

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

***L'Éveil aux langues* perçu par des enseignants valaisans du cycle 1**

Mylène Grange

St-Maurice / Février 2015

Sous la direction de Mme Slavka Pogranova

Remerciements

Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration de ce travail de fin d'études par leur aide, leurs encouragements et leur soutien.

Nous souhaitons plus précisément transmettre nos plus sincères remerciements à :

- Madame Slavka Pogranova, notre directrice de mémoire, qui nous a guidée pour la réalisation de ce travail et a donné de son temps pour que notre travail de recherche soit mené à bien.
- Madame Anne-Françoise Martinon, enseignante du thème 8.9, pour ses précieux conseils.
- Madame Nicole Jacquemet pour les réponses à nos questions durant l'élaboration de ce travail et pour la transmission d'informations importantes.
- Les quatre enseignantes interrogées pour leur disponibilité et leur amabilité.
- Notre famille et nos amis qui nous ont soutenue et encouragée lors de la réalisation de ce travail.
- Les personnes qui ont eu la gentillesse de relire notre travail.

Résumé

Notre travail de mémoire s'intéresse à *l'Éveil aux langues*, approche didactique qui inclut dans le quotidien scolaire la diversité linguistique caractéristique des sociétés actuelles (Candelier, 2008). Notre recherche vise plus précisément à mettre en lumière les représentations sociales qu'ont des enseignants valaisans du cycle 1 concernant l'approche en question et, de les confronter avec les principes théoriques fondamentaux de cette dernière. La question de recherche qui guide notre mémoire est donc énoncée de la manière suivante :

Quelles sont les représentations d'enseignants valaisans interrogés du cycle 1 concernant l'approche *Éveil aux langues*? Dans quelle mesure ces représentations correspondent-elles à la conception théorique de cette approche?

Dans ce présent travail, la problématique établie s'appuie sur l'approche *Éveil aux langues*, et ce, dans une perspective élargie. Notre cadre conceptuel, faisant écho aux deux questions ci-dessus est relatif, d'une part aux principes théoriques de l'approche étudiée et d'autre part à la notion de représentations sociales.

Pour obtenir les éléments de réponse quant au questionnement posé, nous avons pris le parti de procéder par des entretiens semi-directifs auprès du corps enseignant valaisan du cycle 1 affirmant pratiquer des activités d'*Éveil aux langues*, mais n'ayant jamais suivi de formation spécifique au sujet de cette approche. Les informations recueillies auprès de quatre enseignantes interrogées ont été analysées, puis interprétées à la lumière de la théorie.

Il ressort de cette recherche, que les représentations des enseignantes interrogées correspondent dans les grandes lignes aux principes théoriques de *l'Éveil aux langues* tels qu'ils sont exposés dans la littérature inspectée. En d'autres termes, tout ce que les enseignantes énoncent est en adéquation avec les principes théoriques de ladite approche. Toutefois, même si ces représentations correspondent à la conception théorique de *l'Éveil aux langues*, les résultats démontrent une vision parfois restreinte concernant certains aspects attenants au concept étudié.

Mots-clés

- Didactique du plurilinguisme
- Approches plurielles
- *Éveil aux langues*
- Diversité linguistique et culturelle
- Représentations sociales

Sommaire

<i>Remerciements</i>	2
<i>Résumé</i>	3
1. Introduction	7
2. Problématique	9
2.1 Définition du problème.....	9
2.1.1 Plurilinguisme et approches plurielles.....	9
2.1.2 Éveil aux langues.....	11
2.2 Importance du problème	13
2.2.1 Des sociétés plurilingues	13
2.3 État de la littérature.....	14
2.4 Orientation de la recherche.....	15
3. Cadre conceptuel	16
3.1 Éveil aux langues.....	16
3.1.1 Définition.....	16
3.1.2 Finalités globales de l'approche.....	18
3.1.3 Objectifs principaux	18
3.1.4 Ancrages disciplinaires.....	20
3.1.5 Domaines thématiques.....	21
3.1.6 Structure didactique.....	22
3.2 Représentations sociales	24
3.2.1 Historique	24
3.2.2 Définition.....	24
3.2.3 Fonctions des représentations sociales	26
3.2.4 Construction des représentations sociales	26
4. Questionnement	27
4.1 Question de recherche	27
5. Dispositif méthodologique	28
5.1 Méthode de recherche.....	28
5.1.1 Entretien semi-directif	28
5.2 Échantillon.....	28
5.3 Dispositif mis en place pour la récolte des données.....	29
5.3.1 Élaboration du guide d'entretien.....	29
5.3.2 Démarche pratique.....	30
5.4 Méthode d'analyse	30

6. Analyse et interprétation des données	31
6.1 Représentations.....	32
6.1.1 Définition.....	32
6.1.2 Finalités globales de l'approche.....	39
6.1.3 Objectifs principaux (compétences développées)	42
6.1.4 Ancrages disciplinaires.....	47
6.1.5 Domaines thématiques.....	49
6.1.6 Structure didactique.....	51
6.2 Données en lien avec les représentations	54
7. Réponse à la question de recherche	55
8. Conclusion	58
8.1 Synthèse de la recherche	58
8.2 Analyse critique de la démarche.....	58
8.2.1 Limites	58
8.2.2 Valeur de la recherche	59
8.2.3 Prolongements possibles	60
9. Références bibliographiques	62
10. Liste des annexes	67
11. Attestation d'authenticité	75

Liste des tableaux

- **Tableau 1** : description de l'échantillon (*page 29*)
- **Tableau 2** : réponses données par les quatre enseignantes concernant l'objet d'attention (*page 32*)
- **Tableau 3** : réponses données par les quatre enseignantes concernant les langues traitées (*page 34*)
- **Tableau 4** : réponses données par les quatre enseignantes concernant les liens et les différences entre l'*Éveil aux langues* et l'enseignement traditionnel des langues étrangères (*page 36*)
- **Tableau 5** : réponses données par les quatre enseignantes concernant les liens et les différences entre l'approche interculturelle et l'*Éveil aux langues* (*page 38*)
- **Tableau 6** : réponses données par les quatre enseignantes concernant les finalités globales de l'approche (*page 40*)

- **Tableau 7** : réponses données par les quatre enseignantes concernant le développement d'attitudes (*page 42*)
- **Tableau 8** : réponses données par les quatre enseignantes concernant le développement d'aptitudes (*page 43*)
- **Tableau 9** : réponses données par les quatre enseignantes concernant le développement des savoirs (*page 43*)
- **Tableau 10** : catégorisation des attitudes, des aptitudes et des savoirs (*page 45*)
- **Tableau 11** : réponses données par les quatre enseignantes concernant les ancrages disciplinaires de l'*Éveil aux langues* (*page 47*)
- **Tableau 12** : réponses données par les quatre enseignantes concernant les domaines thématiques (*page 49*)
- **Tableau 13** : catégorisation des domaines thématiques (*page 50*)
- **Tableau 14** : réponses données par les quatre enseignantes concernant la structure didactique de l'approche (*page 51-52*)

1. Introduction

En 1996, Dominique Groux affirmait : “ À l'échelle mondiale, les situations d'unilinguisme sont au niveau d'un État, très rares. En Europe, des pays comme le Luxembourg et la Suisse sont officiellement plurilingues ” (p. 19). Cet auteur soutient qu'en effet, la Suisse est un état plurilingue en raison de la présence de quatre langues officielles (français, allemand, italien, romanche) (Groux, 1996).

Près de 20 ans après les constatations de Groux, notre pays tente de préserver la variété linguistique qui est caractéristique de la société helvétique en présentant des politiques éducatives qui la promeuvent (Hutterli *et al.*, 2012). Plus précisément, la politique linguistique suisse adopte les principes éducatifs des langues préconisées par le Conseil de l'Europe, qui eux, prônent le développement des compétences plurilingues de tous les individus (Carton & Riley, 2003 ; Hutterli *et al.*, 2012 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

D'autre part, Jean-François De Pietro, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (IRD) affirmait, en 2007 :

Oui, on le voit, la volonté de développer le plurilinguisme devient une réalité de plus en plus palpable. Mais loin de se limiter à un simple apprentissage utilitaire de langues étrangères [...] la conception du plurilinguisme qui s'affirme aujourd'hui inclut également des savoirs sur le monde plurilingue, des attitudes d'ouverture à celui-ci. C'est pourquoi cette conception ne peut que passer par une didactique intégrée, et par l'éveil aux langues. (p. 35)

C'est par des propos de la même envergure que ceux formulés par De Pietro (2007) que l'approche nommée *Éveil aux langues*, développée il y a une trentaine d'années en Grande-Bretagne, est devenue petit à petit l'une des préoccupations éducatives des institutions scolaires valaisannes (Hutterli *et al.*, 2012). En effet, dans le canton au sein duquel nous nous formons et serons potentiellement enseignante, cette approche fait partie intégrante du domaine des langues, notamment du français, au sein du nouveau Plan d'études romand (PER). Elle est considérée au sein de celui-ci en tant qu'approches interlinguistiques (Balsiger, 2012).

Notre présente recherche s'oriente donc sur cette approche nommée *Éveil aux langues*, approche que nous avons découverte lors d'un cours suivi au sein de notre formation à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) s'intitulant *Didactique du plurilinguisme*. En effet, c'est dans le cadre de ce cours que nous nous sommes intéressée, avons été intriguée et motivée à en faire un sujet de réflexion dans le cadre de notre mémoire puisqu'il s'agit d'une approche incontournable au vu de la diversité linguistique et culturelle des sociétés actuelles (Hutterli *et al.*, 2012).

Ainsi, le choix de ce thème a tout d'abord été nourri d'une curiosité personnelle face à ce sujet découvert lors de notre formation et, d'un intérêt particulier à compléter nos connaissances préalables le concernant. De plus, les lectures scientifiques faites sur cette thématique nous ont également poussée à saisir les représentations du corps enseignant valaisan du cycle 1 quant à l'approche *Éveil aux langues*. Le fait que peu d'informations dans les cantons romands aient été retrouvées à ce sujet a également servi de catalyseur pour lancer cette recherche.

D'autre part, notre choix de nous intéresser aux représentations des enseignants du cycle 1 s'est intensifié lorsque nous nous sommes rappelée, durant l'élaboration de notre problématique et de notre cadre conceptuel, de nos différentes expériences vécues lors de nos stages. En effet, nous avons constaté lors de ces derniers, que les enseignants, malgré le fait qu'ils pratiquaient quelques activités d'*Éveil aux langues* dans leur classe, possédaient peu de connaissances à ce sujet, voire même avaient des connaissances qui s'éloignaient de la théorie découverte durant le cours du troisième semestre de notre formation.

Plus précisément, notre recherche vise à connaître les représentations d'enseignants valaisans du cycle 1 vis-à-vis de l'approche *Éveil aux langues*, qui disent pratiquer des activités d'*Éveil aux langues* mais n'ont jamais suivi de formation spécifique à ce sujet. Nous chercherons ensuite, dans un second temps, à les comparer à la conception théorique de ladite approche.

Notre travail de recherche débute par une partie théorique au sein de laquelle nous allons développer dans un sens large l'approche *Éveil aux langues*. Puis, notre travail abordera le cadre conceptuel, partie dans laquelle nous allons expliciter les concepts phares de notre mémoire : l'approche *Éveil aux langues* dans tous ses aspects et le concept des représentations sociales. Par la suite, sur la base des concepts théoriques qui auront été développés, notre questionnement sera présenté. Ce questionnement permettra de mettre ensuite en lumière le dispositif méthodologique choisi afin de tenter de répondre à ce dernier. À la suite de la présentation de cette méthodologie, nous analyserons les résultats, qui au travers de l'interprétation de ces derniers, ancrée dans la théorie développée en début de travail, devrait nous apporter des réponses à la question posée. Finalement, nous terminerons ce travail en essayant de nous en distancier quelque peu pour permettre l'émission d'une critique et nous articulerons quelques réflexions puis suggérerons des prolongements possibles à notre travail.

2. Problématique

2.1 Définition du problème

2.1.1 Plurilinguisme et approches plurielles

Pour certains auteurs (Prudent, Tupin & Wharton, 2005 ; Rosen & Reinhardt, 2010), le plurilinguisme est devenu depuis le début de ce siècle, et à une échelle européenne, une préoccupation considérable au sein de l'éducation. Au sein du milieu éducatif, il est même prôné par le Conseil de l'Europe qui l'envisage comme l'une des finalités que doit viser l'enseignement (Carton & Riley, 2003).

En analysant ce terme nous pouvons aisément concevoir qu'il implique une dimension de pluralité (Verdelhan-Bourgade, 2007). En effet, selon l'idée de Verdelhan-Bourgade (2007), en prenant en compte son préfixe pluri désignant “ plusieurs ” (p. 3) puis en considérant la fin de ce mot qui est *linguisme* avec lequel un lien peut être fait avec le terme “ langue ” (p. 3), il semble alors manifeste que cette notion signifie plusieurs langues. Cependant, comme l'explique cet auteur, la terminologie de ce terme doit être considérée en profondeur pour mieux la comprendre. De ce fait, nous allons retenir les propos de différents chercheurs ou organismes qui permettent d'apporter quelques précisions utiles à une compréhension plus complète de ce terme.

Tout d'abord, Carton et Riley (2003) donnent un premier éclairage à la notion de plurilinguisme en l'assimilant à un individu apte à employer diverses variétés de langues au sein d'interactions sociales. Puis, le Conseil de l'Europe conçoit cette notion de deux façons. Dans un premier temps, ce terme est à considérer comme :

La capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts est définie [...], en tant que compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. (Beacco & Byram, 2003, pp. 15-16)

Cette instance européenne entend également le plurilinguisme en tant que :

Valeur éducative fondant la tolérance linguistique : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance...). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par l'École, car elle n'est aucunement automatique [...]. (Beacco & Byram, 2003, p. 16)

Du côté de l'enseignement, le développement du plurilinguisme de tout citoyen peut se faire à travers la didactique du plurilinguisme, qui se distingue de la didactique des langues dans le sens “ [...] où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue [...] ” (Gajo, 2006, cité par Candelier, 2008, p. 74). Deux types de compétences, l'une linguistique et

l'autre culturelle, développées par ce type de didactique, constitueraient une compétence plurilingue globale qui elle, s'identifie à une sorte de répertoire incorporant et fusionnant toutes les expériences réalisées par un individu en lien avec les langues et les cultures (Candelier, 2008 ; Coste, Moore & Zarate, 1997). Cette compétence plurilingue intègre une dimension communicative puisqu'il s'agit d'une “ compétence partagée par tous les locuteurs à utiliser différentes langues, quel que soit le degré de maîtrise de chacune d'elles ” (Beacco & Byram, 2007, cité par Kervran, 2012, p. 31).

