistiques auprès d'enfants. Le second est le développement de l'approche Éveil aux langues en général et le troisième le développement de cette approche dans des sociétés présentant des caractéristiques linguistiques complexes comme le Québec, la Flandre ou encore la Catalogne. L'exposition de ces trois points servira de clôture à ce chapitre de discussion.

Tout d'abord, en ce qui concerne la recherche sur les attitudes et les représentations d'enfants à l'égard des langues, la conscience sociolinguistique aiguë de nos neuf sujets nous a étonnée, tout au long du projet ÉLODiL et de la collecte de nos données. Que ce soit par leurs discours ou par leurs silences, nous avons vu que ces enfants observent, écoutent et réfléchissent sur des enjeux linguistiques dans leur environnement. Comprendre les causes de cet éveil, mais aussi vérifier s'il est particulier à la clientèle pluriethnique, devrait faire l'objet de futures recherches. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà avancer qu'il est probablement issu 1) du contexte pluriethnique de Montréal dans lequel ils vivent et 2) de leur participation à un projet d'éveil aux langues.

Par ailleurs, il est clair, à travers nos résultats, que les réponses données par des enfants de 5^e et 6^e année du primaire (âgés d'une dizaine d'année) peuvent être très sophistiquées et nuancées. Ceci nous amène à penser que les entretiens avec des élèves de cet âge sont non seulement pertinents mais aussi très riches pour l'étude des représentations et des attitudes à l'égard des langues pour cette clientèle.

Par ailleurs, leurs réponses nous font aussi réfléchir sur les entretiens eux-mêmes, sur ce thème et avec ce groupe d'âge. Dans notre étude, il est évident que le contexte de l'école et celui d'un projet d'éveil aux langues, étaient loin d'être neutres. Alors que nous encouragerions d'autres études à avoir lieu dans ce cadre, puisque nous avons vu qu'il permettait de faire ressortir des déclarations sur des tensions dans un climat de confiance, nous voudrions ici souligner l'importance de la formulation des questions. Rappelons que lors des entretiens, nous avons pu revenir sur les questions que nous leur avons posées dans le questionnaire collectif. Très vite, leurs réponses ont révélé la difficulté de capter la complexité de leurs pensées par un questionnaire. Par ailleurs, les guides pour les entrevues et les groupes de discussion que nous avons utilisés avaient été élaborés dans l'optique de poser des questions assez directes. Nos

questions étaient parfois lourdes de sens et il est donc possible que le silence des enfants était dû au fait qu'ils pensaient qu'il était trop délicat de répondre. Toutefois, nous ne voudrions pas généraliser cette interprétation : nous pensons aussi que d'autres élèves n'avaient simplement jamais réfléchi aux thèmes soulevés par les questions, qui étaient parfois assez difficiles ou trop pointues pour des enfants de ce groupe d'âge. Ce que nous retenons, c'est donc le besoin de développer des questions plus sophistiquées, construites à partir d'une réalité sociolinguistique complexe mais familière à ces jeunes plurilingues, et plus ouvertes, permettant de faire émerger ce qui les préoccupe. Ceci nous permettra de recueillir des données très riches sur les représentations et les attitudes d'élèves à l'égard des langues dans ce contexte. De plus, nous désirons souligner ici la pertinence d'encourager les recherches collaboratives avec les milieux scolaires, afin de créer une relation privilégiée entre le chercheur et les enfants.

Deuxièmement, en ce qui concerne le développement d'un programme d'éveil aux langues, nos résultats indiquent plusieurs éléments qui mériteraient d'être mentionnés. Nous ciblerons ici les deux points que nous considérons majeurs. Il s'agit de 1) l'urgence de la réflexion sur la prise en compte et la valorisation des langues d'origine qui ne sont pas nécessairement maîtrisées par les élèves, et 2) la possibilité que ces élèves ne soient pas encore en mesure de formuler des représentations sur des communautés linguistiques a des implications sur la façon d'aborder cette question dans une approche d'éveil aux langues : le mandat de l'éveil aux langues doit-il inclure un travail de réflexion sur les représentations et les stéréotypes à l'égard des communautés linguistiques à cet âge, même si ce groupe cible ne semble pas en avoir?

Concernant le premier point, au cours des activités et des discussions avec les enfants, il est devenu vite apparent que ceux-ci étaient heureux de valoriser toutes les langues. En effet, nous pouvons affirmer qu'en règle générale, les enfants étaient très intéressés aux activités ÉLODiL, même quand il s'agissait d'activités assez ardues comme l'analyse de phrases en malgache. Ceci tend à confirmer que ces jeunes plurilingues ont très peu de représentations et d'attitudes négatives par rapport aux autres langues du monde.

Par contre, aborder le sujet de leurs propres langues d'origine peut s'avérer plus complexe, car elles touchent de près la vie des élèves. Alors que la langue malgache et l'inuktitut n'ont probablement pas fait l'objet de discussions dans leur famille, les langues d'origine y ont une place, qu'elle soit minime ou prépondérante. Les représentations et les attitudes familiales à l'égard des langues d'origine ont des conséquences sur 1) les représentations et les attitudes des élèves à l'égard de leurs langues d'origine et 2) le niveau de maîtrise des élèves dans ces

langues. En effet, nous avons vu que plusieurs familles avaient fait le choix de ne pas transmettre leur langue maternelle à leurs enfants, ou du moins n'avaient pas fait les efforts nécessaires à son maintien. Cette décision, sur laquelle nul n'a à porter de jugement, résulte en un statut un peu particulier de la langue d'origine pour les élèves de ces communautés linguistiques qui sont affiliés à la langue de leur famille par des liens affectifs et symboliques, mais qui ne la maîtrisent pas. Comment gérer cette situation dans la salle de classe et dans le cadre de l'éveil aux langues? Notre étude démontre le grand besoin de légitimer la relation avec une langue d'origine lorsque celle-ci n'est pas maîtrisée et la prise en compte de l'éventualité que l'enfant ne veuille pas en parler dans des activités, tout en favorisant l'intérêt et la curiosité par rapport aux fondements et à l'originalité de ces langues. Il faudrait réfléchir à différentes approches dans ce sens.

Bien que plus délicate à gérer, cette question converge plus ou moins avec une autre : Comment inclure les enfants monolingues dans un projet visant la prise en compte des langues parlées par les élèves de la classe? En effet, si l'une des spécificités de l'éveil aux langues, par rapport à des programmes comme les PELO, est de susciter la participation de tous les élèves, il faut se demander comment réussir cette inclusion. Pour ce faire, nous sommes de l'avis que la salle de classe devrait être considérée comme le lieu de rencontre et de partage de diverses contributions. L'origine de ces contributions peut être variée. Il pourrait s'agir des connaissances au sujet de différentes langues que les élèves connaissent déjà, de connaissances recueillies auprès de la famille, d'amis ou encore de voisins, mais aussi qui pourraient être issues de recherches dans des livres ou sur internet. Nous voudrions donc souligner qu'il est important que tous les élèves puissent contribuer et ce, selon leur libre choix sur la langue. Les interventions en classe des élèves sur leurs langues d'origine doivent donc survenir de façons spontanée et/ou volontaire. L'éveil aux langues a donc beaucoup à gagner des progrès réalisés par l'éducation interculturelle sur ce sujet. En effet, pour l'éducation interculturelle comme pour l'éveil aux langues, les intervenants doivent être sensibilisés au fait que les enfants et leurs parents ne désirent pas forcément parler du pays qu'ils ont quitté ou encore de la langue qu'ils ont cessé de parler.

Concernant le second point en rapport avec le développement de l'approche Éveil aux langues en général, nos résultats nous portent à réfléchir sur ce que les élèves comprennent du concept de communauté linguistique. Alors qu'ils mentionnent leurs racines et l'importance du contact avec leur pays d'origine à travers les langues qui y sont parlées, ces enfants semblent incapables de parler de la communauté linguistique de leur(s) langue(s) d'origine. Dans la

même optique, les communautés francophone et anglophone ne provoquent pas plus de commentaires. Ce constat nous amène à revenir sur les propos de Calvet (2000) au sujet de l'importance des fonctions rattachées aux langues. Il semblerait en effet, d'après nos résultats, que nos sujets, âgés d'une dizaine d'années, voient les langues davantage en terme de fonctions et de symboles. Mais, comme Calvet et d'autres le soulignent, ce sont les communautés linguistiques qui doivent être au coeur de la réflexion sur la diversité linguistique. Si nous voulons que les enfants soient conscientisés à la diversité linguistique, il semble primordial de les sensibiliser aux différents enjeux auxquels doivent faire face les communautés non seulement locutrices de langues minoritaires, mais aussi locutrices de langues plus répandue, comme l'anglais, le français et l'espagnol, et de leurs variétés.