Agrégées à la didactique du plurilinguisme, plusieurs approches didactiques dites plurielles, ont vu le jour au sein de l'environnement scolaire pour favoriser le plurilinguisme chez les élèves (Troncy, De Pietro, Goletto & Kervran, 2014). Candelier (2008) confirme qu'en effet “ c'est donc bien vis-à-vis de la *didactique du plurilinguisme* qu'il conviendrait [...] de situer les *approches plurielles* ” (p. 73).

La définition formulée par le Conseil de l'Europe permet de mieux comprendre en quoi consistent les approches plurielles. Cette organisation explique qu'une approche plurielle :

Met l'accent sur le fait que [...] l'apprenant ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (Conseil de l'Europe, 2001, cité par Escudé & Janin, 2010, p. 33)

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) donne une précision à la définition préalablement relevée en spécifiant que ces dernières insèrent dans des situations d'enseignement, multiples diversités linguistiques et culturelles. Ce même document inventorie quatre approches plurielles (Candelier *et al.*, 2007). Ces approches sont les suivantes :

- La didactique intégrée des langues enseignées
- L'approche d'intercompréhension entre les langues parentes
- L'approche interculturelle
- L'approche nommée *Éveil aux langues*

Si les deux dernières approches seront définies plus tard dans ce travail, il semble pertinent de proposer une définition des deux premières afin de les comprendre d'avantage.

Tout d'abord, la didactique intégrée des langues enseignées est une approche qui donne la possibilité aux élèves de déterminer des correspondances entre diverses langues. Avec une telle approche, il s'agit uniquement de travailler avec les langues qui font office d'apprentissage à l'école. Sa finalité est d'aider l'entrée dans une première langue étrangère en s'appuyant sur les acquis de la langue d'enseignement puis, ensuite, de favoriser le passage à une seconde langue étrangère en s'appuyant à nouveau sur les connaissances des deux premières langues (Candelier *et al.*, 2007). L'approche d'intercompréhension entre les langues, quant à elle, vise un travail comparatif entre les langues qui appartiennent à la même famille (langues romanes, slaves, germaniques, etc), dont la finalité vise à développer la capacité de compréhension de ces langues (Candelier *et al.*, 2007).

2.1.2 Éveil aux langues

Émergence

L'approche plurielle nommée *Éveil aux langues*, également connue sous l'acronyme *ELBE*¹ désigne un concept didactique trouvant ses prémices dans un mouvement britannique baptisé *Language Awareness*² qui s'est développé en Grande-Bretagne au début des années 80 sur la base des travaux élaborés par Eric Hawkins, linguiste et éducateur de renom (Balsiger, Béatrix Köhler, De Pietro & Perregaux, 2012).

À l'origine, *Language Awareness* cherchait à lutter contre l'échec scolaire en Angleterre, notamment celui relatif aux langues étrangères. Son initiateur visait également à accoutumer les élèves avec l'objet *langue* (Candelier, 2003). Selon Armand *et al.* (2004), ce mouvement a été élaboré pour des élèves anglais en didactique de l'anglais. Celui-ci aspirait à favoriser, chez les élèves, des attitudes favorables vis-à-vis de la variété des langues et des cultures, ainsi qu'à accroître les aptitudes métalinguistiques aidant l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage d'une langue étrangère ; soit de faciliter “ le passage des langues maternelles aux langues secondes ” (Combes, Armand & Lory, 2012, p. 141). De plus, par ce processus, la volonté était aussi de valoriser et d'inclure à l'enseignement les langues des élèves “ issus de minorités linguistiques ” (Armand *et al.*, 2004, p. 54).

Aujourd'hui l'approche *Éveil aux langues* est considérée, globalement, comme une approche offrant une “ perspective nouvelle et originale pour aborder la question des langues à l'école ” (De Pietro, 2007, p. 33).

Expansion mondiale

À la suite de la fondation de ce mouvement outre-Manche par Hawkins, dans les années 80, l'approche n'a subi aucun développement subséquent sur le territoire britannique puisqu'elle n'a pas réussi à obtenir suffisamment de reconnaissance au sein des institutions scolaires anglaises. Malgré ce relatif désintérêt en Angleterre, l'approche a cependant trouvé un écho dans d'autres pays. En effet, l'intérêt pour cette dernière, développée à partir de *Language Awareness* qui est devenue *Éveil aux langues* pour l'univers francophone, peut être perçu par le nombre de projets menés sur cette thématique dans différents contextes internationaux, notamment du vieux continent (Armand *et al.*, 2004 ; Candelier, 2003 ; Mailfert, 2013).

De ce fait, au début du 19^e, cette approche est reprise dans plusieurs pays internationaux. Sa matérialisation a été effectuée en Europe par l'équipe de Michel Candelier³ dans les projets d'*Éveil aux langues à l'école primaire (EVLANG)* et *Janua linguarum (JALING)*, en Suisse romande avec le projet *EOLE* désignant respectivement *Éducation et ouverture aux langues et à l'école*, mais aussi outre-Atlantique au Canada par exemple (Québec), par le biais du projet *ELODIL*, acronyme d'*Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique* (Armand *et al.*, 2004 ; Balsiger, Béatrix Köhler, De Pietro & Perregaux, 2012).

¹ Acronyme d'*Éveil aux langues-Begegnung mit Sprachen-Language Awareness* (Elmiger, 2008).

² *Éveil au langues* est la traduction française de ce terme (Elmiger, 2008).

³ Michel Candelier est professeur à l'Université du Maine (Balsiger, 2012).

Expansion suisse romande

Comme relevé ci-dessus, en ce qui concerne la Suisse romande, cette approche a notamment gagné du terrain au sein des institutions scolaires par la diffusion de livres didactiques *EOLE*. Ces ouvrages, qui constituent des outils didactiques, suggèrent un grand nombre d'activités concrètes d'*Éveil aux langues* pour les enseignants du cycle 1 et du cycle 2⁴. Ces derniers ont été distribués dans les établissements scolaires romands à partir de 2003 (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

Par ailleurs, cette approche a également gagné du terrain dans la partie romande du pays avec l'entrée en vigueur du nouveau Plan d'études romand (PER). En effet, au sein de l'enseignement, une nouvelle perspective dans le domaine des langues a dès lors émergé avec le PER et rendu opportune l'approche *Éveil aux langues* (Balsiger, 2012).

Plus précisément, cette nouvelle perspective du domaine des langues du PER pointe la construction d'un répertoire plurilingue ; soit la construction des compétences linguistiques en L1, L2 et L3⁵, ainsi que dans d'autres langues, y compris dans les langues maternelles des élèves. Cette nouvelle conception du domaine des langues ambitionne à ce que l'élève d'une part, soit amené à percevoir comment fonctionne le langage et la communication, et d'autre part, à accroître sa curiosité pour les langues. Ces aspects sont donc rendus possibles notamment grâce à l'approche *Éveil aux langues* appartenant à l'axe des approches interlinguistiques (L17)⁶ (Plan d'études romand [PER], 2012).

Cette approche est considérée dans le PER comme un enseignement participant au domaine des langues et contribuant à ses quatre finalités qui sont (PER, 2012) :

- Apprendre à communiquer et communiquer
- Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues
- Construire des références culturelles
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

En définitive, l'approche *Éveil aux langues* qui appartient à l'axe des approches interlinguistiques pour le cycle 1, est considérée comme une approche estimable dans l'enseignement au vu de la place qu'elle possède au sein du PER.

⁴ Cycle 1 : classes de première à quatrième HarmoS / Cycle 2 : classes de cinquième à huitième HarmoS

⁵ Français (L1), allemand (L2), anglais (L3)

⁶Approches tirant des liens entre les langues enseignées (L1, L2, L3), les langues de l'environnement ou celles de la classe (PER, 2012).

2.2 Importance du problème

2.2.1 Des sociétés plurilingues

Les raisons pour lesquelles il est important de s'intéresser à l'approche *Éveil aux langues* dans le domaine de l'éducation, approche désignée par De Pietro (2007) comme une "épice indispensable" (p. 32), sont multiples.

Tout d'abord, il convient de mentionner qu'à travers le monde plus de 6000 langues sont répertoriées et qu'en dehors de quelques rares exceptions, tous les pays sont plurilingues (Carton & Riley, 2003). Le constat d'un nombre astronomique de langues est toujours d'actualité et la Suisse, par exemple, est une nation au sein de laquelle se côtoient quatre langues officielles (français, allemand, italien et romanche) (Groux, 1996). Pour certains auteurs, l'éducation doit favoriser la mise en place "de connaissances sur le monde actuel" (Audigier, 1998, cité par Candelier, 2003, p. 22). Par conséquent, l'école doit cultiver cette diversité linguistique et l'introduire dans le quotidien scolaire. L'approche *Éveil aux langues* s'implante ainsi avec pertinence dans le contexte linguistique actuel du monde ainsi que celui de notre pays (Billiez *et al.*, 2003). De plus, comme les sociétés seront toujours plurilingues en raison de la mondialisation croissante et des phénomènes migratoires qui augmentent, l'approche *Éveil aux langues* pourrait incarner à long terme une approche en parfaite adéquation avec l'environnement de notre pays (Candelier, 2003).

Deuxièmement, la présence à l'école d'élèves de langues maternelles différentes de la langue d'enseignement et d'origines diverses a modifié la situation de l'enseignement (Gabry, Moreau & Teninges, 2005). En effet, en raison notamment des flux migratoires, les classes sont de nos jours relativement hétérogènes sur les plans linguistiques et culturels (Bernaus, Genelot, Hensinger & Matthey, 2003). Il est alors essentiel de ne pas préteriter cet aspect mais, au contraire, de prendre en compte cette richesse détenue par les élèves, d'exploiter et de mettre en lumière ce bagage culturel et linguistique qui fonde leur identité. Il est d'ailleurs mentionné qu'il serait nuisible pour le développement cognitif et identitaire des enfants si l'école incitait les enfants à abandonner les constituants de leur soi intérieur (De Goumoëns, De Pietro & Jeannot, 1999 ; De Pietro, 2007 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro 2003). De plus, Gabry *et al.* (2005) ajoutent que la reconnaissance des langues des élèves permet une valorisation qui favoriserait l'apprentissage d'une langue étrangère et pourrait même être une garantie pour tous les apprentissages.

Finalement, l'importance de cette démarche transparaît dans les mots de Groux (1996) qui affirme : "Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes, d'autres langues, d'autres cultures, voilà ce qui est primordial aujourd'hui" (p. 12).

Ainsi, si la situation sociolinguistique actuelle légitime l'intégration d'une telle démarche dans l'environnement scolaire ; ce sont bien les enseignants qui peuvent introduire de telles activités dans le quotidien scolaire. C'est pour cette raison que les enseignants sont eux-mêmes les garants d'une application respectant ou non son esprit. En effet, ils sont les premiers au front, en première ligne de l'insertion d'activités d'*Éveil aux langues* dans leur programme. Ce sont eux qui appliquent ce genre d'activités et ce sont donc eux les premiers qui permettent aux élèves de s'ouvrir à l'horizon linguistique et culturel. Les enseignants ont, dans le quotidien scolaire, la responsabilité de cet apport (Candelier, 2003).

2.3 État de la littérature

Nous avons préalablement relevé l'existence des différents projets menés sur la base de l'approche *Éveil aux langues*. Parmi ceux-ci, mettons en lumière quelques informations présentées dans les bilans de ces différents projets.

En premier lieu, attardons-nous sur le programme expérimental *EVLANG*, coordonné par Candelier mené au sein de 160 classes dans divers pays (Autriche, Italie, Espagne, France, Suisse) (Candelier, 2003). Le bilan de ce programme relève les effets induits sur les élèves à la suite d'activités d'*Éveil aux langues*. Les effets mentionnés dont fait état ce constat concernent le développement des attitudes, des aptitudes métalinguistiques ainsi que des savoirs en rapport aux langues et aux cultures. Il est tout de même précisé que d'une manière générale, il serait nécessaire de bénéficier d'au moins 40 heures d'activités d'*Éveil aux langues* au total, pour qu'un développement optimal des compétences relevées plus haut se produise auprès des élèves. Il est également invoqué que le développement linguistique et interculturel procuré par l'approche fut intégral, car ce dernier a touché toutes les personnes concernées ; soit les élèves et leurs enseignants (Candelier, Genelot & Tupin, 2003). Ce programme expérimental a, en outre, permis de rassembler le ressenti des élèves quant à l'utilité de l'approche. Selon leurs propos, des activités d'*Éveil aux langues* seraient utiles dans leur futur, pour “ apprendre les langues à l'université ” par exemple, ou alors pour “ travailler et voyager ” (Matthey, Genelot, Noguerol & Técher, 2003, p. 135).

Comme nous l'avons relevé plus haut, l'approche *Éveil aux langues* a été implantée dans divers contextes internationaux, notamment au Québec, à travers le projet *ELODIL* qui adapta les activités dans la langue de la société québécoise. À partir de ce projet, une équipe constituée d'une professeure et de deux étudiantes de l'Université de Montréal ; soit Françoise Armand, Élodie Combes, et Marie-Paule Lory, s'est passionnée pour ce projet et a recherché à saisir comment des enfants migrants se sont attribué les activités d'*Éveil aux langues* (Balsiger, Béatrix Köhler, De Pietro & Perregaux, 2012). Sommairement, l'ensemble des résultats de la recherche démontre que les participants ont développé une vision positive du plurilinguisme. Les résultats relèvent une valorisation de celui-ci ainsi qu'une certaine ouverture vis-à-vis des différentes langues (Combes, Armand & Lory, 2012). L'étude a également mis en exergue que les élèves possédaient, à la suite des activités, une meilleure connaissance des “ enjeux de communication des personnes vivant en milieu plurilingue ” (Combes *et al.*, 2012, p. 155).

Les informations que nous avons recueillies concernant le bilan du projet expérimental *EVLANG* et concernant l'étude menée sur le projet *ELODIL*, ont été vues sous l'angle des élèves. Cependant, le point de vue des enseignants a également été pris en compte par le biais d'autres recherches. Certaines données livrent d'ailleurs des informations intéressantes sur la manière dont les enseignants se représentent et pratiquent cette approche.

Ainsi, relevons diverses études intéressantes faites à ce sujet qui ont été recensées dans un ouvrage intitulé *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* qui a émergé à la suite du 3^e Congrès de l'Association *Éducation et diversité linguistique et culturelle (EDILIC)* qui a eu lieu à Lausanne en 2010 et mis en place par la Haute école pédagogique du canton de Vaud et l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (Balsiger, Béatrix Köhler, De Pietro & Perregaux, 2012).

D'une part, Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl⁷ ont elles, tenté d'analyser des séquences d'*Éveil aux langues* créées par des étudiants en master de français langue étrangère (FLE). Cette analyse poursuivait le but de comprendre comment ces étudiants se sont attribués les fondements de l'approche acquise au sein de leur formation. Les résultats de la recherche intitulée *Quand nos étudiant-e-s se risquent à l'Éveil aux langues*, démontrent que ces futurs enseignants avaient plutôt tendance à poursuivre des objectifs aspirant à développer des attitudes positives sur les langues et sur les cultures. De plus, l'étude a démontré que ces derniers choisissaient également des objectifs qui étaient plutôt dirigés sur le respect des langues et des cultures et sur la connaissance de langues régionales (Clerc & Rispaïl, 2012).

Ensuite, Silvia Gomes⁸, une autre chercheuse, s'est intéressée à identifier les représentations de l'approche *Éveil aux langues* à l'école primaire en interrogeant trois enseignantes d'une ville portugaise. Les données récoltées dévoilent que les institutrices confirment la valeur de la démarche. Elles légitiment leurs propos en attestant qu'il est essentiel que les élèves soient exposés à diverses langues et qu'en prime, l'apprentissage de celles-ci pourrait être facilité. De plus, les enseignantes interrogées donnent de l'importance à l'approche en insistant sur les atouts de sa mise en œuvre. Selon elles, l'avantage concernant cette approche est que sa mise en place peut être interdisciplinaire. Les répondantes émettent également le désir de poursuivre l'intégration d'activités d'*Éveil aux langues* dans le temps au vu de son importance (Gomes, 2012).

Puis finalement, relevons quelques renseignements fournis par le bilan du projet *EVLANG* mené par Candelier qui a notamment abordé la pratique des enseignants à ce sujet. L'analyse des résultats, à la suite d'entretiens avec les enseignants des pays concernés par le programme (France, Italie, Suisse, Autriche, Espagne) évoque le fait que certains d'entre eux ne répondaient pas tous, lors de leurs pratiques, d'une manière identique face aux démarches d'*Éveil aux langues*. En effet, l'analyse des résultats soulève que certains enseignants insistaient davantage sur les orientations culturelles des activités, tandis que d'autres mettaient plutôt en avant les gains cognitifs (Macaire, Aeby, Foerster & Simon, 2003).

2.4 Orientation de la recherche

Toutes les recherches et lectures littéraires effectuées nous permettent de noter que la thématique de l'approche nommée *Éveil aux langues* est un sujet passablement discuté, et ce sous divers angles. Cependant, les différentes lectures faites sur la base, d'une part des divers projets d'*Éveil aux langues* menés à travers le monde ou d'autre part sur d'autres lectures quelconques, permettent de noter que peu de travaux existent dans les cantons romands sur les représentations qu'a le corps enseignant des principes de cette approche et encore moins au niveau du corps enseignant valaisan du cycle 1. Partant de ce constat, un intérêt particulier a mûri pour cet axe de recherche. C'est donc bien dans ce sens que le présent travail s'inscrit, soit aborder la question de l'approche *Éveil aux langues* en gardant

⁷ “ Clerc Stéphanie : enseignante-chercheuse en Sociodidactique des langues et des cultures à l'Université d'Aix-Marseille ” (Balsiger *et al.*, 2012, p. 447). “ Marielle Rispaïl : professeure des Universités en Sociolinguistique et Didactique des langues et des Cultures à l'UJM de Saint-Etienne ” (Balsiger *et al.*, 2012, p. 455).

⁸ “ Silvia Gomes : fait partie de l'équipe du Centre de Recherche en Didactique et Technologie de l'Université d'Aveiro, Portugal ” (Balsiger *et al.*, 2012, p. 451).

le *focus* sur les représentations des enseignants valaisans du cycle 1 concernant cette approche.

La nécessité d'offrir une réalité pratique à cette étude, nous a amenée à proposer le contexte scolaire valaisan, partie francophone, comme territoire *témoin*. Ceci découle du simple fait qu'il s'agit du canton dans lequel nous évoluons, nous étudions, et dans lequel nous serons potentiellement amenée à enseigner. Qu'il s'agisse d'un canton bilingue, accueillant un grand nombre de familles étrangères a également fait accroître l'intérêt qui lui est porté.

Finalement, nous ciblons notre recherche sur les enseignants valaisans du cycle 1 comprenant les classes de première à quatrième HarmoS en raison de notre orientation de formation au sein de la Haute école pédagogique du Valais.

Dès lors, afin de mener à bien notre travail, nous allons, dans un premier temps, développer notre cadre conceptuel en définissant les principes phares qui le constituent. Celui-ci traite de deux concepts centraux : l'approche *Éveil aux langues* et les représentations sociales.

3. Cadre conceptuel

3.1 Éveil aux langues

L'approche connue sous le nom d'*Éveil aux langues* est, selon Candelier (2003), également connue et reconnue sous d'autres appellations telles qu'*Éveil au langage et ouverture aux langues* ou *Éducation aux langues et aux cultures*. Bien qu'une distinction au niveau de l'appellation soit à constater, aucune différence quant au fondement de sa conception théorique n'est à noter.

3.1.1 Définition

Candelier (2008), figure emblématique de cette approche, définit l'*Éveil aux langues* comme une approche qui s'intègre dans le quotidien scolaire en y incorporant plusieurs variétés linguistiques. Cet auteur lui attribue ainsi une dimension de pluralité, puis formule une précision à sa définition en relevant qu'il s'agit d'une approche didactique fondant ses activités sur “ les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ” (Candelier, 2000, p. 111).

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) révèle que l'approche ne se limite pas exclusivement aux langues qui ne font pas office d'apprentissage à l'école mais, qu'elle peut aussi introduire celles qui sont enseignées dans l'institution scolaire (Candelier *et al.*, 2007). Les langues présentes dans les activités d'*Éveil aux langues* ont toutes une place légitime. En effet, De Pietro (2007) relève bien que l'approche travaille avec toute la diversité linguistique et il donne notamment en exemple :

[...] le français, les autres langues présentes (bien que souvent occultées) dans la classe (langues liées aux processus migratoires, dialectes locaux), les autres langues

enseignées dans l'école, et toute autre langue qui peut, pour une raison ou une autre s'avérer pertinente [...]. (p. 33)

Nollet (2003), quant à lui, précise qu'il peut s'agir de toutes les langues du monde, quel que soit leur statut et renchérit en proposant des exemples qui sont les “ langues de l'école, langues nationales, langues endogènes, langues des migrants ... ” (p. 10).

D'autres spécificités s'ajoutent à ces caractéristiques pour définir l'approche.

Premièrement, selon les propos relevés par De Pietro (2007), l'*Éveil aux langues* ne constituerait aucunement un moyen de maîtrise des variétés de langues qui sont introduites. Ce dernier précise ses dires en affirmant que cette approche se caractérise par le fait “ de faire travailler les élèves dans plusieurs langues en même temps, mais sans avoir nécessairement pour objectif l'apprentissage de ces langues ” (De Pietro, 2007, p. 32). De Pietro (2007), complète cet aspect en relevant que cette approche ne rivalise aucunement avec l'enseignement traditionnel d'une langue étrangère. Candelier (2005) corrobore les propos de son homologue en attestant que cette dernière ne devrait pas être “ confondue avec l'enseignement traditionnel d'une langue étrangère ” (p. 418). Ainsi, l'approche ne concurrence pas les enseignements de langues mais au contraire, elle peut les compléter, les soutenir, les accompagner ou alors même les préparer (De Pietro, 2005). Candelier (2003) relève en outre, que l'approche permet tout de même l'apprentissage de quelques mots ou de quelques expressions dans les langues présentées.

Ensuite, l'approche *Éveil aux langues* pourrait être facilement intégrée dans une perspective interculturelle et être ainsi assimilée à l'approche interculturelle (Candelier, 2003). En effet, comme le mentionne cet auteur puisque “ la langue est à la fois moyen d'expression d'une culture et d'accès privilégié à cette culture ” (Candelier, 2003, p. 24), la frontière peut être subtile et faible entre ces deux approches. Ce dernier, qui parle de l'approche interculturelle comme une approche qui vise à développer des attitudes positives et favorables des élèves face à d'autres cultures, allègue tout de même que ces deux types d'enseignements sont à différencier par multiples points. D'une part, l'approche interculturelle s'intéresse à un objet d'enseignement qui est la culture et les personnes porteuses de cette culture (Candelier, 2003). Cette dernière permet d'établir des liens entre les cultures et permet donc de développer des stratégies pour favoriser une réflexion concernant les individus de cultures différentes et concernant les phénomènes culturels (Candelier, 2008). Selon Candelier (2003), le socle de cette dernière est donc culturel tandis que celui de l'*Éveil aux langues* est exclusivement linguistique. D'autre part, ce même auteur, Candelier (2003), distingue ces approches et atteste que l'approche *Éveil aux langues* s'est d'emblée placée au niveau de “ toutes les variétés linguistiques, de tout statut ” (p. 24), au contraire de l'approche interculturelle qui elle, à son origine, s'intéressait uniquement à l'existence à l'école d'enfants migrants.

3.1.2 Finalités globales de l'approche

L'intégration à l'école d'activités d'*Éveil aux langues* se fondant sur un panel diversifié de langues n'est pas sans poursuivre certaines finalités. En effet, l'approche vise des finalités bien spécifiques.

Dabène (1989) affirme que l'approche *Éveil aux langues* a pour finalité de remplir deux fonctions ; une fonction d'accueil et une fonction de légitimation. Ces fonctions sont expliquées ci-dessous :

- Accueil : l'accueil des enfants dans l'environnement diversifié des langues et dans la pluralité de leur propre langue, accueil d'enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement, c'est-à-dire accueil d'élèves allophones (Dabène, 1989).
- Légitimation : la légitimation de la pluralité des langues se suggérant à l'apprentissage, légitimation de chacune des langues des enfants, de tout statut, sans aucune discrimination (Dabène, 1989).

Candelier (2003), lui, conçoit carrément des finalités de cette approche au niveau des effets des activités proposées, sur la société. Candelier (2003), en reprenant les propos qu'il a tenus, en 1998, avec un homologue du nom de Macaire, précise que l'approche *Éveil aux langues* possède pour finalité d'édifier des sociétés qui sont solidaires au niveau linguistique et culturel. En d'autres termes, l'approche ambitionne à ce que, dans le futur, les élèves soient accommodés à vivre dans des sociétés imprégnées d'une riche diversité linguistique et culturelle. La finalité recherchée est de viser à favoriser une bonne entente entre les groupes ethniques et que les élèves, lorsqu'ils seront de futurs citoyens, parviennent à vivre dans une société au sein de laquelle règne un esprit de respect et de solidarité (Candelier, 2003 ; Dabène, 2003).

Dans ce sens, De Pietro (2008) précise que l'approche *Éveil aux langues*, dans le cadre d'une éducation plurilingue comme elle est déterminée par le Conseil de l'Europe comprenant à la fois “ les formations plurilingues et l'éducation au plurilinguisme ” (Beacco & Byram, 2003, p. 16), participe particulièrement à l'éducation au plurilinguisme. L'éducation au plurilinguisme vise “ [...] à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues et à former à la citoyenneté démocratique ” (Beacco & Byram, 2003, p. 16). Cependant, le fait que De Pietro (2008) affirme que l'approche participe essentiellement à l'éducation au plurilinguisme, implique le fait que l'approche contribue également à la formation plurilingue, qui elle, “ consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs [...] dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence ” (Beacco & Byram, 2003, p. 16).

3.1.3 Objectifs principaux

Par ailleurs, les objectifs principaux qu'ambitionne d'atteindre l'approche étudiée correspondent au développement des dimensions constitutives de la compétence langagière globale ; soit des attitudes, des aptitudes et des savoirs (Candelier, 2003 ; De Pietro, 2007). L'approche *Éveil aux langues* vise donc la construction et le développement de ces trois composantes que nous allons développer ci-dessous.

Développement d'attitudes envers les langues

Le terme *attitude* correspond à une dimension affective de la dimension langagière (Buisson, 2015 ; Dabène, 1997). Cette compétence est également connue en tant que *savoir-être* (Candelier, 2003). Telles qu'elles sont perçues par l'approche et définies par des auteurs comme Bernaus, Genolot, Hensinger et Matthey (2003) les attitudes “ concernent à la fois les langues et les gens qui les parlent. Elles sont donc liées, d'une part, aux *représentations des langues et des cultures*, et d'autre part, *aux stéréotypes associés aux locuteurs natifs de ces langues* ” (p. 140). Les représentations, quant à elles, sont définies selon Serge Moscovici en tant que “ savoir commun ” forgé par les individus et comme “ perception de la réalité ” (1961, cité par Bernaus *et al.*, 2003, p. 141). Les dimensions attitudinales correspondent plus précisément au développement :

- d'attitude d'ouverture, d'intérêt, de curiosité pour la diversité des langues et des cultures et pour les gens qui les parlent ou qui sont porteurs de ces cultures. Ainsi, il s'agit d'une ouverture à ce qui est non familier, une acceptation positive des langues non familières (Bernaus, Genolot, Hensinger & Matthey, 2003 ; De Pietro, 2005 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). De Pietro (2007) ajoute dans cette optique, un développement d'une ouverture aux langues qui permettrait d'éliminer les préjugés négatifs pour certaines langues.
- de la motivation (intrinsèque et extrinsèque) pour encourager l'apprentissage des langues (Bernaus, Genolot, Hensinger & Matthey, 2003).