Enfin, en ce qui concerne le développement de l'éveil aux langues dans des contextes avec une histoire de tensions linguistiques comme Montréal, Bruxelles ou encore Barcelone, les résultats de notre étude révèlent un enjeu majeur. En effet, comment valoriser la diversité linguistique si, dans l'école, l'utilisation d'une seule langue est recommandée? À Montréal, comment valoriser la langue anglaise, qui peut être la langue d'origine d'un élève, si celle-ci peut être perçue comme une menace à la langue française?

Des discussions avec les enseignants qui participaient au projet ÉLODiL ont encouragé ce questionnement en admettant qu'un certain malaise entourait la valorisation de la langue anglaise. Alors que l'éveil aux langues peut être vu comme une panacée dans la résolution de tensions linguistiques particulières, les moyens de concrétiser son action sont à cerner. C'est pourquoi il faut, dès maintenant, s'engager dans une réflexion qui cherchera à répondre aux questions suivantes : comment aborder ce problème dans une salle de classe? Quel rôle l'enseignant devrait-il tenir? Quelle approche et quelle pédagogie devraient être adoptées?

Par ailleurs, la formation des enseignants ressort comme étant un point clé de cet enjeu. En effet, on conviendra que les représentations et les attitudes propres aux enseignants contribuent à la manière dont ils abordent la diversité linguistique dans leur enseignement, surtout dans un contexte présentant des tensions ancrées historiquement. Notre recherche collaborative, en partenariat avec des intervenants scolaires, a été très fructueuse à cet égard. C'est pourquoi nous encourageons des initiatives dans ce sens pour, notamment, favoriser des moments de rencontre visant la discussion de ces sujets sensibles par les enseignants et les chercheurs, ainsi qu'une réflexion sur les pratiques d'un éveil aux langues qui prendrait en compte la complexité linguistique du milieu.

Chapitre VI : Conclusion

Chapitre VI : Conclusion

Ce mémoire portait sur les représentations et les attitudes linguistiques de neuf élèves d'une école primaire pluriethnique, relevées pendant l'implantation d'un projet d'éveil aux langues. Malgré ses limites, notre recherche a, d'une part, soulevé cinq points majeurs et, d'autre part, ouvert trois pistes de recherche et d'intervention.

Comme c'est le cas pour toutes les études sur un nombre restreint de sujets, notre projet présente la limite importante que ses résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la clientèle pluriethnique des écoles montréalaises. D'autres études, plus vastes, devront donc tenter de les vérifier. Par ailleurs, le contexte dans lequel il a été réalisé (le quartier multiethnique de Montréal, l'école, le projet d'éveil aux langues) était volontairement chargé d'enjeux linguistiques. Loin d'être neutre, cet environnement a peut-être généré des réponses, qu'elles soient de nos répondants ou bien de leurs parents, qui étaient perçues comme désirables socialement. Cependant, d'une part, certains extraits confirment que ça n'a pas toujours été le cas pour les élèves du moins et, d'autre part, cette dynamique linguistique intéressante a fait émerger des points très pertinents dans notre domaine de recherche.

Le premier point soulevé par notre étude est la conscience sociolinguistique aiguë de nos neuf sujets. Cinq facteurs nous ont amenée à cette conclusion. 1) Leur prudence dans leur discours à l'égard de leur usage de l'anglais dans l'école. En effet, la politique linguistique de l'école était très ancrée chez ces élèves. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux l'ont justifiée par le statut francophone du Québec et de l'école, ainsi que par le besoin de créer un environnement propice à l'apprentissage du français. 2) La capacité de plusieurs élèves à relativiser les statuts des langues, que ce soit l'anglais, le français ou leur langue d'origine. Plusieurs enfants ont souligné que la valeur de la langue anglaise était la même que toutes les autres langues, bien que celle-ci soit très populaire. Le concept de « grande langue » et de « petite langue » a donc été soulevé par ces élèves, mais sans porter de jugement sur la valeur de chacune de ces deux catégories. 3) Le très grand intérêt des enfants de notre échantillon pour la diversité linguistique. Non seulement ils nous ont fait part de leurs nombreuses observations, ils ont aussi souligné leurs réflexions à leur sujet. 4) Le choix des langues que nos élèves disent vouloir apprendre. Nos résultats montrent que celui-ci dépend, dans une large mesure, des différentes fonctions que ces langues complèteraient dans leur vie. 5) Nos sujets pensent tous qu'une langue universelle serait utile, mais ne satisferait pas pour autant les fonctions affective,

symbolique et identitaire. L'idée d'un monopole linguistique a donc été rejetée par tous nos répondants. Alors que ces résultats devront être confirmés par des études de plus grande envergure pour être généralisés, nous croyons qu'ils révèlent une perception qui est probablement partagée par un grand nombre d'autres élèves dans des écoles pluriethniques.

Le second point concerne le rapport que les élèves entretiennent avec leur langue d'origine quand celle-ci n'est pas maîtrisée. Alors qu'ils semblent plus ou moins à l'aise avec cette relation, nous avons noté qu'un projet d'éveil aux langues peut exacerber son ambiguïté. En effet, les attentes des intervenants peuvent parfois créer des « malaises » chez l'enfant. Nous proposons dans ce sens une pédagogie très ouverte, qui encourage tous les élèves à partager des connaissances sur les langues. Cependant, leurs contributions devraient être l'aboutissement de recherches auprès de sources variées, telles que la famille, les voisins, les amis, mais aussi les livres et l'internet. Les élèves devraient donc pouvoir choisir, à leur guise, leur apport selon leurs intérêts et leur volonté.

Le troisième point porte sur la perception des enfants sur leur bilinguisme et leur plurilinguisme. Tous considèrent que le plurilinguisme est un grand avantage, aux niveaux de la communication avec une variété de locuteurs, des voyages et de l'emploi. Par ailleurs, la plupart de ceux qui sont bilingues ou plurilingues voient leurs forces et leurs faiblesses dans chacune des langues connues, ce qui rappelle la notion de répertoire linguistique. Finalement, l'alternance de codes est vue comme un phénomène amusant et contrôlable.

Le quatrième point souligné par les résultats de notre étude est l'importance que ces enfants accordent à la langue commune, autant le français que l'anglais. Dans leurs discours, l'anglais et le français ne semblent pas forcément être en compétition pour ce statut de langue commune. Il s'agirait plutôt d'une question de territoire, le français est la langue commune à l'école et au Québec, et l'anglais est la langue commune dans le reste de l'Amérique du Nord, et même du monde. La perception de la fonction supranationale de l'anglais pourrait expliquer le fait que ceux qui ne le connaissent pas désirent l'apprendre. Nous avons d'ailleurs vu dans nos résultats que, parmi les élèves de notre échantillon, deux des quatre élèves qui décidaient de l'adopter comme langue maternelle, lorsque nous évoquions la possibilité de la changer, étaient des élèves qui ne maîtrisaient pas l'anglais. Ceci s'ajoute au fait que la perception du degré de facilité de l'apprentissage d'une langue semble être un facteur pour le désir de l'apprendre et

que la langue anglaise est considérée par une grande partie des élèves comme étant très facile à apprendre.

Finalement, notre étude révèle que le concept de communauté linguistique n'est pas très développé chez ces élèves. Dans cette optique, peu de jugements à l'égard des locuteurs de différentes langues ont été émis. Nous supposons que leur discours est le résultat, à la fois, de leur maturité sociolinguistique qui les incite à la prudence, et aussi, probablement, de leur jeune âge. Il serait donc peut-être utile de développer quelques activités d'éveil aux langues sur les difficultés qu'affrontent certaines communautés linguistiques, ainsi que les enjeux qui y sont reliés. Par ailleurs, il nous semblerait pertinent d'effectuer une recherche similaire à la nôtre, mais avec des sujets monolingues au Québec (des francophones autant que des anglophones), vivant dans un milieu linguistique assez homogène, et ce dans un contexte urbain et rural. Ces recherches pourront nous éclairer sur les similarités et les divergences des représentations et des attitudes linguistiques de clientèles différentes baignant dans des milieux linguistiques variés.