Développement d'aptitudes langagières

L'approche *Éveil aux langues* ne vise pas l'apprentissage des langues avec une progression d'apprentissage systématique. Cependant elle contribue à développer des aptitudes désignant communément des savoir-faire (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). Ceux-ci, en touchant l'aspect cognitif de la compétence langagière, pourraient être utiles pour la préparation et l'accompagnement de l'apprentissage des langues (Candelier, 2003 ; PER, 2012). La notion d'aptitude telle qu'elle est définie par l'approche, réunit toutes les capacités et connaissances métalinguistiques qui “ facilitent et favorisent l'accès à l'apprentissage des langues y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelles ou non ” (Candelier, 2003, p. 23). Les connaissances métalinguistiques déterminent des “ savoirs abstraits ” sur “ le fonctionnement des langues ” (Bialystok, 2001, cité par Matthey, Genolot, Nogueroles & Técher, 2003, p. 127). La notion de capacités linguistiques est également perçue comme une “ possibilité que possède un individu d'utiliser ses connaissances métalinguistiques pour traiter les données linguistiques ” (Bialystok, 2001, cité par Matthey *et al.*, 2003, p. 127).

Ces dimensions de l'ordre des aptitudes rassemblent, selon De Pietro (2007) les capacités d'écoute et d'attention pour “ reconnaître les langues peu familières ” (p. 33), la faculté de discrimination auditive ; soit la capacité à saisir les infimes différences sonores. Les aptitudes regroupent également les capacités de discrimination visuelle, en d'autres termes les capacités d'observation, de repérage, d'analyse ou encore de comparaison. Des capacités de classement pour la compréhension de textes dans les langues peu familières sont également rattachées à la terminologie *aptitude* (De Pietro, 2007 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

Développement de savoirs à propos des langues

Comme le conçoit l'approche, la notion de savoir ne correspond aucunement à des savoir-faire ou à des savoir-être ou encore des savoir-devenir mais désigne des savoirs “ tout court sur les langues ” (De Pietro & Aeby, 2003, p. 157). Les savoirs à propos des langues désignent un nombre de connaissances qui concernent la diversité des langues parlées dans le monde ; soit la prise de conscience du plurilinguisme. Plus précisément, ils prennent en compte la découverte du nombre de langues existantes, la découverte de l'histoire de ces dernières ainsi que leurs liens de parenté. Ils sont également relatifs à la connaissance des statuts des langues et touchent aussi à la connaissance des différents systèmes d'écriture existants (De Pietro, 2007 ; De Pietro & Aeby, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). Selon Perregaux *et al.* (2003), ces savoirs concernent tout aussi la connaissance de quelques notions linguistiques, comme par exemple, les savoirs concernant la ressemblance et la différence de fonctionnement entre les langues, ce qui les différencie de l'oral à l'écrit, de “ comprendre à quoi servent les catégories grammaticales, ce qu'est le bilinguisme [...] ” (p. 22).

Selon De Pietro (2007), les trois dimensions que nous venons d'énumérer (aptitudes, attitudes et savoirs) sont en principe inséparables. Il confirme ce point de vue en affirmant que “ d'une manière ou d'une autre, chaque activité touche toujours aux trois dimensions constitutives des compétences langagières [...] ” (De Pietro, 2007, p. 32). Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro (2003), quant à eux, donnent l'explication suivante :

[...] l'une ne va jamais sans les autres. Il n'aurait pas de sens en effet de transmettre des savoirs sans que les représentations des élèves à leur propos n'aient été prises en compte et sans qu'ils aient eu l'occasion de manipuler des données qui mettent en jeu ces savoirs. (p. 22)

3.1.4 Ancrages disciplinaires

Les activités de l'approche *Éveil aux langues* sont intégrées dans des disciplines du quotidien scolaire. Dans ce sens, cette approche préconise une didactique intégrée (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). Les langues “ deviennent matériau d'enseignement/apprentissage ” dans diverses disciplines (De Goumoëns, Noguero, Perregaux & Zurbriggen, 2003, p. 39). De ce fait, les activités pourraient s'introduire notamment à travers les cours suivants : cours de français, d'histoire, de géographie, d'éducation à la citoyenneté, d'arts plastiques, de chant ou de musique, d'anglais ou d'allemand ou encore d'autres disciplines. Ainsi, l'intégration peut être alors interdisciplinaire (Perregaux *et al.*, 2003).

Candelier (2000) résume cette idée en deux points. Il affirme que l'approche s'intègre :

- “ soit dans des situations scolaires caractérisées par l'absence d'enseignement de toute autre langue que la langue unique de l'école ” (p. 112).
- “ soit dans des situations scolaires caractérisées par l'enseignement d'une langue étrangère (voire seconde ou régionale) en plus de la langue unique de l'école, ou dans des situations d'enseignement bilingue ” (p. 112).

3.1.5 Domaines thématiques

Les activités d'*Éveil aux langues* peuvent exploiter divers domaines. Les domaines *phares* sont en rapport avec les trois aspects de la compétence langagière, à savoir les attitudes, les aptitudes ainsi que les savoirs. Les domaines relevés ci-dessous correspondent à ce qui est décrit dans les programmes *EVLANG* et *EOLE*. Ils découlent des domaines initialement proposés par Eric Hawkins (Kervran & Candelier, 2003).

- Diversité des langues :

Ce domaine implique l'expérience de la pluralité des langues du monde. Il vise à prendre conscience de la présence d'une quantité de langues dans l'environnement et que ces langues peuvent être, à des degrés divers, similaires ou différentes. Dans ce domaine, il s'agit de réaliser le nombre de langues présentes en classe ou encore de découvrir les langues nationales de notre pays ainsi que les langues officielles d'autres pays (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

- Relations entre langues, histoire, évolution, familles :

Ce domaine vise à relever les différentes relations qu'entretiennent les langues. Par exemple, il peut être question de relier les langues selon leur parenté généalogique. Il est également question de soulever l'évolution des langues et de la situer dans l'histoire des différents peuples et dans leurs mouvements migratoires (Kervran & Candelier, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

- Langage oral et écrit :

Ce domaine compare la langue écrite et orale et amène plus précisément à un travail comparatif sur leur système de fonctionnement (Kervran & Candelier, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

- Monde sonore des langues :

Au sein de ce domaine, est proposée la découverte de la “ diversité des moyens sonores exploités par les différentes langues du monde pour construire leur système phonologique ” (Kervran & Candelier, 2003, p. 83). Ce domaine peut être lié au domaine précédent. Cependant, Kervran et Candelier (2003) distinguent ces deux domaines.

- Langage verbal et non verbal :

Cet autre domaine permet de prendre conscience de l'existence d'autres systèmes de communication qui sont de l'ordre du verbal ou du non verbal (Kervran & Candelier, 2003). Ce qui est entendu par langage non verbal correspond au système des signes comme par exemple le langage des signes, les chiffres ou encore les pictogrammes (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

- Alphabets et systèmes d'écriture :

Un autre domaine pouvant être exploité est celui qui permet de découvrir les différents systèmes d'écriture comme le système alphabétique, idéogramme chinois ou le système hiéroglyphique. Il donne la possibilité de prendre conscience de différents alphabets (Kervran & Candelier, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

- Structure des langues :

Un thème supplémentaire peut être travaillé. Celui-ci considère les différentes structures des langues, leurs fonctionnements et leurs propres règles. Les structures peuvent être de différents niveaux : morphologique (forme des mots) lexical (lexique), syntaxique (syntaxe-structure d'un texte), (Kervran & Candelier, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

- Emprunts et néologisme⁹ :

Ce point met en lumière les différents rapprochements qui sont faits entre les langues en soulevant les néologismes ou emprunts faits entre les langues (Kervran & Candelier, 2003).

- Registres et variétés de langues, plurilinguisme et diglossie¹⁰ :

Il est question ici de prendre conscience de la ou des variations des langues. Ces variations sont en principe reliées à l'histoire, au statut des langues ainsi qu'au statut des personnes qui les parlent. Ces variations peuvent être aussi liées à la situation de communication (Kervran & Candelier, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

- Acquisition et apprentissage (Langue première, langues secondes et langues étrangères) :

Au sein de ce domaine ce sont les expériences réalisées concernant l'apprentissage des langues qui sont prospectées. Ce domaine porte sur la question de l'apprentissage des langues ; les élèves sont incités à découvrir les différentes stratégies permettant d'apprendre une langue qui est peu ou pas connue ou permettant de la comprendre (Kervran & Candelier, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). La découverte de ces stratégies permet ensuite de former une sorte de “ boîte à outils utilisable tout au long des apprentissages linguistiques ” (Perregaux *et al.*, 2003, p. 26).

3.1.6 Structure didactique

Candelier (2008) atteste que les langues ne sont pas traitées et intégrées de manière isolée dans les activités mais au contraire, il ajoute que les langues sont incorporées de manière simultanée. De Pietro (2007), quant à lui, soutient que les activités de l'approche “ proposent une façon originale d'introduire les langues dans la classe, en multipliant les occasions de passer d'une langue à une autre ” (p. 32). Cet auteur précise également que “ d'un point de vue didactique, les activités consistent le plus souvent en situations-problèmes ” (De Pietro, 2007, p. 32). Il parle donc d'une phase intermédiaire durant laquelle les élèves “ travaillent généralement en groupe puis confrontent leurs observations et hypothèses avec celles de leurs camarades ” (De Pietro, 2007, p. 32).

Il est recommandé que les cours d'*Éveil aux langues* se composent le plus fréquemment en trois parties distinctes : la mise en situation (ou ancrage), la situation-recherche et la synthèse (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

⁹ “ Mot ou expression de création ou d'emprunt récents ; sens nouveau d'un mot ou d'une expression existant déjà dans la langue ” (Le Petit Larousse, 2003, p. 692).

¹⁰ “ Forme de bilinguisme sociétal ” (Carton & Riley, 2003, p. 11).

Tout d'abord, la mise en situation intègre l'activité dans le quotidien de la classe, dans son programme. Ensuite, cette première étape vise à ce que les élèves prennent conscience du but de l'activité, de l'objectif ainsi que de la tâche à réaliser et du problème à résoudre. Durant ce moment, les élèves peuvent également parler des représentations qu'ils possèdent sur les langues qui seront introduites (De Goumoëns, Nogueroles, Perregaux & Zurbriggen, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). Cette phase ouvre aussi un moment de partage durant lequel les élèves parlent de leurs connaissances sur les langues, un moment durant lequel ils prennent connaissance “ de l'espace plurilingue de la classe ” soit “ du potentiel plurilingue de la classe ou alors de la pluralité linguistique de l'environnement ” (Perregaux, 1995, cité par Perregaux *et al.*, 2003, p. 48).

La situation-recherche désigne l'étape durant laquelle les élèves résolvent le problème qui est présenté lors de l'introduction. Il s'agit d'une phase de conflit cognitif qui permet aux élèves d'intégrer de nouvelles connaissances. Durant cette étape, les enfants énoncent des hypothèses, s'éloignent du problème, discutent puis interprètent les informations exposées. Ils mettent en confrontation leurs observations avec celles des camarades et développent ainsi, par le biais de cette phase, des stratégies d'observation, d'écoute ou des stratégies de comparaison (De Goumoëns, Nogueroles, Perregaux & Zurbriggen, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

Finalement, la troisième phase est une étape de synthèse. Il s'agit d'un moment d'échanges sur les découvertes qui ont été faites, un moment de mise en commun de ce qui a été réalisé, recherché, observé avec la classe durant la seconde étape. Ce moment permet aussi d'émettre des réponses sur le problème recherché et permet finalement de souligner les apprentissages qui ont été faits. Cette dernière phase est marquée par l'intervention des enseignants qui institutionnalisent les apprentissages faits (De Goumoëns, Nogueroles, Perregaux & Zurbriggen, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

3.2 Représentations sociales

Au sein de notre travail, nous nous intéressons aux représentations que possèdent les enseignants valaisans du cycle 1 de l'approche nommée *Éveil aux langues*, approche que nous venons de développer ci-dessus. À présent, il est nécessaire de nous attarder sur les représentations sociales, puisque nous nous intéressons sur la manière dont les enseignants valaisans du cycle 1 se représentent l'approche étudiée. Ainsi, il nous semble important de définir ce concept au sein de notre cadre théorique. En effet, avec l'explication de ce concept, nous pourrions comprendre la manière dont une représentation sociale s'élabore, phénomène produit auprès des enseignants sur lesquels nous orientons notre recherche.

3.2.1 Historique

La notion de représentation est apparue au 19^e siècle dans le domaine de la sociologie à travers les travaux d'Émile Durkheim. Ce sociologue de renom fut le tout premier à utiliser cette notion en mentionnant le terme de représentations *collectives* (Danic, 2006). À la suite, ce terme intéressa la psychologie sociale et plus précisément le psychologue social Serge Moscovici. En effet, à partir de 1961, son intérêt pour cet objet d'étude l'incita à conceptualiser cette notion et à l'éclairer à partir des travaux de Durkheim (Danic, 2006). Avec une conception psychosociologique, les représentations *collectives* de Durkheim ont donné lieu au concept des représentations dites *sociales* (Bonardi & Roussiau, 1999). Puis, à la suite des travaux de recherches menés par Moscovici, ce concept de représentations fut l'objet de recherches interdisciplinaires, de par l'intérêt que lui portaient les disciplines des sciences humaines (Jodelet, 1989).

La curiosité associée à cette notion trouve sa légitimité dans les propos de Mannoni (2010) qui atteste que “ les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique ” (p. 5). En effet, selon Mannoni (2010), les représentations sont essentielles pour permettre de nous repérer dans notre monde physique et social.

3.2.2 Définition

Représentations

En considérant les différentes définitions formulées dans certains dictionnaires de la langue française, nous pouvons saisir globalement le sens de la notion de représentation. Le mot représentation provient du latin “ *repraesentatio* ” qui résulte du verbe “ *repraesentare* ” signifiant “ rendre présent ” (Le Petit Larousse, 2003, p. 881). Le dictionnaire Larousse émet également la définition suivante : “ Image, figure, symbole, signe qui représente un phénomène, une idée ”. Le Petit Robert, quant à lui, détermine la représentation comme “ l'action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un ” ainsi que “ le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe ” (Rey, Robert & Rey-Debove, 2004, p. 2205).

Nous constatons, à travers ces différentes définitions, la présence d'un objet et d'un sujet sans quoi une représentation ne peut pas exister. Bonardi et Roussiau (1999) concèdent en effet qu'une représentation est toujours une “ présentation de quelque chose à l'esprit de quelqu'un ” (p. 10). Mannoni (2010) abonde dans le même sens et déclare qu'il n'y a pas de “ représentation sans objet ” (p. 55). Quant à la spécificité de cet objet, Jodelet (1989) affirme que “ celui-ci peut être une personne, une chose, un événement matériel, psychique

ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, une pratique ” (p. 54). Le sujet selon Blin (1997) peut être un individu ou un groupe d'individus.

Au sein des définitions évoquées, nous pouvons envisager la représentation comme étant un produit issu du mental d'un individu à propos d'un objet. Certains auteurs certifient cette dimension cognitive en soutenant que “ représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel le sujet se rapporte à un objet ” (Jodelet, 1989, cité par Mannoni, 2010, p. 54).

Représentations sociales

Après avoir défini la dénomination même de *représentation*, il convient à présent de proposer une explication du concept avec son aspect *social* comme le conçoit la psychologie sociale.

Abric (1987, cité par Abric, 1994) définit une représentation sociale comme étant “ le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ” (p. 13). Elle est encore définie “ comme produit et comme processus d'une élaboration psychologique et sociale du réel, images qui condensent un ensemble de significations, système de référence permettant d'interpréter le monde ” (Jodelet, 1984, cité par Blin, 1997, p. 71).

Jodelet (1989) confirme ces définitions en affirmant qu'une représentation sociale est une reconstruction du réel qui est une sorte de théorie naïve à propos de quelque chose ; une théorie qui n'est pas une réplique conforme de la réalité. Puis, Blin (1997) ajoute qu'elle est régie par une dimension sociale. La composante sociale désigne le fait que les mécanismes cognitifs d'un individu qui eux, sont à l'origine de la représentation, sont établis par des conditions sociales (Abric, 1994). En effet, le sujet est un être social et donc, les représentations qui émergent de son esprit sont influencées par les valeurs, les normes ou encore les croyances propagées dans la société ou alors colportées au sein de son propre groupe d'appartenance (Bonardi & Roussiau, 1999). En somme, la notion de représentation sociale s'élabore entre l'individuel et le social (Laplantine, 1989).

L'élaboration des représentations sociales relève également de facteurs affectifs (Jodelet, 1989). Il est dit que la formation des représentations sociales se fait :

[...] en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux, et en intégrant, à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir. (Jodelet, 1989, cité par Bonardi & Roussiau, 1999, p. 19)

Une représentation sociale démontre la manière dont les individus pensent ou structurent la réalité (Develay, 2006). Elle est une reconstruction du réel mais elle ne constitue pas une réplique ou une copie fidèle de la réalité en raison de différents facteurs qui influencent cette construction comme nous l'avons relevée ci-dessus (Jodelet, 1989). Abric (1994) explique bien qu'une représentation est le réel dont s'est approprié une personne, une réalité qui a été édiflée dans un contexte social et qui a également été influencée par des facteurs affectifs.

3.2.3 Fonctions des représentations sociales

Une représentation sociale permet de comprendre le monde qui nous entoure. Elle est indispensable car elle donne des indications utiles sur la manière dont nous devons nous conduire (Abric, 1994). Dans ce sens, ce même auteur la définit comme :

Une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. (Abric, 1994, p. 13)

De ce fait, selon Abric (1994), les représentations sociales possèdent quatre des fonctions distinctes directement liées au sujet qui les a élaborées.

D'une part, les représentations sociales possèdent une fonction de savoir. Elles permettent aux individus de percevoir la réalité, de l'appréhender et d'en discerner sa signification (Bonardi & Roussiau, 1999). Ensuite, Abric (1994) relève que ces représentations sociales influencent, déterminent les jugements, les attitudes, ou encore guident tout ce qui a trait à la pratique des individus. Elles possèdent donc une fonction d'orientation comme nous l'avons démontrée. Par ailleurs, une troisième fonction des représentations est justificatrice c'est-à-dire, que les représentations donnent la possibilité aux individus ou aux groupes d'individus de légitimer leurs avis ou leurs opinions, et permettent de justifier leurs attitudes, leurs comportements ou encore leurs pratiques dans les interactions entretenues avec autrui (Abric, 1994). Finalement, toujours selon Abric (1994), les représentations sociales tiennent une fonction identitaire c'est-à-dire que les représentations sociales aident les individus à se situer dans l'environnement social et rendent possible la construction de leur propre identité (personnelle et sociale), laquelle est " compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés " (Mugny & Carugati, 1985, cité par Abric, 1994, p. 16).

3.2.4 Construction des représentations sociales

Afin qu'une représentation sociale d'un objet s'élabore, deux processus sont utiles comme le relèvent Bonardi et Roussiau (1999). Le premier processus est nommé *objectivation*. Il s'agit de l'étape durant laquelle le sujet sélectionne les informations qui ont de la signification pour lui. En d'autres termes, parmi les informations présentes, il opte pour celles qui lui plaisent, c'est-à-dire les informations qui correspondent avec ses propres valeurs et ses propres croyances (Bonardi & Roussiau, 1999). Castellotti et Moore (2002) s'inspirant des propos de Moscovici (1961), synthétisent parfaitement ce fonctionnement en affirmant que ce processus est considéré comme le fait que l'individu " sélectionne certaines informations abstraites, complexes et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension " (p. 9). Puis, par la suite, il y a le processus d'ancrage qui complète celui d'objectivation. Cette phase permet l'insertion de l'objet des représentations dans le système de normes et de valeurs que détient déjà l'individu. En effet, après une première phase d'objectivation, il est nécessaire que la représentation reste pour une longue durée et, pour cela il faut l'ancrer, la fixer ; c'est le but de ce mécanisme (Bonardi & Roussiau, 1999).

Par ailleurs, selon Abric (1994), les représentations qui sont édifiées " d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné " (p. 19) sont susceptibles de changement. En effet, ce même auteur déclare : " Une représentation

est susceptible d'évoluer et de se transformer. [...] mais elle ne se transforme radicalement, elle change de signification [...]” (1989, p. 215).

À la lumière de la théorie développée ci-dessus, concernant notre thème, ce qui est l'objet des représentations est l'approche *Éveil aux langues*, puisque nous nous intéressons à l'image que se font les enseignants de cette approche. Le sujet des représentations sur lequel nous nous intéressons sont les enseignants valaisans du cycle 1.

Maintenant que nous avons défini en profondeur les concepts phares auxquels nous faisons appel dans notre recherche, il convient dans un premier temps de présenter plus en détail la question qui oriente cette dernière et ensuite d'aborder le dispositif méthodologique mis en place afin de tenter d'y répondre.

4. Questionnement

4.1 Question de recherche

Dans notre étude, nous souhaitons mettre en lumière les représentations sociales d'enseignants valaisans du cycle 1 de l'approche nommée *Éveil aux langues*. En d'autres termes, notre but est de chercher à extraire l'image que se font ces enseignants de l'approche en question et, de la confronter avec les caractéristiques théoriques présentées dans le cadre conceptuel. D'un point de vue formel, notre question de recherche peut donc être formulée de la manière suivante :

Quelles sont les représentations d'enseignants valaisans interrogés du cycle 1 concernant l'approche *Éveil aux langues*? Dans quelle mesure ces représentations correspondent-elles à la conception théorique de cette approche?

Notre question de recherche, comme le montrent ces deux interrogations, se subdivise en deux niveaux, l'un est plutôt descriptif car il s'agit de présenter les représentations des enseignants interrogés, puis l'autre est plutôt comparatif car il est question de comparer la correspondance entre ces représentations avec la conception théorique de l'approche. Ces deux niveaux se retrouveront tout au long du présent travail et sont à l'origine de la méthodologie choisie, laquelle est présentée ci-après.

5. Dispositif méthodologique

5.1 Méthode de recherche

5.1.1 Entretien semi-directif

Le thème de l'*Éveil aux langues* sur lequel nous travaillons et sur lequel nous avons déterminé une question de recherche appartient au type de mémoires que sont les mémoires de recherche. La méthode de recherche choisie afin de mener à bien notre travail et afin de tenter de répondre à la question prédéfinie, est une observation indirecte (Ruquoy, 1995). En ce qui nous concerne, nous avons opté pour l'enquête par entretien.

L'enquête par entretien est caractérisée dans l'ouvrage *Manuel de recherche en sciences sociales* de Quivy et Van Campenhoudt (2011), par une relation qui est directe entre le chercheur et son répondant. Durant les échanges que caractérise un entretien, la personne interrogée divulgue ses expériences ainsi que ses perceptions à travers les questions qui lui sont posées. La personne qui questionne doit permettre l'expression du répondant, mais doit tout aussi prêter attention à ce que son interlocuteur ne s'éloigne pas des objectifs visés par la recherche. De plus, pour les auteurs comme Bonardi et Roussiau (1999), l'interviewer ne doit en aucun cas révéler “ son avis ou ses conceptions personnelles ” (p. 34).

Pour notre part, nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-directif. Il s'agit d'un type d'entretien qui se définit comme un entretien “ ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises ” (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p. 171). L'entretien semi-directif demande une préparation ; l'élaboration d'un cadre spécifique qui est basé sur des points nécessaires qui doivent amener des réponses au questionnement. En effet, “ le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé ” (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p. 171).

Nous avons opté pour cette méthode car tout d'abord, il nous semblait intéressant d'avoir la possibilité de se retrouver directement en contact avec les personnes interviewées. Mais nous avons également opté pour ce type d'entretien à la suite de la lecture de différents ouvrages. En effet, lors de la lecture de la littérature scientifique concernant les représentations sociales, nous avons compris que cette méthode était considérée comme étant propice pour des auteurs s'intéressant aux représentations sociales comme Blin (1997) ou Bonardi et Roussiau (1999). En effet, Blin (1997) affirme qu'il est possible de percevoir les représentations sociales d'une personne par le biais de méthodes d'études qui sont indirectes. Puis, Bonardi et Roussiau (1999) ajoutent que l'entretien semi-directif est une technique judicieuse afin d'accéder aux représentations sociales d'un individu. Par ces éléments, nous avons trouvé prometteur d'utiliser l'entretien semi-directif afin de rechercher les représentations que possèdent les enseignants.

5.2 Échantillon

L'échantillon choisi afin de répondre à notre questionnement a donc été sélectionné en fonction de notre objet d'étude. Il comprend des enseignantes valaisannes francophones du cycle 1 ; soit de première à quatrième HarmoS du Valais central. Nous tenons à préciser

que nous avons volontairement intégré à notre échantillon des enseignantes qui affirment pratiquer de l'*Éveil aux langues* mais qui n'ont jamais suivi de formation spécifique sur cette approche afin de rendre notre recherche plus intéressante et plus captivante.

Ci-dessous est présenté un tableau récapitulatif de notre échantillon qui permet de rendre compte de certaines informations intéressantes quant à celui-ci.

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4
Formation professionnelle	École Normale	École Normale	HEP-VS	HEP-VS
Nombres d'années d'enseignement	34	27	10	9
Degré d'enseignement	1 ^{re} - 2 ^e HarmoS	3 ^e HarmoS	3 ^e HarmoS	1 ^{re} - 2 ^e HarmoS
Lieu d'enseignement	Rural en expansion	Semi-urbain	Entre rural et urbain	Urbain
Moyen de découverte de l'approche	Informations reçues à la présentation du PER	Informations reçues lors des cours de français de "recyclage" ¹¹ et lors de l'introduction du PER	Informations reçues grâce à <i>EOLE</i> , lors de la présentation du PER et par des échanges avec des collègues	Informations reçues lors de la présentation du PER et par les livres <i>EOLE</i>

Tableau 1 : description de l'échantillon

En observant ce tableau, nous pouvons percevoir que notre échantillon se compose uniquement d'enseignantes. En effet, il a été difficile de trouver un grand nombre d'enseignants acceptant de répondre à nos questions. Par ailleurs, le fait que notre échantillon soit composé uniquement d'enseignantes est probablement dû au fait que le choix du cycle restreint la présence d'enseignants. Ainsi, il ne s'agissait pas, à l'origine, d'un choix de notre part d'intégrer à notre échantillon uniquement des enseignantes.

5.3 Dispositif mis en place pour la récolte des données

5.3.1 Élaboration du guide d'entretien

Chaque entretien a été effectué selon un guide d'entretien que nous avons préalablement élaboré sur la base de notre cadre conceptuel relatif à l'approche *Éveil aux langues* (cf. annexe I). Nos questions ont été réfléchies de manière à ce qu'elles correspondent aux critères d'un entretien semi-directif et qu'elles soient tout de même propres à apporter des éléments de réponses à notre question de recherche, qui elle est strictement orientée sur l'approche *Éveil aux langues*.