Par ailleurs, de façon plus large, les résultats de cette recherche révèlent trois pistes de recherche et d'intervention.

Tout d'abord, ce projet met en valeur l'intérêt de faire des entretiens (qu'ils soient individuels ou collectifs) avec des enfants pour connaître leurs représentations et leurs attitudes. Alors que la réalisation de tâches ou de dessins, suivis de discussions à leur égard, est utilisée par des chercheurs européens tels que Castellotti et Moore (2001) notamment, ce type de recherche est malheureusement plus rare à Montréal. Nous avons vu dans ce mémoire que des entretiens semi-dirigés, ainsi que des groupes de discussion avec des élèves à la fin du 3^e cycle du primaire, dont la majorité possèdent le français comme langue seconde, sont possibles et extrêmement riches. Dans le cas d'études très vastes, la conscience sociolinguistique des élèves pouvant être très nuancée, un raffinement des questions dans un questionnaire nous semble essentiel.

Par ailleurs, dans le domaine de l'éveil aux langues, le besoin de développer des activités qui pourraient légitimer la relation avec les langues d'origines qui ne sont pas maîtrisées, a été soulevé. En effet, si l'éveil aux langues a l'objectif de valoriser les langues d'origine, il est essentiel de toucher ce thème si on ne veut pas que l'approche ait l'effet inverse.

Finalement, pour que les activités d'éveil aux langues puissent avoir des effets très significatifs sur les élèves au niveau de leurs attitudes et de leurs représentations, nous avons souligné l'importance d'étudier les représentations et les attitudes, déjà existantes, d'une clientèle spécifique, pendant un projet d'éveil aux langues, afin d'identifier les points sensibles qui devront être l'objet de discussions et/ou de nouvelles activités plus ciblées.

Bibliographie

Abrie, J.-C. (1999) *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris : Armand Colin.

Anisfeld, E. et Lambert, W. E. (1964) Evaluation reactions of bilingual and monolingual children to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, p.89-97.

Armand, F. et Maraillet, E. (2004) *Questionnaire ÉLODiL*. Projet de recherche collaborative - Université de Montréal.

Armand, F., Maraillet, E. et Beck, I. A. avec la collaboration de Lamarre, P., Messier, M. et Paquin, S. (2004) *Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ÉLODiL*. Revue Québec Français, p.54-57.

Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon : Multilingual Matters.

Baker, C. (2000) *The care and education of young bilinguals. An introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.

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*. Conseil de la langue française. Dossier 25. Bibliothèque nationale du Québec.

Béland, P. (1999) *Le français langue d'usage public au Québec en 1997: Rapport de recherche*. Québec : Conseil de la langue française.

Billiez, J. et Dabène, L. (1984) *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*. Grenoble III : Centre de didactique des langues.

Bourdieu, P. (1977) L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, p.17-34.

Bourhis, R.Y. (ed.) (1984) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon : Multilingual Matters.

Bourhis, R.Y. (ed.) (1994) French-English Language Issues in Canada. *International Journal of the Sociology of Language*, 105/106.

Bourhis, R.Y. (2001) Reversing Language Shift in Québec. In Fishman, J. A. (ed.) *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters, p. 101-141.

Bourhis, R. Y., Montreuil, A. et Barette, G. (2001) Politiques d'intégration et acceptation de la diversité : étude comparative de collégiens montréalais et parisiens. *Conférences UQAM Diversité et citoyenneté*. Chaire Concordia-UQAM en études ethniques, 3 mai.

Cain, A. et De Pietro, J.-F. (1997) Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage. Dans Matthey, M. (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP/Éditeur, p.300-307.

- Calvet, L.-J. (2002) *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Éditions Plon.
- Candelier, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck&Larcier.
- Cavalli, M. et Coletta, D. (2002) *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de diffusion. Aoste : Institut Régional de Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2003) *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscription au 30 septembre 2002*. Québec, Montréal : 417.
- Conseil supérieur de l'éducation (1983) *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Coste, D. (2001) De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? In Castellotti, V. *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p.191-202.
- Crespo, S. et Painchaud, G. (1993) *Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Montréal : Les Publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Cummins, J. (2001) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1995) L'éveil au langage, itinéraire et problématique. In Moore, D. (ed.) *L'éveil au langage*. Notions en questions n°1. Saint-Cloud : Crédif, Grenoble Lidilem&Paris : Didier Érudition, p.135-143.
- Dabène, L. (1997) L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M. (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP/Éditeur, p.19-23.
- Dabène, L. (2003) Préface. Dans Candelier, M. (ed.) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck&Larcier, p.13-17.
- Demont E., Armand, F., Gaux, C., Lefrançois, P., Leonova, T., Montesinos-Gelet, I. et Rey, V. (2001-2003). *Apprentissage d'une deuxième langue. Quels impacts sur les connaissances langagières et l'apprentissage de l'écrit ? Quelles implications pédagogiques ?* Ministère français de la recherche, Projet Cognitique.
- Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier, Collection CREDIF.

- Doise, W. (1989) Attitudes et représentations sociales. Dans Jodelet, D. (ed.) *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p.220-238.
- Ferland, et Rocher (1987) *La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique. Perception des intervenants*. Dossier du Conseil de la langue française. Bibliothèque nationale du Québec.
- Francart, M. et Hambye, P. (2002) Des langues minoritaires et des hommes. Aspects linguistiques, identitaires et politiques. www.euxin.fltr.ucl.ac.be/files/francard2002.pdf
- Georgeault, (1981) *Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II*. Tome II. Québec : Conseil de la langue française.
- Grosjean, F. (1984) Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Tranel*, no 7.
- Gouvernement du Québec (1977) *Charte de la langue française*, Titre 1 – Chap. VIII, sanctionnée le 26 août 1977, Québec : Éditeur officiel.
- Haas, G. (1995) Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond. In Moore, D. (ed.) *L'éveil au langage*. Notions en questions n°1. Saint-Cloud : Crédif, Grenoble Lidilem&Paris : Didier Érudition, p.153-162.
- Hagège, C. (2002) *Halte à la mort des langues*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Harter, S. (1998) The Development of Self-representations. Dans Damon, W. et Eisenberg, N. (Eds.) *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development*. 5e ed. New York : Wiley, p.553-600.
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language*. 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*, vol. 1, n°1, p.41-57.
- Hébert, Y. (1990) *Le syllabus de formation langagière générale. Étude nationale sur les programmes de français de base*. Winnipeg : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M Éditeur.
- Heller, M. (1999) *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- Janssens, R. et Vila i Moreno, X., (2003) *Les usages linguistiques des jeunes dans les villes bilingues : Bruxelles et Barcelone*. Les Midis du GREAPE. CEETUM. Montréal, le 19 septembre.
- Jedwab, J. (1999) *L'appartenance ethnique et les langues patrimoniales au Canada*. Étude commandée par le Centre de langues patrimoniales de l'Université de Montréal. Montréal : Les Éditions Images.
- Jodelet, D. (1984) Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. Dans Moscovici, S. (ed.) *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, p.357-573.

Lamarre, P. (2001) Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif. *Correspondance*, 6 (3). Février.

Lamarre, P. (2002) Plurilingualism and Pluriculturalism : An Approach from the Canadian Perspective. *Kolor: Journal on moving Communities*, vol. 1, no1. Bruxelles, Belgique, p.33-45.

Lamarre, P. et Dagenais, D. (2004) Language Practices of Trilingual Youth in Two Canadian Cities. Dans Hoffmann, C. et Ytsma, J. (ed.) *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, p.55-76.

Lamarre, P. et Paredes Rossell, J. (2003) Growing up Trilingual in Montreal. In Bayley, R. et Schecter, S. (ed.) *Language Socialisation in Bilingual and Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, p.62-80.

Lamarre, P., Paquette, J., Kahn, E. et Ambrosi, S. (2002) Multilingual Montrealer : Listening in on the Language Practices of Young Montrealers. *Études ethniques au Canada*, XXXIV, n°3, p.47-76.

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.

Laurier, M. et Témisjian, K. (2003), Représentations des acteurs intervenant dans les programmes d'enseignement des langues d'origine au Québec. Communication présentée à la 8^e Conférence internationale Metropolis. Vienne : 16 septembre 2003.

Levine, M. (1997) *La reconquête de Montréal*. Montréal : VLB éditeur.

Locher, U. (1993) *Les jeunes et la langue. Tome 1. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4^e année du secondaire à la fin du collégial)*. Québec : Les Publications du Québec.

Locher, U. (1994) *Les jeunes et la langue. Tome 2. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en anglais (de la 4^e année du secondaire à la fin du collégial)*. Québec : Les Publications du Québec.

Malherbe, M. (1995) *Les langages de l'humanité. Une encyclopédie des 3 000 langues parlées dans le monde*. Paris : Robert Laffont.

Matthey, M. (ed.) (1997) *Les langues et leurs images*. Lausanne : Éditions L.E.P. & Neuchâtel : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.

McAndrew, M. (2001) *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. et Gagnon, F. (2000) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris; Montréal : L'Harmattan.

McAndrew, M. et Proulx, J.-P. (2000) Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble. Dans McAndrew, M. et Gagnon, F. (dir.) *Relations ethniques et éducation dans les*

sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique). Paris; Montréal : L'Harmattan, p.85-110.

McAndrew, 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*, Vol. XXVIII, no 2, p.40-63.

McAndrew, M, Veltman, C. Lemire, F. et Rossell, J. (1999) *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Montréal. Immigration et Métropoles.

Ministère de l'Éducation du Québec (1985) *L'École québécoise et les communautés culturelles*. Rapport Chancy, Québec, Direction des Communications.

Ministère de l'Éducation du Québec (1988) *L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire*. Rapport final. Bureau des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998) *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : 48.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001) *Programme de formation de l'École québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : 350.

Moore, D. (1994) L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants. Dans Alleman-Ghionda, C. (ed.) *Multiculture et éducation en Europe*. Berlin : Peter Lang, p.125-138.

Moore, D. et Castellotti, V. (2001) Comment le plurilinguisme vient aux enfants. Dans Castellotti, V. (ed.) *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p.151-189.

Moscovici, S. (1961) *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1984) *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Muller, N. (1997) Représentations, identité et apprentissage de l'Allemand : une étude de cas en contexte plurilingue. Dans Matthey, M. (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur, p.211-217.

Perregaux, C., DeGoumoens, C., Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (ed.) (2003) *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP.

Py, B. (1994) Le parler bilingue. Dans Allemann-Ghionda (dir.) *Multikultur und Bildung in Europa/ Multiculture et éducation en Europe*. Berlin : Peter Lang, p.105-112.

Romaine, S. (1998) *Bilingualism*. Second Edition. Cambridge : Blackwell.

Schensul, S.L., Schensul, J.J. et LeCompte, M.D. (1999) *Essential Ethnographic Methods. Observations, Interviews and questionnaires*. Book 2. Walnut Creek/London/New Delhi : Altamira Press.

Sénéchal, G. (1987) *Les allophones et les Anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques*. Québec : Conseil de la langue française.

Singy, P. (1997) Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques. Dans Matthey, M. (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP/Éditeur, p.277-283.

Statistique Canada (2001) *Recensement du Canada. Profil des communautés, faits saillants pour la communauté de Montréal*. 93F0053XIF.

http://www12.statcan.ca/francais/profil01/PlaceSearchForm1_F.cfm?LANG=F

Stefanescu, A. et Georgeault, P. (dir.) (2005) *Le Français au Québec, les nouveaux défis*. Les Éditions Fides (St Laurent), en partenariat avec le Conseil supérieur de la langue française.

Trudgill, P. (1974) *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge : Cambridge University Press.

UNESCO (2003) *L'éducation dans un monde multilingues*. Document cadre d l'Unesco. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Wolcott, H. (1997) Ethnography Research in Education. Dans Jaeger, R. (ed.) *Complementary methods : For research in education* (2nd ed.). Washington, DC : AERA, p.425-446.

Annexe 1 :
Pamphlet d'information pour la recherche d'une école



PROJET D'ÉVEIL AUX LANGUES ET D'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Le projet *Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique* a pour objectif général de sensibiliser les enfants à la diversité linguistique. Ce projet propose une réflexion sur les langues familières ou non, les cultures et leur apprentissage à travers des tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation des faits langagiers.

En accord avec la politique du MEQ (1998), il s'agit de favoriser le «vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » en faisant de la diversité linguistique une composante essentielle de l'éducation interculturelle. Plus particulièrement en lien avec le Programme de formation de l'École québécoise, ces activités (qui impliquent du travail en sous-groupe) ont pour objectif de développer plusieurs compétences dans les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage (des langues et de l'univers social) et dans les compétences transversales (qu'elles soient d'ordre intellectuel, méthodologique, ou encore personnel et social).

Par ailleurs, les objectifs plus spécifiques poursuivis par le projet ÉLODiL sont :

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

Afin d'atteindre ces objectifs, sept modules d'activités (soit au total douze périodes d'intervention) ont été développés par une équipe de professeures, enseignants, conseillers pédagogiques et d'étudiantes.

**Pour accéder à ces activités, nous vous proposons de visiter le site de ce projet : www.elodil.com
Ce projet souhaite étendre ses horizons et diffuser les activités ÉLODiL dans d'autres classes.**

Ce projet s'adresse ... aux passionné-e-s de la langue et des langues, désireux d'exploiter pédagogiquement la richesse linguistique de leurs élèves.

Pour plus d'informations, veuillez contacter :
Françoise Armand, professeure au département de didactique, Université de Montréal francoise.armand@umontreal.ca
ou
Erica Maraillet, étudiante à la maîtrise, département de didactique, Université de Montréal à erica.maraillet@umontreal.ca

Annexe 2 :
Tableau récapitulatif de la chronologie des événements du projet

DATE	ACTIVITÉ
18/11/03	Premier contact avec les enseignantes Myriam et Maureen
29/01/04	Deuxième rencontre avec l'équipe école : - Myriam et Maureen, les enseignantes du 3 ^e cycle - Joseph et Jacques, les enseignants de l'accueil - Manon, l'orthopédagogue et Corinne, la personne chargée du soutien linguistique
2/02/04	Passation des questionnaires, animée par Amélie Drewitt
1/02/04	Module Les Bonjours, animée par Erica Maraillet
16/02/04	Module La fleur des langues, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
23/02/04	Module Le cri des animaux, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
26/02/04	Troisième rencontre avec l'équipe école Arrivée de Simon à l'école. Groupe de discussion avec le groupe des 6 ^e année pour lui expliquer le projet ÉLODiL
27/02/04	Distribution des feuilles d'autorisation aux élèves ciblés pour la participation à notre étude aux élèves ciblés
10/03/04	Module Les langues en contact- rencontre 1, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques) Entrevues individuelles (Elsa, Kim et Cyril)
17/03/04	Module Les langues en contact- rencontre 2, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques) Entrevues individuelles (Esteban, Elijah et Tuyet)
24/03/04	Entrevues individuelles (Daniel et Kelly)
27/03/04	Module Les langues en contact- rencontre 3, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
31/03/04	Module Les contes, animée par Amélie Drewitt
7/04/04	Quatrième rencontre avec l'équipe école
8/04/04	Module Les proverbes- rencontre 1, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
14/04/04	Module Les proverbes- rencontre 2, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
22/04/04	Module Les proverbes- rencontre 3, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
29/04/04	Module Les proverbes- rencontre 4, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
4/05/04	Cinquième rencontre avec l'équipe école
5/05/04	Entrevue individuelle (Simon)
10/05/04	Module Locutions imagées, créée et animée par Julie Heusse
12/05/04	Groupes de discussions (5 ^e année et 6 ^e année)
17/05/04	Module La pluie et le beau temps- rencontre 1, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques)
21/05/04	Module La pluie et le beau temps- rencontre 2, animée par les titulaires des classes en dyade (Maureen avec Joseph et Myriam avec Jacques) Distribution des questionnaires destinés aux parents
15/06/04	Fête de fin d'année ÉLODiL- mini-colloque sur la diversité linguistique

Annexe 3 :

Éthique

Lettre demandant le consentement des parents pour filmer les sujets

Lettre demandant le consentement des parents pour que les sujets participent à l'étude

Lettre de remerciement pour les sujets

*Lettre demandant le consentement des parents pour filmer les sujets***Autorisation ou refus d'être filmé**

Dans le cadre d'un projet en collaboration avec l'Université de Montréal, nous désirerions filmer sur bande vidéo la classe de votre enfant lors d'activités d'éveil aux langues.