En effet, comme nous souhaitons nous intéresser aux représentations des enseignantes au sujet de l'approche *Éveil aux langues* et voir si celles-ci correspondent à la théorie, nous avons établi nos questions en accord avec cette dernière ; soit à travers : sa définition, ses finalités globales, ses objectifs principaux (compétences développées), ses ancrages

¹¹ Terme utilisé par l'enseignante lors de l'entretien.

disciplinaires, ses domaines thématiques et sa structure didactique. Des questions concernant le contexte scolaire et personnel des enseignantes ont été greffées aux questions de base, de même que quelques questions sur leurs expériences personnelles avec l'approche, dans le but d'avoir de plus amples informations sur les enseignantes et leur rapport avec celle-ci. Ceci devait permettre de compléter et d'enrichir l'image transmise par l'échantillon et pouvoir accroître la compréhension des représentations que ces dernières possèdent.

5.3.2 Démarche pratique

Les informations ont été recueillies par des entretiens semi-directifs individuels qui ont eu lieu dans les classes des enseignantes interrogées, selon leur propre désir. Chaque entretien a été effectué d'une manière similaire et de la façon que nous décrivons ci-après.

Tout d'abord, nous avons ouvert l'échange par une brève introduction permettant de nous présenter, d'annoncer le sujet de notre recherche ainsi que le but de l'entretien. Nous avons ensuite expliqué le déroulement de l'entretien et abordé l'aspect éthique de ce dernier. Finalement, nous avons terminé cette introduction en remerciant les enseignantes pour leur disponibilité. C'est seulement après cette partie préliminaire que, nous avons abordé les questions en tant que telles.

Chaque entretien a été enregistré par dictaphone, puis les propos des enseignantes ont été retranscrits à l'ordinateur. À la suite de leur retranscription, les enregistrements ont été supprimés dans le but d'éviter toute diffusion non désirée du discours des enseignantes et ainsi respecter scrupuleusement une confidentialité. Dans la même optique de conservation d'un parfait anonymat, les noms des lieux visités et des personnes ne sont jamais mentionnés. De ce fait, au sein de ce présent travail, nous utiliserons la formule *enseignante* accompagnée de numéros (1, 2, 3 ou 4).

5.4 Méthode d'analyse

L'entretien semi-directif nous a permis de recueillir les données nécessaires à notre question de recherche. Afin de pouvoir exploiter ces données et pouvoir tirer parti des informations récoltées, nous avons utilisé une méthode d'analyse se nommant *analyse de contenu*.

L'analyse de contenu est considérée, par Quivy et Van Campenhout (2011), comme une bonne méthode complémentaire à l'entretien semi-directif pour tirer parti des informations recueillies. Mucchielli (1984) ajoute qu'analyser le contenu est un processus qui vise à rechercher, à inventorier les informations recueillies, à en extraire leur signification, et ensuite à les classer, afin de faciliter leur analyse. Sur la base des propos de cet auteur, expert de l'analyse de contenu, notre analyse sera faite sur la base des catégories que nous avons créées pour récolter les données et qui sont en lien avec les questions de notre guide d'entretien ; soit en lien avec les thèmes qui ont été traités lors de l'entretien (cf. annexe II). Mucchielli (1984) détermine la notion de catégorie comme une " notion générale représentant un ensemble ou *une classe de signifiés* " (p. 34). Les catégories permettent de rassembler les données récoltées qui sont de " même nature " (Mucchielli, 1984, p. 42).

Après la retranscription des données, nous avons alors construit des catégories et intégré le discours des enseignantes dans ces dernières. Les catégories construites correspondent au

schéma de notre cadre conceptuel, lequel est basé sur l'approche *Éveil aux langues*. Elles sont les suivantes : définition, finalités globales, objectifs principaux (compétences développées), ancrages disciplinaires, domaines thématiques et structure didactique. Certaines catégories sur lesquelles nous avons basé notre analyse possèdent des sous-catégories comme celle de la définition qui comporte : l'objet d'attention, les langues traitées, les liens ou les différences entre l'*Éveil aux langues* et l'approche interculturelle et les liens ou les différences entre l'*Éveil aux langues* et l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Puis, la catégorie des objectifs principaux (compétences développées) possède également des sous-catégories que sont les dimensions de la compétence langagière qui regroupent les attitudes, les aptitudes et les savoirs (De Pietro, 2007).

Mucchielli (1984) parle également d'un " corpus " (p. 38) de données concernant l'analyse de contenu et le définit comme étant " l'ensemble des données sur lequel va ou doit s'effectuer l'analyse de contenu " (p. 38). Pour notre analyse nous choisissons le corpus de données qui correspond aux informations recueillies sur les questions spécifiquement orientées sur l'approche étudiée.

Il convient de préciser que nous avons tout de même décidé d'insérer dans les tableaux faisant office de catégories d'analyse les différentes données correspondantes au contexte personnel, scolaire des enseignantes ou à leurs expériences personnelles avec l'approche *Éveil aux langues* car comme nous l'avons déjà mentionné, ceci nous permettrait de nourrir notre interprétation. Cependant, l'analyse du discours des enseignantes se basera uniquement sur le corpus des données concernant les aspects de l'approche ; soit son aspect définitionnel, ses finalités globales, ses objectifs principaux (compétences développées), ses ancrages disciplinaires, ses domaines thématiques et sa structure didactique.

6. Analyse et interprétation des données

À présent, il convient d'aborder la partie intitulée *Analyse et interprétation des données*. Dans cette partie nous analyserons et interpréterons les réponses des quatre enseignantes répondantes en regard des points que nous avons décortiqués au sein de notre cadre conceptuel relatif à l'approche *Éveil aux langues*. Nous allons reprendre les différents aspects de ce concept dans le même ordre que celui exposé en début de travail. Pour rendre cette partie du travail plus compréhensible, nous procéderons selon un schéma constant. Tout d'abord, une synthèse des propos importants tenus par chaque enseignante sera intégrée dans un tableau, pour chaque point d'analyse. Cette synthèse sera fondée sur des mots-clés ou morceaux choisis, qui seront sortis de leur contexte, mais qui reflèteront fidèlement les réponses reçues¹². Chaque tableau sera ensuite analysé tout en y intégrant certaines réflexions plus particulières qui feront, elles, l'objet de citations. Chaque partie d'analyse aboutira, dans la mesure du possible, sur un énoncé censé exprimer le consensus, ou la tendance issue de toutes les réponses, constituant l'avis global de l'échantillon interrogé. Enfin, ces résultats seront confrontés à la théorie afin de construire une interprétation devant nous permettre de répondre à la question de recherche émise.

¹² Il convient de préciser que dans les tableaux d'analyse, nous reprenons fidèlement les propos des enseignantes sans modification de syntaxe afin de préserver l'authenticité du discours de ces dernières.

6.1 Représentations

6.1.1 Définition

Objet d'attention

- Analyse

Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'objet d'attention de l'approche étudiée. Afin de pouvoir l'extraire de la vision qu'en ont les enseignantes interrogées, nous leur avons demandé de définir l'approche *Éveil aux langues*. Voici ce qui en ressort :

Enseignante 1	- Sensibilisation des enfants aux autres langues - Ouverture aux langues
Enseignante 2	- Langue(s) - Ouverture aux langues - Diversité des langues - Des enfants qui peuplent notre classe
Enseignante 3	- Comparaison entre les langues - Travail avec les langues - Les langues
Enseignante 4	- Sensibilisation ou ouverture aux différentes langues - Aussi aux différentes écritures aux différentes réflexions qu'il y a derrière les langues - Ouverture à la diversité de toutes les langues

Tableau 2 : réponses données par les quatre enseignantes concernant l'objet d'attention

Nous percevons dans ce tableau, malgré une certaine diversité dans le degré de réflexion, que les affirmations utilisées pour parler de l'approche *Éveil aux langues* expriment une grande homogénéité puisque chacune des enseignantes relève le mot “ *langues* ” dans ses propos. L'enseignante 1 et 4 ont des propos se rejoignant par l'utilisation des termes “ *sensibilisation* ” ou encore “ *ouverture* ” qui précèdent le terme “ *langues* ”. L'enseignante 2 propose une affirmation en accord avec les deux autres enseignantes puisqu'elle aussi parle d’ “ *ouverture aux langues* ”. Ce qui est également intéressant à relever est que, l'enseignante 4 ajoute le terme “ *diversité* ” dans ses propos, terme qui apparaît également dans les propos de l'enseignante 2. L'enseignante 3 parle plutôt de “ *comparaison entre les langues* ” puis invoque un “ *travail avec les langues* ”. D'autres points intéressants sont à souligner dans les propos de l'échantillon. Il s'agit du focus donné sur les enfants présents dans la classe, comme le déclare l'enseignante 2, ou encore la réflexion de l'enseignante 4 qui, lorsqu'elle définit l'approche, parle d'une sensibilisation des langues puis ajoute également qu'il s'agit d'une sensibilisation aux “ *différentes écritures, aux différentes réflexions qu'il y a derrière les langues* ”.

Ainsi, bien que les termes utilisés soient plus ou moins variés, nous pouvons tout de même constater que les réponses données par notre échantillon définissent clairement l'objet d'attention puisque chaque enseignante mentionne le terme “ *langues* ”. Il faut également accentuer le fait que pour toutes les intéressées, ce mot est considéré au pluriel. Ceci se détecte par l'emploi de déterminants ou de termes tels que “ *aux* ”, “ *des* ”, “ *les* ”, “ *toutes les* ” ou encore avec l'emploi du substantif “ *diversité* ”.

- **Interprétation**

Le consensus perçu dans l'analyse réalisée nous permet de constater que l'image de notre échantillon se tourne vers *les langues* comme objet d'attention. Leurs propos correspondent à ceux de Candelier (2008), auteur emblématique dans le domaine de l'approche, qui donne une perspective de pluralité à celle-ci, en affirmant qu'elle vise à inclure à des activités scolaires plusieurs variétés linguistiques.

Les enseignantes, bien qu'elles ne mentionnent pas le terme précis de *variété linguistique* comme le mentionne Candelier (2008), possèdent une vision correspondante à l'objet d'attention de l'approche étudiée, puisqu'elles emploient le mot “ *langues* ” au pluriel. Ainsi, la conception de notre échantillon concernant le centre des activités correspond avec le socle des activités de l'approche. Une enseignante nous a également parlé d'une focalisation sur la diversité des élèves qui “ *peuplent* ” la classe. Nous pouvons imaginer qu'elle entendait par là la diversité des langues des élèves qui sont dans la classe, puisque avant de mentionner cela elle a clairement parlé de “ *langues* ”. Nous pouvons donc prétendre que cette dernière voit dans l'approche *Éveil aux langues* une importance ou un intérêt particulier à porter son attention sur les langues des enfants de la classe.

Si le discours de la majorité de l'échantillon reste relativement général concernant l'objet d'attention, nous avons perçu que l'une des enseignantes a parlé de “ *différentes écritures* ”, et de “ *différentes réflexions qu'il y a derrière les langues* ”. En effet, comme nous l'avons relevé dans l'analyse, l'une de nos répondantes semble aller plus loin dans sa réflexion concernant l'objet d'attention. En plus de parler des langues en tant qu'objet d'attention, elle a mentionné dans ses propos diverses capacités métalinguistiques lorsqu'elle a parlé de “ *différentes réflexions qu'il y a derrière les langues* ” (Matthey, Genelot, Nogueroles & Técher, 2003). Celle-ci a également mentionné des savoirs lorsqu'elle a parlé de la connaissance de “ *différentes écritures* ” (De Pietro & Aeby, 2003).

Finalement, sur ce premier aspect définitionnel de l'approche *Éveil aux langues*, il apparaît clair que les représentations des enseignantes correspondent à la définition théorique de l'approche étudiée.

Langues traitées

- **Analyse**

Suivant logiquement les représentations sociales relatives à l'objet d'attention, ce sont ici les précisions formulées quant à ce dernier qui sont soulevées. En d'autres termes, les résultats abordés dans ce point concernent les langues citées par les enseignantes, celles qu'elles pensent pouvoir être traitées dans les activités d'*Éveil aux langues*.

Enseignante 1	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les langues qu'il y a - Pas de sélection précise - Langues de la classe en priorité <ul style="list-style-type: none"> o Anglais o Langues nationales : allemand, italien, romanche o Autres
Enseignante 2	<ul style="list-style-type: none"> - Langues qu'on parle à l'école, le français - Langues des élèves, qu'ils parlent à la maison - D'abord celles qui sont dans la classe - Toutes les langues qu'on veut <ul style="list-style-type: none"> o Chinois
Enseignante 3	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les langues - Langues des autres pays - En Suisse : allemand, italien
Enseignante 4	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les langues qu'il y a dans le monde - Langues de la classe, dans la famille - Langues qu'on entend dans les supermarchés, à la télé

Tableau 3 : réponses données par les quatre enseignantes concernant les langues traitées

En regard du tableau d'analyse, nous pouvons clairement percevoir que dans chacun des propos des enseignantes, il est relevé le terme “ *toutes les langues* ”. Si l'idée générale transmise est constante comme nous venons de le relever, les formulations varient. En effet, l'enseignante 2 parle par exemple, de toutes les langues voulues, puis l'enseignante 4 passe d'une dimension mondiale ; aux langues du “ *monde* ” à des exemples du type “ *les langues qu'on entend dans les supermarchés, à la télé* ”. Dans la même idée d'une illustration, d'une dimension élargie des langues, la troisième enseignante parle de toutes les langues “ *des autres pays* ”. Dans ce sens, l'enseignante 1 relève que toutes les langues peuvent être traitées et ajoute qu'il n'y a “ *pas de sélection précise* ”.

Nous pouvons constater que les réponses données sont pour toutes très larges et ne limitent pas le champ, puisque c'est la notion de “ *toutes les langues* ” qui prédomine. Il faut toutefois noter que dans plusieurs réponses le cercle d'intérêt est aussi réduit à un environnement proche de l'enfant, puisque la majorité des enseignantes parlent des langues de la classe ou des langues présentes dans l'environnement familial notamment pour les enseignantes 1, 2 et 4. Des termes comme “ *en priorité* ” ou “ *d'abord* ” sont notamment adoptés par les deux premières pour parler des langues de la classe. Alors que trois enseignantes précisent cette notion de “ *langues de la classe* ”, l'enseignante 3 est la seule à ne pas mentionner précisément ces termes.