Les images qui seront prises serviront de données complémentaires pour mener une étude sur le processus d'implantation de ces activités d'éveil aux langues. Ces images pourront être utilisées dans le cadre d'activités de formation ou dans des présentations de ce projet dans des colloques professionnels. Le nom des enfants n'apparaîtra sur aucunes de ces images et de cette façon, leur anonymat sera assuré. La reproduction de ces images ne sera autorisée pour aucune autre utilisation.

Veuillez s'il-vous-plaît, remplir le formulaire d'autorisation ou de refus ci-dessous.

Nous vous remercions d'avance de votre précieuse collaboration.

Autorisation ou refus d'être filmé

À retourner à l'enseignant(e) de votre enfant
avant le 28 janvier

J'accepte que mon enfant soit filmé.

Je refuse que mon enfant soit filmé.

Nom de l'élève : _____

Nom du parent : _____

Signature du parent : _____

Date : _____

ÉTUDE SUR L'IMPLANTATION D'ACTIVITÉS D'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE
--

Chercheuses responsables :

Françoise Armand
Professeure
Université de Montréal
et
Erica Maraillet,
Étudiante à la maîtrise
Université de Montréal

Immigration et Métropoles
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Tel. : (514) 343-6111 poste 3723

Objectifs de la recherche :

- 1) Proposer aux élèves des activités originales et stimulantes dans le domaine des langues.
- 2) Observer les effets positifs de ces activités et voir comment nous pourrions les améliorer.
- 3) Savoir ce que les enfants plurilingues pensent des langues en général.

Description des activités :

L'enseignant-e de votre enfant mènera une activité « d'éveil aux langues », à raison d'une heure par semaine, de février à mai 2004. Durant ces activités, les élèves sont mis en contact avec différentes langues, afin de leur faire prendre conscience du fonctionnement des langues en général et du français en particulier. Notre expérience nous permet d'ajouter qu'il s'agit d'activités stimulantes qui intéressent beaucoup les élèves.

Pendant ces activités, la chercheuse viendra faire des observations dans la classe et quelquefois posera des questions à votre enfant. Elle observera les réactions et commentaires des élèves et de leur enseignant-e afin d'améliorer ces activités. Lors d'activités en sous groupe, la chercheuse enregistrera (vidéo et audio) les conversations du groupe du travail. Elle mènera aussi deux entrevues individuelles avec votre enfant afin de savoir ce que les enfants plurilingues pensent des langues en général.

La participation de votre enfant est très importante. Toutes les informations recueillies auprès de votre enfant seront absolument **confidentielles et anonymes**. Les données seront conservées dans des locaux fermés à clef.

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant sans préjudice en tout temps sans devoir justifier votre décision.

Afin de donner votre consentement, nous vous demanderons de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner à l'enseignant-e de votre enfant aussitôt que possible, **avant le 26 février 2004**. Cette étude fait partie d'un projet de la classe de votre enfant. Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec l'enseignant-e de votre enfant ou avec Erica Maraillet, à Immigration et Métropoles, dont les coordonnées sont ci-dessus.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Françoise Armand et Erica Maraillet, Université de Montréal

ÉTUDE SUR L'IMPLANTATION D'ACTIVITÉS D'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE
--

Formulaire de consentement

Je, (nom du parent de l'enfant) _____
 déclare avoir pris connaissance de la feuille d'explication du projet « Éveil aux langues », qui
 aura lieu dans la classe de mon enfant.

Je comprends pourquoi et comment le projet sera réalisé.

Après réflexion et un délai raisonnable,

j'autorise

je n'autorise pas

que mon enfant prenne part à cette étude. Je sais que je peux retirer mon enfant en tout temps
 sans préjudice.

Signature du parent : _____

Date : _____

Nom de l'enfant : _____

Lettre de remerciement

Bonjour,

Je t'écris cette lettre pour te remercier d'avoir participé à la recherche que j'ai menée pour réaliser mon mémoire de maîtrise, pendant le projet ÉLODiL. J'ai beaucoup aimé parler avec toi des langues que tu connais et j'ai aussi grandement apprécié ta patience pendant les enregistrements et les entrevues. Ce que tu avais à dire était très intéressant.

Je t'écris aussi pour t'annoncer que j'ai bientôt terminé la rédaction de mon mémoire (qui est un gros document de 200 pages que je dois soumettre à l'Université de Montréal pour obtenir mon diplôme). Ce document parle de ta classe, de tes amis et de toi. Il a fallu que je change les noms pour vous protéger, car je ne voulais pas que quelqu'un puisse vous reconnaître.

Si, dans quelques années, tu es intéressé à lire ce que j'ai écrit, je te donne la référence pour que tu puisses trouver mon mémoire à la bibliothèque de l'Université de Montréal.

Maraillet, Erica (2005) Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire en milieu pluriethnique, lors de l'implantation d'un projet d'éveil aux langues. Département de didactique. Mémoire de Maîtrise.

Si tu le lis, tu devras trouver ton « faux nom » et deviner quels sont tes autres amis...

Une dernière chose, si tu veux avoir des nouvelles du projet ÉLODiL, tu peux nous rendre visite sur le site www.elodil.com et nous écrire en cliquant sur « Contactez-nous ». Cela me fera très plaisir d'avoir de tes nouvelles.

Je te souhaite une bonne continuation dans tes études et dans ta vie, peut-être que nos chemins se recroiseront.

Amicalement,

Erica Maraillet

Annexe 4 :
Questionnaire destiné aux élèves

Consignes de passation

Extraits pertinents

<p><i>Consignes de passation</i></p>

Voici la démarche à suivre lors de cette passation du questionnaire.

Consignes à l'élève :

Voici un questionnaire qui m'aidera à mieux vous connaître. Vous devez toujours suivre mes consignes. Je souhaite en savoir davantage sur ce que vous pensez des langues et de ceux qui parlent ces langues et c'est pourquoi j'aimerais que vous répondiez aux questions que je vais vous poser aujourd'hui.

(Pour faciliter la compréhension, le tableau contenant les cercles et les carrés sera représenté au tableau de la classe)

Je vais vous présenter deux groupes, celui des cercles et celui des carrés. Pour répondre à chaque question, vous allez devoir décider si vous êtes un carré ou un cercle. Cela changera à chaque question. Il faut savoir qu'habituellement, la moitié des élèves se retrouve dans le groupe des carrés et l'autre moitié se retrouve dans le groupe des cercles. Vous devez faire un seul X par question. Soit que vous êtes un cercle, soit que vous êtes un carré. Vous ne pouvez pas être les deux à la fois. Toutes les réponses sont différentes selon chacun, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. **Je veux savoir ce que vous pensez, et non ce que pense votre voisin. Nous allons faire deux exemples ensemble pour s'assurer que vous comprenez bien comment répondre.**

Distribuer le cahier de l'élève. Faire écrire le nom et faire ouvrir le questionnaire à la première page.

1. Premier exemple

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

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

Lire l'affirmation en pointant les formes correspondant aux énoncés.

Donc si vous pensez que les bonbons causent des caries, vous faites partie du groupe des cercles. Si vous trouvez que cela est très semblable à vous, vous faites un **X** sur le grand cercle. Si vous trouvez que cela est un peu semblable à vous, vous faites un **X** sur le petit cercle.

Si, au contraire, vous ne pensez pas que les bonbons causent des caries, vous faites partie du groupe des carrés. Si vous trouvez que c'est très semblable à vous, vous faites un **X** sur le grand carré. Si vous trouvez que c'est un peu semblable à vous, vous faites un **X** sur le petit carré.

2. Deuxième exemple

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

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

Lire l'affirmation en pointant les formes correspondant aux énoncés.

Donc si vous n'aimez pas la neige, vous faites partie du groupe des cercles. Si vous trouvez que cela est très semblable à vous, vous faites un **X** sur le grand cercle. Si vous trouvez que cela est un peu semblable à vous, vous faites un **X** sur le petit cercle.

Si, au contraire, vous aimez la neige, vous faites partie du groupe des carrés. Si vous trouvez que c'est très semblable à vous, vous faites un **X** sur le grand carré. Si vous trouvez que c'est un peu semblable à vous, vous faites un **X** sur le petit carré.

À vous de faire votre X.

Une période de questionnement permettra de s'assurer de la compréhension des élèves.

Questionnement

- Qui peut me dire sur quelle forme on fait un **X** si on aime un peu la neige?

Si la réponse obtenue n'est pas le petit carré, l'intervenant répète les consignes.

- Qui peut maintenant me dire sur quelle forme on fait un **X** si l'on n'aime pas du tout la neige?

Si la réponse obtenue n'est pas le grand cercle, l'intervenant répète les consignes.

Maintenant, vous allez répondre à toutes les questions en faisant un **X** sur la forme qui vous ressemble le plus. Je vais lire chaque question. Je vais vous laisser du temps pour penser à votre réponse et pour faire un **X** sur la forme de votre choix. Si vous voulez que je répète la question, vous levez la main. **N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que vous devez faire un seul X par question.**

<p>Projet de recherche collaborative Université de Montréal</p>

Extraits

Questionnaire de l'élève

Nom : _____

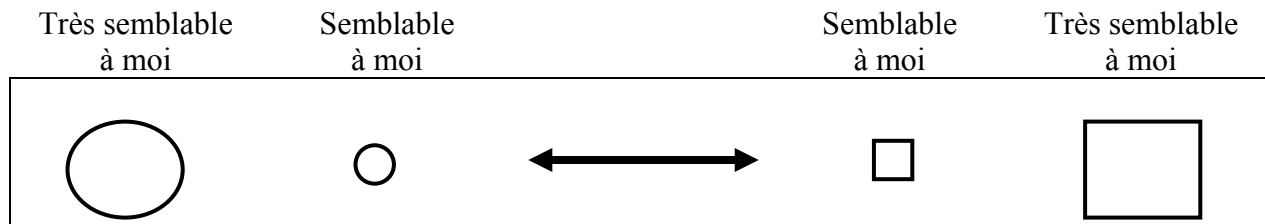
Date : _____

Année 2003-2004

EXEMPLES

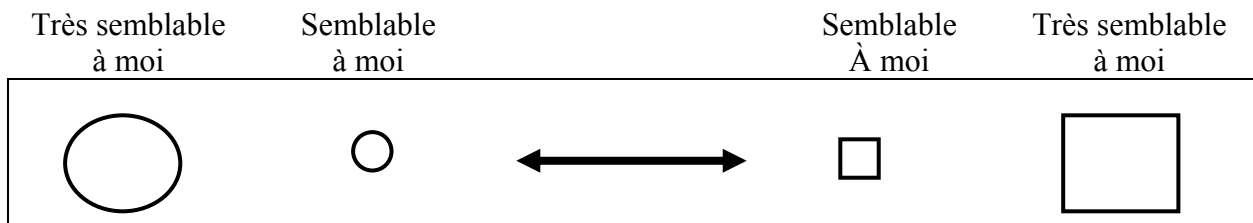
Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les bonbons causent des caries.


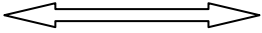

Dans le groupe des carrés, les enfants ne pensent pas que les bonbons causent des caries.


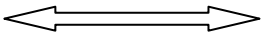




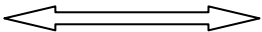

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas la neige.


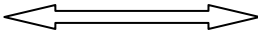

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment la neige.


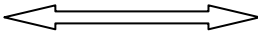




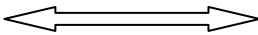

2. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler deux ou plusieurs langues fait des problèmes.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que savoir parler deux ou plusieurs langues ne fait pas de problèmes.		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable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

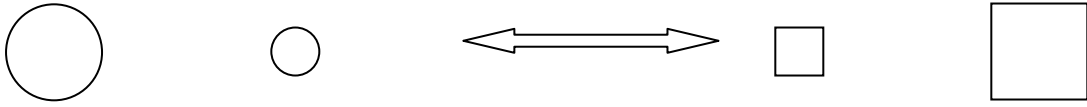
3. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues n'ont pas de chance.		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable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

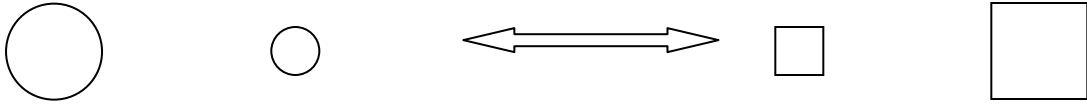
4. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment parler les langues de leur famille.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas parler les langues de leur famille.		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

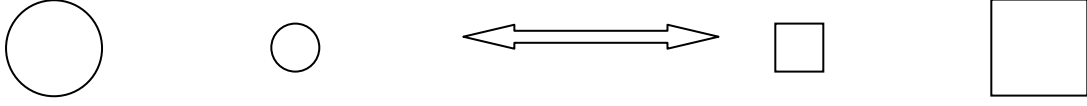
5. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que certaines langues sont plus utiles que d'autres.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que toutes les langues sont utiles.		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

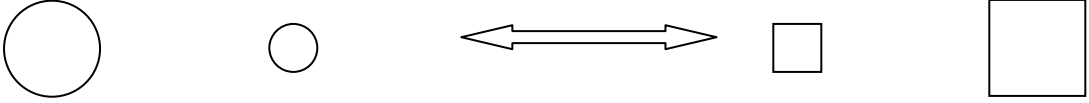
6. Dans le groupe des cercles , les enfants n'aiment pas rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.		Dans le groupe des carrés , les enfants aiment rencontrer des gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable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

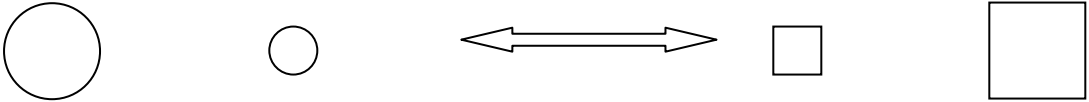
9. Dans le groupe des cercles , les enfants n'aiment pas écouter d'autres langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants aiment écouter d'autres langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable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

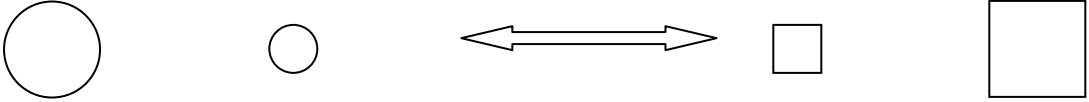
10. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils ne vont pas mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable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

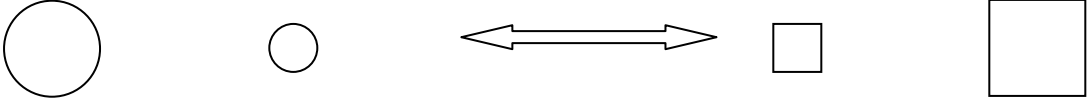
11. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas être entourés de gens qui ne parlent pas la même langue qu'eux..		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très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

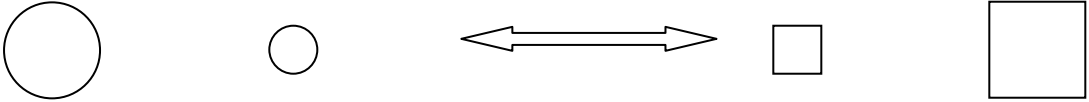
18. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
				
Très semblable à moi	Semblable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