Pour finir, il convient de noter que chaque entretien a permis d'accéder à des exemples précis de langage. Les langues comme l'allemand et l'italien pour les enseignantes 3 et 1 sont citées, puis le romanche est nommé, et l'anglais ressort également par la première enseignante interrogée. Cette enseignante relève ces exemples en parlant “ *de langues nationales* ” tout comme l'enseignante 3 qui parle des langues de la Suisse lorsqu'elle parle de l'italien et de l'allemand. Certaines autres langues sont aussi mentionnées. C'est le cas du chinois désigné par l'enseignante 2. Celle-ci n'oublie pas non plus la langue d'enseignement, le français.

- **Interprétation**

Candelier (2000) précise que l'approche fonde ses activités sur “ les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ” (p. 111). Quant au Cadre de références pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), il affirme que l'approche peut aussi introduire les langues enseignées dans les institutions scolaires (Candelier *et al.*, 2007). L'échantillon interrogé, qui ne fait pas explicitement la distinction entre les langues enseignées et les langues non enseignées, pourrait toutefois inclure cette notion dans sa représentation puisqu'il insiste sur “ *toutes les langues* ”. En effet, selon nous, notre échantillon pourrait n'émettre aucune limite à un langage en particulier puisqu'il relève bien “ *toutes les langues* ”.

Ensuite, De Pietro (2007) relève que chaque langue peut “ [...] pour une raison ou une autre s'avérer pertinente [...] ” (p. 33) à être intégrée. Ainsi, lorsque les enseignantes, lors de notre enquête, mentionnent “ *toutes les langues* ”, nous pourrions percevoir que selon elles chaque langue possède une place légitime dans des activités d'*Éveil aux langues*.

Nollet (2003) soutient que les langues peuvent être toutes celles du monde quel que soit leur statut. L'auteur illustre ses dires avec des catégories comme les “ langues de l'école, langues nationales, langues endogènes, langues des migrants ... ” (p. 10). Nous avons perçu que la majorité de notre échantillon parle des langues de la classe et que la moitié parle de langues nationales. Cependant, aucune enseignante ne donne le nom d'une autre catégorie comme celles des migrants par exemple. Bien que les enseignantes n'évoquent pas cette précision, nous pourrions tout de même prétendre qu'elles peuvent l'inclure implicitement dans leurs propos puisque chacune parle de “ *toutes les langues* ”. De plus, dans ces langues de la classe dont elles parlent, il pourrait y avoir justement la présence des langues issues du phénomène migratoire.

Par ailleurs, si la majorité des enseignantes conçoivent l'importance de traiter des langues qui sont dans la classe, cela pourrait sans doute être dû au fait que, comme nous l'apprenons au sein de notre formation, il demeure très important de partir de l'intérêt des élèves et de ce qu'il y a à disposition au sein de la classe.

Liens et différences entre l'approche *Éveil aux langues* et l'enseignement traditionnel des langues étrangères

- **Analyse**

Dans ce paragraphe d'analyse nous relevons les affirmations des enseignantes concernant les possibles liens ou différences entre l'approche *Éveil aux langues* et l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Ceci permet de donner encore d'avantage de corps à la perception qu'elles ont de cette approche. En effet, la capacité qu'ont les enseignantes à la confronter ou à la lier à l'enseignement des langues, nous informe sur l'image qu'elles possèdent de l'approche étudiée. Nous tenons à préciser que les mentions *différence(s)* ou *lien(s)* dans les tableaux ont été inscrites uniquement si elles se retrouvaient clairement dans les propos des enseignantes.

Enseignante 1	<p><u>Éveil aux langues</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation [...] avec un côté ludique - Rien à voir avec l'apprentissage des langues avec du vocabulaire à répéter des règles de grammaire à connaître par cœur - Vise pas un apprentissage - Pas l'apprentissage des langues <p><u>Lien(s)</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entend des mots dans des langues différentes que le français
Enseignante 2	<p><u>Lien(s)</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience qu'on parle pas tous le même langage - Pour se comprendre il faut apprendre la langue de l'autre - Traite des langues <p><u>Mais</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouverture aux langues - Stimulation de s'ouvrir aux langues - Peut-être que des mots seront appris : pas cet apprentissage de la syntaxe, cet apprentissage approfondi comme en 5^H - Pas que [...] c'est apprendre la langue comme l'allemand ou comme l'anglais qui est appris dans tous les détails
Enseignante 3	<p><u>Différence (s)</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas un apprentissage en tant que tel d'une langue qui est enseignée - En aucun cas apprendre les langues
Enseignante 4	<p><u>Différence(s)</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vise pas qu'ils maîtrisent les langues - Cherche pas vraiment pour objectif qu'ils retiennent vraiment à la perfection ces mots ou ces bouts de phrases qu'on leur apprend

Tableau 4 : réponses données par les quatre enseignantes concernant les liens et les différences entre l'*Éveil aux langues* et l'enseignement traditionnel des langues étrangères

A la lecture de ce tableau nous pouvons relever que les propos des enseignantes présentent une concordance globale qui est la suivante : l'approche *Éveil aux langues* est vue comme un processus différent de celui de l'enseignement traditionnel des langues étrangères. En effet, les termes “ *sensibilisation* ” et “ *ouverture* ”, utilisés par deux enseignantes (1-2), laissent percevoir une différence marquante. De plus, la majorité des enseignantes comparent cette approche à l'apprentissage des langues, comme l'allemand ou l'anglais en utilisant la négation “ *pas* ” ou alors avec des termes comme “ *rien à voir* ” qui sont récurrents. Trois enseignantes adoptent ce genre de termes. L'enseignante 4 s'oriente vers l'idée des trois autres par son affirmation que l'approche ne vise pas que les élèves “ *maîtrisent les langues* ”. De plus, même si deux enseignantes (2-4) relèvent que des petits acquis concernant l'apprentissage de petits mots sont possibles par leurs propos tels “ *peut-être que des mots seront appris* ” ou “ *ces mots ou ces bouts de phrases qu'on leur apprend* ”, elles contrebalancent cet aspect par le fait que l'approche étudiée ne vise pas un apprentissage approfondi.

Malgré ce consensus mis en évidence, il faut toutefois relever que certaines idées émises par deux enseignantes (1-2), contrairement aux deux autres qui ne voient aucun lien, vont dans le sens d'un lien existant entre les deux processus. La première parle d'un lien au niveau de l'écoute de mots dans des langues qui ne sont pas celles d'enseignement, tandis que la seconde relève un lien concernant la nature de l'objet d'attention qui sont les langues. Cette même enseignante soutient également que les deux types d'enseignement permettent de prendre en compte qu'on ne parle “ *pas tous le même langage* ” et que pour se “ *comprendre il faut apprendre la langue de l'autre* ”.

▪ Interprétation

De Pietro (2007) affirme que l'approche ne vise aucunement l'apprentissage et la maîtrise des langues présentées dans les activités. Ce dernier légitime ses propos en affirmant que cette approche se caractérise par le fait “ de faire travailler les élèves dans plusieurs langues en même temps, mais sans avoir nécessairement pour objectif *l'apprentissage* de ces langues ” (p. 32). Candelier (2005) soutient le discours du premier auteur en attestant que l'ouverture aux langues ne doit pas être “ confondue avec l'enseignement d'une langue étrangère ” (p. 418). Nous retrouvons cette idée dans les propos de tout notre échantillon puisque lui aussi affirme que l'approche ne vise pas un apprentissage des langues comme l'enseignement traditionnel des langues étrangères. La majorité des enseignantes affirment que l'approche *Éveil aux langues* ne vise pas l'apprentissage des langues avec une seule enseignante, qui précise le terme de non maîtrise des langues et qui reprend donc les propos De Pietro (2007). Les conceptions relevées par notre échantillon correspondent bien à l'esprit de cette approche concernant la comparaison avec l'enseignement d'une langue étrangère.

Par contre, Candelier (2003) note que l'approche permet tout de même l'apprentissage de quelques mots ou de quelques expressions dans les langues introduites. Nous pouvons ainsi affirmer que les idées de la moitié des enseignantes s'accordent avec cette proposition, puisque la moitié parle explicitement, comme Candelier (2003), de quelques mots qui seront appris dans d'autres langues à travers les activités d'*Éveil aux langues*.

Ensuite, à la lumière de la conception théorique de l'approche étudiée, il est tout de même mentionné que des activités d'*Éveil aux langues* peuvent permettre de compléter, ou alors peuvent soutenir, accompagner ou encore préparer l'enseignement des langues étrangères, comme le relève De Pietro (2005). Les liens entretenus entre les deux enseignements, mentionnés par la moitié des enseignantes, pourraient être liés à cette caractéristique. De plus, les deux enseignantes qui mentionnent de petits acquis concernant l'apprentissage de quelques mots pourraient également mettre en avant l'accompagnement de l'apprentissage des langues étrangères, mais comme toutes ces enseignantes ne parlent pas expressément d'accompagnement ou de préparation ou de complémentarité comme De Pietro (2005), ce constat reste hypothétique.

Ainsi, nous percevons que l'échantillon rejoint relativement bien la conception théorique de l'approche, car cette dernière ne doit pas être à confondre avec l'enseignement traditionnel des langues, puisque l'approche *Éveil aux langues* ne vise pas un apprentissage approfondi des langues qui sont présentées (De Pietro, 2007). Cependant, la correspondance n'est pas totale concernant le rapport entretenu avec l'enseignement traditionnel des langues étrangères, puisque la moitié de l'échantillon ne voit pas de liens entre les deux enseignements et ne concevrait donc pas que cette approche pourrait accompagner les apprentissages dans les langues étrangères. De plus, la moitié ne parle pas d'acquis concernant des mots dans différentes langues.

Nous pouvons prétendre, pour discuter de ce résultat, que si l'échantillon ne voit pas de soutien, d'accompagnement à l'enseignement des langues étrangères, cela pourrait être lié à leur formation professionnelle. En effet, si les enseignantes enseignaient dans le cycle 2, dans lequel l'apprentissage d'une langue étrangère est introduit, elles y verraient peut-être dans l'*Éveil aux langues*, une approche qui complète et qui accompagne l'apprentissage des langues étrangères (De Pietro, 2005).

Liens et différences entre l'approche interculturelle et l'Éveil aux langues

Ce paragraphe porte à nouveau sur les différences et possibles liens pouvant exister entre l'Éveil aux langues et un autre type d'enseignement. Ici, il s'agit de l'approche interculturelle.

Enseignante 1	<u>Éveil aux langues</u> : - Fait partie de l'approche interculturelle - Manière la plus facile pour aborder cette différence culturelle
Enseignante 2	<u>Éveil aux langues</u> : - Approcher les langues c'est le point de départ pour après venir sur les cultures - <i>Éveil aux langues</i> c'est partir des langues et après ensuite parler des cultures : continuité <u>L'interculturel</u> : - C'est parler de la culture - Très proche de l'Éveil aux langues
Enseignante 3	<u>Éveil aux langues</u> : - Moyen de faire de l'interculturalité - On entre par les langues, on entre dans les différentes cultures - Langue : vecteur de culture - Langue : porte vraiment une culture qui lui est propre et elle est seule capable de la transmettre
Enseignante 4	- Elles sont liées - Langue va servir la différence culturelle, elle va peut-être même l'illustrer - Langue c'est le point de départ

Tableau 5 : réponses données par les quatre enseignantes concernant les liens et les différences entre l'approche interculturelle et l'Éveil aux langues

▪ Analyse

L'observation de ce tableau permet de relever une tendance claire dans les propos des enseignantes puisqu'elles mentionnent toutes, à des degrés divers de réflexion que l'approche *Éveil aux langues*, comme étant semblable à un point de départ permettant d'entrer dans les cultures. En effet, le terme “ *point de départ* ” se retrouve dans les propos de l'enseignante 4 et 2. Les propos de l'enseignante 3 rejoignent ceux des deux premières, puisqu'elle affirme “ *on entre par les langues, on entre dans les différentes cultures* ”. Ensuite, il est intéressant de relever le terme plus technique relevé par cette même enseignante (3) qui dit que la langue est un “ *vecteur de culture* ”. Bien que les autres enseignantes ne relèvent pas un terme aussi scientifique que celui-ci, elles possèdent une idée pouvant s'allier à cette enseignante en usant de termes comme “ *manière* ” ou “ *va servir* ”, “ *venir sur* ” ou même “ *illustrer* ” la culture lorsqu'elle parle de la langue.

Si le passage des langues à la culture reflète le constat général issu des propos de notre échantillon, il est encore intéressant d'extraire les propos de l'enseignante 2 qui affirme une différence formelle entre les approches en affirmant que “ *l'interculturalité* ”, “ *c'est parler de la culture* ”.

▪ Interprétation

Nous avons vu ci-dessus que toutes les enseignantes interrogées mentionnent quasiment systématiquement et conjointement les termes *langues* et *cultures* lorsqu'elles engagent la

discussion sur les liens ou différences se trouvant entre l'*Éveil aux langues* et l'approche interculturelle. Dès lors, nous pouvons prétendre assez simplement que notre échantillon considère que les cultures constituent le socle de l'approche interculturelle. En effet, partant du fait que l'objet d'attention de l'approche *Éveil aux langues* a été clairement défini comme étant les langues, les cultures se rapportent visiblement à la seconde approche.

Par ailleurs, le fait que ces deux termes soient utilisés ensemble, et plus particulièrement, le fait que toutes les enseignantes semblent voir le premier (langues) comme source de réflexion sur le second (cultures), démontre qu'un lien assez fort doit exister entre les deux approches citées plus haut. Les enseignantes ont précisé leur pensée en arguant que le point de départ consiste à travailler sur les langues pour évoluer vers les cultures. Sur cet aspect, l'échantillon possède donc une vision correspondante à celle de Candelier (2003), vision sur laquelle nous avons basé notre cadre théorique pour parler du rapport entretenu entre ces deux approches. Les propos des enseignantes concordent donc avec le discours de Candelier (2003) qui atteste que : “ La langue est à la fois moyen d'expression d'une culture et d'accès privilégié à cette culture ” (p. 24).