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

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

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

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

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

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

28. Écris les langues que :
 Tu sais parler _____

Tu comprends _____

Tu sais lire _____

Tu sais écrire _____

Tu entends souvent en famille _____

Tu entends souvent dans la rue _____

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

1^{ère} langue que tu sais parler : _____

2^{ème} langue que tu sais parler : _____

3^{ème} langue que tu sais parler : _____

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

	Mère	Père	Frères- sœurs	Amis	Amis et enseignants à l'école
1 ^{ère} langue : _____					
2 ^e langue : _____					
3 ^e langue : _____					

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

1 ^{ère} langue : _____	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien
Parler					
Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					

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

3 ^e langue : _____	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien
Parler					
Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					

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

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

·au travail ? _____

·à la maison ? _____

·avec tes enfants ? _____

Pourquoi ? _____

34. Quelles langues aimerais-tu apprendre? _____

Pourquoi? _____

Annexe 5 :
Guide pour l'entrevue individuelle des sujets

1. Peux-tu me parler des langues que tu connais et de celles dont tu as entendu parler ?
 - 1.1 Quelles langues peux-tu parler?
 - 1.2 Quelles langues peux-tu comprendre?
 - 1.3 Quelles langues peux-tu reconnaître à l'oral/à l'écrit?
 - 1.4 Comment ça se fait que tu connais ces langues?
 - 1.5 Peux-tu me parler de ces langues ?
 - 1.6 Peux-tu me dire quelques mots dans ces langues ?
 - 1.7 Que penses-tu /Peux-tu me décrire les personnes qui parlent les langues que tu connais ?
 - 1.8 Quelles langues parles-tu à la maison?
 - 1.9 Quelles langues parles-tu à l'école?
 - 1.9.1 Où?
 - 1.9.2 Quand?
 - 1.9.3 Avec qui?
 - 1.10 Comment tu te sens quand tu parles ces langues ?
 - 1.11 Est-ce que tu te sens à l'aise de parler tes langues partout ?
 - 1.12 Des langues que tu connais, y-a-t-il une langue que tu préfères ?
 - 1.12.1 Pourquoi ?
 - 1.13 Quelles langues aimerais-tu parler?
 - 1.13.1 Pourquoi?
 - 1.13.2 Comment aimerais-tu apprendre ces langues?
 - 1.14 Quelles langues ne voudrais-tu pas apprendre?
 - 1.14.1 Pourquoi?
 - 1.14.2 Est-ce à cause des gens qui parlent cette langue?
 - 1.14.3 Est-ce à cause de la langue elle-même?
2. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi d'être bilingue ou plurilingue?
 - 2.1 Qu'est-ce que ça fait de savoir parler plus d'une langue?
 - 2.2 Quels sont les avantages et les inconvénients à connaître plusieurs langues?
 - 2.3 Comment crois-tu que tu vas utiliser plus tard les langues que tu connais?
3. Quelles langues sont parlées à l'école?
 - 3.1 As-tu entendu d'autres langues que le français parlées à l'école?
 - 3.1.1 Où?
 - 3.1.2 Quand?
 - 3.1.3 Par qui?
 - 3.2 Connais-tu le nom de ces langues?
 - 3.3 Que penses-tu / Peux-tu me décrire les personnes qui parlent ces langues ?
 - 3.4 Pense à un moment où tu as entendu d'autres langues que le français à l'école. Peux-tu me décrire cette situation ? (Comment tu t'es senti, ce que tu as pensé)
 - 3.5 Connais-tu des mots ou des expressions dans ces langues?
Si oui, comment les as-tu appris?
4. As-tu des amis qui parlent d'autres langues que le français?
 - 4.1 Est-ce que ça vous arrive de parler des langues que tes amis parlent? Quand ? Où ?

- 4.2 Connais-tu le nom de ces langues ?
 - 4.3 Que penses-tu / Peux-tu me décrire tes amis qui parlent ces langues ?
 - 4.4 Pense à un moment où tu étais chez un de ces amis et qu'il parlait dans sa langue avec ses parents et que tu ne comprenais pas ce qu'ils se disaient ? Peux-tu me décrire cette situation ? (Comment tu t'es senti et ce que tu as pensé)
 - 4.5 Connais-tu des mots ou des expressions dans ces langues?
Si oui, comment les as-tu appris?
5. Connais-tu d'autres langues qui sont parlées dans le quartier où tu habites?
- 5.1 Peux-tu me parler des personnes que tu connais de ton quartier qui parlent d'autres langues que le français?
 - 5.2 Pourquoi parlent-elles ces langues?
 - 5.3 Connais-tu le nom de ces langues?
 - 5.4 Que penses-tu / Peux-tu me décrire les personnes qui parlent ces langues ?
 - 5.5 Pense à un moment où tu as entendu deux personnes dans ton quartier qui se parlaient dans une langue que tu ne connaissais pas ou peu. Peux-tu me décrire cette situation ? (Comment tu t'es senti et ce que tu as pensé)
 - 5.6 Connais-tu des mots ou des expressions dans ces langues?
Si oui, comment les as-tu appris?
6. As-tu entendu parler d'autres langues dans les medias?
- 6.1 Où et quand les as-tu entendu parlé?
 - 6.1.1 Dans de la musique?
 - 6.1.2 À la télévision?
 - 6.1.3 À la radio?
 - 6.1.4 Dans les journaux?
 - 6.1.5 Sur internet?
 - 6.2 Connais-tu le nom de ces langues ?
 - 6.3 Que penses-tu /Peux-tu me décrire les personnes qui parlent ces langues ?
 - 6.4 Pourquoi, à ton avis, y a t il des médias ici qui sont dans d'autres langues que le français? Ça sert à quoi ?

Annexe 6:
Guide pour les groupes de discussion

Thème 1 : Ça sert à quoi une langue?

À votre avis, ça sert à quoi les langues? Donnez-moi des exemples.
À votre avis, de toutes ces différentes fonctions, c'est laquelle la plus importante?

Thème 2 : Appréciation des langues

Est-ce que d'après vous, il y a des raisons qui font que vous trouvez une langue belle/pas belle?
Pouvez-vous me donner des raisons qui feraient que vous n'aimeriez pas une langue et des raisons pour lesquelles vous aimeriez une langue?

Thème 3 : l'égalité des langues?

Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire « égal »? Qu'est-ce que vous en pensez?

Quelqu'un m'a dit que la langue anglaise est égale à la langue française, qu'est-ce que vous pensez de ça? Est-ce que vous êtes d'accord avec cette personne ou pas?
Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

Quelqu'un m'a dit que la langue anglaise est égale à la langue tagalog (ou autre langue moins connue), qu'est-ce que vous pensez de ça? Est-ce que vous êtes d'accord avec cette personne ou pas?
Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?

Thème 4 : l'égalité des locuteurs de langues?

Si vous pouviez choisir votre langue maternelle, laquelle vous choisiriez et pourquoi?

À votre avis, est-ce que les personnes qui parlent le français ont plus de chance que celles qui parlent anglais? Pourquoi?

Et est-ce que les personnes qui parlent le français, l'anglais et une autre langue en plus, a plus de chance que celles qui ne parlent que l'anglais et le français? Pourquoi?

Est-ce que d'après vous, il y a des raisons qui font que c'est bien/pas bien de parler plusieurs langues?

Thème 5 : les langues dans le monde.

Si vous pouviez, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y a 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?

Si oui, quelle devrait être cette langue?

Annexe 7:
Questionnaire destiné aux parents

CONTEXTE FAMILIAL LINGUISTIQUE DE VOTRE ENFANT

Bonjour,

Ce questionnaire s'adresse à vous en tant que parent d'un élève qui participe à un projet d'éveil aux langues dans la classe de _____.

Ce questionnaire vise à mieux connaître le contexte familial linguistique des élèves de la classe de _____.

Votre participation est très importante. Tous les renseignements recueillis ici sont absolument confidentiels et anonymes. Seuls les responsables de la recherche y auront accès. Vous pouvez donc écrire franchement ce que vous pensez. Il est important de remettre le questionnaire complété, **dans une enveloppe fermée**, au professeur de votre enfant.

Ces données serviront à mener une étude sur l'implantation d'activités d'éveil aux langues dans des classes de 5^e et 6^e années au primaire. Il s'agit de proposer aux enfants des activités originales et stimulantes dans le domaine des langues.

Merci d'avance de votre précieuse collaboration.

Françoise Armand et Erica Maraillet

Département de Didactique, Université de Montréal

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Prénom de l'enfant : _____ Date de naissance : _____

1. Parents : (avec lesquels l'enfant vit actuellement)

	Mère	Père
Pays d'origine		
Langue(s) maternelle(s) *		
Autres langues apprises		
Profession		
Niveau d'étude (primaire, secondaire, post-secondaire, universitaire)		

* La langue maternelle correspond à la première langue apprise et encore parlée.

VOTRE ENFANT ET LES LANGUES

2. Quelle est la ou les langue(s) maternelle(s)* de votre enfant? _____

*La langue maternelle correspond à la première langue apprise et encore parlée.

3. Pouvez-vous écrire les langues que votre enfant :

Sait parler : _____

Comprend : _____

Sait écrire : _____

Entend souvent en famille : _____

4. Votre enfant a-t-il manifesté de l'intérêt pour d'autres langues?

Oui Non

Si oui, lesquelles? _____

Savez-vous pour quelles raisons? _____

5. Quelle langue votre enfant parle-t-il le plus souvent avec :

Sa mère : _____

Son père : _____

Ses frères et sœurs : _____

Ses amis : _____

6. Utilisez cet espace si vous avez des explications supplémentaires à donner pour cette question

7. En dehors de ces lectures scolaires, votre enfant lit-il seul des livres?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/ semaine)	Souvent (3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
En français					
En anglais					
Dans une autre langue(1)					
(1) Préciser la langue					

8. En général, votre enfant écoute-t-il des CDs, cassettes audio ou la radio:

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/ semaine)	Souvent (3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
En français					
En anglais					
Dans une autre langue(1)					
<small>(1) Préciser la langue</small>					

9. En général, votre enfant, joue-t-il à des jeux informatiques :

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/ semaine)	Souvent (3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
En français					
En anglais					
Dans une autre langue(1)					
<small>(1) Préciser la langue</small>					

10. En général, votre enfant, regarde-t-il la télévision ou des cassettes vidéos/DVDs :

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/ semaine)	Souvent (3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
En français					
En anglais					
Dans une autre langue(1)					
<small>(1) Préciser la langue</small>					

Votre enfant a-t-il l'occasion d'être en contact avec des langues qu'il ne connaît pas du tout?

Oui Non

À quelles occasions?

INTÉRÊTS DE PARLER DEUX OU PLUSIEURS LANGUES

12. La connaissance de deux ou plusieurs langues vous semble-t-il :

a) Être une richesse pour le développement personnel

pas du tout un peu moyennement beaucoup

b) Être un avantage dans la vie

pas du tout un peu moyennement beaucoup

c) Entraîner des risques de confusion entre les langues

pas du tout un peu moyennement beaucoup

d) Constituer une menace pour l'identité culturelle de l'enfant

pas du tout un peu moyennement beaucoup

Autre. Préciser :

13. Pensez-vous que c'est important pour votre enfant de maîtriser la ou les langue-s de sa famille?

pas du tout un peu moyennement beaucoup

14. Votre enfant participe-t-il (ou a-t-il déjà participé) à des classes du Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO)? Oui Non

Si oui, que pensez-vous de ce programme? _____

15. Pensez-vous que la maîtrise de la langue française est importante pour votre enfant?

pas du tout pas vraiment un peu beaucoup

Pourquoi?

16. Pensez-vous que la maîtrise de la langue anglaise est importante pour votre enfant?

pas du tout pas vraiment un peu beaucoup

Pourquoi?

17. Que ce soit au sein de votre famille, de votre communauté ou de la société québécoise, avez-vous vécu de mauvaises expériences « à cause de la langue »? Oui Non

Pouvez-vous nous en parler?

18. Que ce soit au sein de votre famille, de votre communauté ou de la société québécoise, avez-vous vécu de bonnes expériences « grâce à la langue »? Oui Non

Pouvez-vous nous en parler?

19. Vous avez peut-être entendu parler du projet ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), auquel votre enfant a participé cette année. Pensez-vous qu'un tel projet soit bénéfique pour votre enfant?

Oui Peut-être Non Ne sait pas

- 20.** Avez-vous des commentaires ou des suggestions à nous faire pour améliorer ce projet?
Nous sommes très intéressés à connaître votre opinion.

Nous vous remercions très chaleureusement de vos réponses et du temps que vous avez bien voulu accorder à ce questionnaire.

Annexe 8 :
Thèmes couverts par le questionnaire collectif et les entrevues individuelles

	QUESTIONNAIRE	ENTREVUE INDIVIDUELLES
A. Démolinguistique	27, 28, 29, 30, 31	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.6, 1.8, 1.9, 1.9.1, 1.9.2, 1.9.3, 3.5, 4.5, 5.6.
B. Prise de conscience du plurilinguisme dans son contexte		Dans l'école : 3, 3.1, 3.2 De ses amis : 4.2 Dans son quartier : 5, 5.3 Dans les médias : 6.1, 6.2
C. Rapport (présent et futur) avec les langues qu'ils connaissent (incluant l'apprentissage)	4, 5, 19, 22, 24, 26, 33	1.5, 1.6, 1.10, 1.11, 1.12, 1.12.1, 3.4
D. Représentations et attitudes envers les locuteurs des langues qu'ils connaissent		1.7, 3.3, 5.1, 5.2, 5.4, 4.3
E. Représentations du bi/plurilinguisme et de la personne bi/plurilingue	2, 3, 10, 20, 23	2.1, 2.2, 2.3
F. Rapport avec les langues qu'ils connaissent peu ou pas du tout (incluant l'apprentissage)	1, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 34	1.13, 1.13.1, 1.13.2, 1.14, 1.14.1, 1.14.3, 3.4, 4.4, 4.5, 5.5, 5.6
G. Représentations et attitudes envers les locuteurs des langues qu'ils connaissent peu ou pas du tout	6, 11, 13	1.14.2, 3.3, 3.4, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 6.3, 6.4

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

Annexe 9 :
Récapitulatif des types de données utilisées

Enregistrements vidéos	11 février 2004 10 mars 2004 17 mars 2004 24 mars 2004 8 avril 2004 13 avril 2004 22 avril 2004 29 avril 2004 10 mai 2004 17 mai 2004 21 mai 2004	22 au total Groupe des 5 ^e année : Cyril, Esteban, Elsa, Kim Intégration de trois élèves de l'accueil : Anand, Lea et Ying. Groupe des 6 ^e année : Elijah, Kelly, Tuyet, Daniel et Simon Intégration d'une élève de l'accueil : Ariana
Groupes de discussion	Groupe des 5 ^e année : 12 mai 2004 Animé par Erica Maraillet Groupe des 6 ^e année : 12 mai 2004 Animé par Amélie Drewitt	2 au total Groupe des 5 ^e année : Cyril, Esteban, Elsa, Kim Groupe des 6 ^e année : Elijah, Kelly, Tuyet, Daniel et Simon
Questionnaire destiné aux parents, rempli à la maison	Distribués le 21 mai 2004	9 au total Parents de Cyril, Esteban, Elsa, Kim, Elijah, Kelly, Tuyet, Daniel et Simon

Annexe 10 :
Réponses des sujets aux questions (provenant du questionnaire)
utilisées lors de l'analyse

		Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q9	Q10	Q11	Q18	Q19	Q20	Q22	Q23	Q24
CYRIL		2	1	2	2	2	1	3	2	3	2	1	2	2	2
DANIEL		1	1	1	1	1	1	4	1	2	3	1	3	4	2
ELSA		2	1	2	1	2	3	3	2	1	2	1	4	1	2
ELIJAH		1	1	1	2	1	4	1	1	2	3	1	3	2	3
ESTEBAN		1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	4	2	3
KELLY		1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	3	4
KIM		2	1	2	1	1	3	2	2	2	2	1	1	2	3
TUYET		2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	3	2	2

Légende:

1= Très semblable ++

2= Semblable +

3= Semblable -

4= Très semblable --

Annexe 11 :
Récapitulatif des données démographiques et sociolinguistiques sur les
sujets