Dans la partie théorique de notre travail nous avons parlé d'une autre distinction qu'apportait Candelier (2003) entre ces deux approches. Il s'agissait de dire que l'approche interculturelle s'intéressait, à l'origine, aux enfants migrants tandis que l'approche étudiée concerne “ toutes les variétés linguistiques, de tout statut ” (Candelier, 2003, p. 24). Cette distinction n'est pas relevée par les enseignantes ; toutefois, l'image qu'elles ont de l'*Éveil aux langues*, vis-à-vis de l'approche interculturelle, semble correspondre à la théorie proposée ; du moins dans les grandes lignes.

- **Synthèse de l'analyse et de l'interprétation au niveau de la définition de l'approche**

En guise de synthèse, au niveau de la définition, nous pouvons affirmer, à la suite de l'interprétation de chaque sous-catégorie, que notre échantillon possède une représentation se rapprochant de très près de la conception théorique de la définition de l'approche *Éveil aux langues*.

6.1.2 Finalités globales de l'approche

Après avoir analysé les réponses relatives au fondement définitionnel de l'approche, il convient maintenant de se pencher sur l'image qu'ont les enseignantes quant aux finalités visées par cette dernière.

▪ **Analyse**

Enseignante 1	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de l'Autre : le fait de se connaître ça va certainement les aider à mieux se comprendre : valable pour maintenant, en classe et pour plus tard - Sensibilisés aux différences
Enseignante 2	<ul style="list-style-type: none"> - Apporter une certaine cohésion de groupe, pour mieux comprendre les camarades - Ouverts aux autres mais pour bien s'entendre - Ouverts à l'autre donc à la différence : plus respectueux ou tolérants - Pas [...] pour que les élèves deviennent après devenir trilingues ou bilingues
Enseignante 3	<ul style="list-style-type: none"> - Classe homogène : ouvrir les langues qui sont pas connues - Classe hétérogène : montrer les langues des élèves, de s'intéresser à eux, à leurs langues
Enseignante 4	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation aux langues qui seront enseignées plus tard : apprendre deux trois petits mots qui vont leur servir plus tard - Moyen de rendre possible une ouverture sur l'autre - Être habitué à la différence - Ouverture d'esprit sur la tolérance - Mettre en valeur les enfants qui viennent d'un peu partout : montrer que leurs différences permettent des choses

Tableau 6 : réponses données par les quatre enseignantes concernant les finalités globales de l'approche

Trois constats distincts peuvent être notés à la lecture de ce tableau.

Tout d'abord, nous pouvons souligner un élément frappant mentionné par l'enseignante 2 ; celle-ci relève que la finalité n'est pas que les élèves deviennent “ *bilingues* ” ou “ *trilingues* ”, au contraire de l'enseignante 4 qui imagine quelques acquis pouvant servir plus tard. Elle ne parle cependant que de “ *trois petits mots* ”.

Ensuite, deux enseignantes mettent en avant une même finalité, par des propos se rejoignant. Il s'agit de la mise en valeur des élèves. L'enseignante 4 la couple avec “ *montrer que leurs différences permettent des choses* ”. Pour l'enseignante 3, cela passe par le fait de “ *montrer les langues des élèves* ”, de leur témoigner de l'intérêt. Cette troisième enseignante enrichit sa réponse en arguant que les finalités poursuivies se distinguent selon la situation de la classe (hétérogène ou homogène) dans laquelle les activités d'*Éveil aux langues* sont proposées ; à savoir que la mise en valeur des élèves est surtout visée dans un environnement hétérogène, tandis que dans une classe très homogène au niveau linguistique, l'approche *Éveil aux langues* remplira plutôt une mission d'ouverture sur des langues “ *qui ne sont pas connues* ”.

Finalement, au-delà des éléments relevés ci-dessus, qui comportent certaines divergences, nous pouvons également prétendre trouver un consensus entre les témoignages des enseignantes. L'enseignante 1, qui, pour cette partie reste la plus laconique, affirme que l'*Éveil aux langues* “ *visé la connaissance de l'Autre* ” et par là peut apporter une meilleure compréhension globale entre élèves. D'ailleurs, elle ne considère pas cette finalité comme figée dans le temps mais plutôt comme un acquis qui sera aussi utile dans le futur. Dans ses propres termes, la notion de “ *l'Autre* ” est mise en exergue. Cette dernière est reprise dans le discours des autres enseignantes, ce qui en fait une idée prédominante. En effet, l'enseignante 2 parle également d'ouverture aux autres, tout comme l'enseignante 4 qui

parle d'une " *ouverture* " sur l'autre. Les enseignantes 1, 2 et 4 considèrent que ce dessein d'ouverture est intrinsèquement lié aux différences, et que la finalité poursuivie est donc à chercher dans les concepts de tolérance et respect des autres, donc dans une entente globale entre les élèves. Seule l'enseignante 3 ne va pas totalement dans la même direction, puisque l'ouverture décrite se limite aux langues et ne vise pas explicitement une entente plus large entre les enfants.

▪ **Interprétation**

Nous avons perçu qu'une seule enseignante voit l'approche comme un moyen d'apprendre quelques mots. Sa représentation peut être dès lors en accord avec l'une des finalités évoquée de l'approche puisqu'il est dit que l'*Éveil aux langues* contribue à la formation plurilingue (De Pietro, 2008), qui vise à développer, selon le Conseil de l'Europe, " [...] les répertoires linguistiques individuels des locuteurs [...] " (Beacco & Byram, 2003, p. 16). Cette représentation qui correspond à celle de l'approche est relevée uniquement par l'une de nos enseignantes répondantes. Ainsi cette finalité n'étant citée que par une seule personne, nous pouvons relever que l'échantillon n'est donc pas forcément bien informé sur ce point. De plus, les enseignantes peuvent être influencées par l'appellation de l'approche qui mentionne le terme *Éveil* et non d'apprentissage, ainsi elles ne perçoivent pas l'aspect du développement des répertoires linguistiques à travers les activités.

La majorité de cet échantillon conçoit en outre que l'approche vise l'ouverture sur l'autre, sur la différence au sens large, ce qui amène une bonification de la compréhension entre les élèves, et ainsi une avancée vers la tolérance. Cette vision majoritaire rejoint celle proposée par l'approche qui imagine l'*Éveil aux langues* comme un moyen d'habituer les élèves à la différence linguistique et culturelle afin que les sociétés soient, plus tard, solidaires et dans lesquelles règne un esprit d'entente et de tolérance (Candelier, 2003).

Les enseignantes, à l'exception d'une d'entre elles, ne parlent pas directement d'un impact à long terme en ce qui concerne cette finalité, mais nous pouvons tout de même comprendre dans leurs différents propos que cette ouverture sur l'autre renforçant une entente dans le présent, aura sans doute des résultats dans le futur. À nouveau cela semble concorder avec la vision de Candelier (2003). Ainsi les représentations de la majorité de notre échantillon sont liées aux propos relevés par De Pietro (2008) affirmant que l'approche étudiée participe à l'éducation au plurilinguisme qui, selon le Conseil de l'Europe, vise " [...] à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues et à former à la citoyenneté démocratique " (Beacco & Byram, 2003, p. 16).

Puis, nous avons également noté que la moitié de l'échantillon de notre enquête parlait de mise en valeur des élèves de la classe ou alors de leurs langues, de mettre en avant la diversité linguistique présente en classe, de porter de l'intérêt aux élèves, à leurs langues et à leurs connaissances en lien avec leur langue d'origine. Ceci rallie la conception de Dabène (1989) qui parle d'une fonction d'accueil des élèves dans la classe et de leurs langues et qui mentionne une fonction de légitimation de chacune des langues des enfants.

Bien qu'une correspondance entre la théorie et la représentation de l'échantillon soit à considérer, du moins sur certains aspects ; ce dernier possède toutefois une vision uniquement partielle de toutes les finalités de l'approche. En effet, si l'une des enseignantes de notre échantillon a relevé la totalité des aspects proposés par la théorie au niveau des

finalités, nous percevons que les trois autres enseignantes n'ont pas donné autant de réponses correspondantes à la théorie.

6.1.3 Objectifs principaux (compétences développées)

- **Analyse**

Passons maintenant aux réponses obtenues pour les objectifs principaux, respectivement à leur analyse. Précisons que lors des entretiens, nous avons demandé quelles compétences pourraient être développées auprès des élèves ayant participé à des activités d'*Éveil aux langues*. Les compétences ont été abordées selon les catégories suivantes : attitudes, aptitudes et savoirs.

Le développement d'attitudes

Enseignante 1	- Estime d'eux-mêmes - Ouverture au reste du monde - Voient autre chose - Curiosité
Enseignante 2	- Respect de l'autre - Respect des coutumes des autres - Tolérance - Envie de s'ouvrir aux autres élèves - Envie de découvrir d'autres langues et peut-être de les parler
Enseignante 3	- Habitude d'ouverture aux langues : pas se dire que telle ou telle langue est ringarde, ou pas belle
Enseignante 4	- Ouverture - Tolérance

Tableau 7 : réponses données par les quatre enseignantes concernant le développement d'attitudes

Tout d'abord, il convient de relever que chaque enseignante a une perception plus ou moins large de la possibilité de développement d'attitudes, avec plus ou moins d'éléments cités.

Ce qui ressort en premier lieu c'est la notion d'ouverture qui est relevé dans chaque propos de l'échantillon avec des formulations différentes. L'enseignante 1 parle principalement “ *d'ouverture au reste du monde* ”, tandis que l'enseignante 4 ne propose pas de prolongement à cette ouverture ; elle reste générale. L'enseignante 3 parle d'ouverture “ *aux langues* ” mais y ajoute la notion “ *d'habitude* ”. L'enseignante 2, finalement, évoque aussi spontanément l'ouverture mais la met en regard du terme “ *envie* ”.

L'enseignante 3 évoque ensuite une “ *habitude d'ouverture aux langues* ” qui permet de ne pas considérer une langue comme “ *ringarde* ”. De ce fait, les propos de celle-ci peuvent rejoindre les dires des autres enseignantes qui parlent de tolérance ou de respect (enseignantes 2 et 4).

Enfin, la notion de “ *curiosité* ” est aussi mentionnée par l'enseignante 1. Ce terme trouve aussi un écho dans la réponse de l'enseignante 2, sous une autre forme, puisque cette dernière parle “ *d'envie de découvrir les langues, de les parler* ”. L'enseignante 1 parle également de valorisation de soi à travers le terme “ *estime* ” des élèves, qui est une attitude pouvant être développée grâce à des activités d'*Éveil aux langues*.

Le développement d'aptitudes

Enseignante 1	<p>Au niveau de l'apprentissage des langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vont entendre des mots [...] ils les apprendront plus vite - Mémoriseront plus vite - Articulation - Diction
Enseignante 2	<ul style="list-style-type: none"> - Voir des liens
Enseignante 3	<ul style="list-style-type: none"> - Lien entre les différentes langues - Comparer et tirer des liens
Enseignante 4	<ul style="list-style-type: none"> - Audition - Perceptions sur les différentes langues

Tableau 8 : réponses données par les quatre enseignantes concernant le développement d'aptitudes

Tout d'abord, ce tableau démontre que les enseignantes interrogées voient la possibilité d'un développement d'aptitudes.

Ensuite, il faut noter que même si les enseignantes 2 et 3 s'accordent sur l'idée de " *comparaison entre les langues* " et y " *tisser des liens* ", l'échantillon donne des réponses relativement hétérogènes. En effet, au-delà de ces réponses uniques, les autres enseignantes (1 et 4) suggèrent un panel plus varié d'éléments au sujet de cette compétence langagière. L'enseignante 1 parle de développement au niveau de " *l'articulation* " ou de la " *diction* " et affirme que les élèves mémoriseront et apprendront plus vite les mots dans les différentes langues déjà rencontrées une fois. L'enseignante 4, elle, s'oriente plutôt sur le développement de " *l'audition* ", ou des " *perceptions* " vis-à-vis des langues.

Le développement de savoirs

Enseignante 1	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de chose - Vite oublié - Oublient tout au fur et à mesure
Enseignante 2	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir qu'y a différentes langues - Que des langues y'en a partout - Qu'on parle pas toutes les mêmes - Voir des coutumes, des habitudes, des mœurs des langues - Voir qu'en Suisse on parle quatre langues. Qu'en France on parle qu'une langue
Enseignante 3	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir qu'il y a énormément de langues - Que ces langues peuvent se regrouper en famille - Savoir qu'on a des langues qui sont officielles - Savoir qu'il y a des langues qui ne sont pas officielles : <ul style="list-style-type: none"> - Qui ont des statuts différents mais qui existent quand même - Mais qui ont leur propre histoire, leur propre évolution.
Enseignante 4	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître des mots dans les langues - Connaître que les hommes, nous les êtres humains on ne parle pas tous le français, pas tous la même langue. - Qu'il y en a plusieurs

Tableau 9 : réponses données par les quatre enseignantes concernant le développement des savoirs

Pour finir, concernant la contribution possible de l'approche, les enseignantes ont admis le développement de certains savoirs au vu des résultats reportés ci-dessus.

En observant le tableau, nous percevons que trois enseignantes (2, 3 et 4) accordent à l'*Éveil aux langues* une propension concrète à édifier ou à développer des savoirs. Au contraire de l'enseignante 1, qui elle, ne nie pas, dans sa réponse, le fait que des savoirs puissent être développés, mais elle n'en mentionne pas et affirme qu'il s'agit de "*peu de choses*" et que ces choses seront "*vite oubliées*".

Globalement, nous pouvons donc percevoir que les trois autres enseignantes imaginent le développement de certains savoirs. De plus, leurs propos se rejoignent puisqu'il s'agit des savoirs concernant les langues et ses caractéristiques. Par exemple les enseignantes 2 et 3 mentionnent le fait de connaître la diversité des langues présentes au sein de l'environnement et qu' "*il y en a partout*" et "*qu'il y a énormément de langues*". La seconde enseignante de l'échantillon mentionne également le fait de savoir que tous les individus ne parlent pas tous la même langue. L'enseignante 4 expose quasiment la même vision, en accordant que des connaissances peuvent être assimilées par rapport à la prise de conscience que les individus ne parlent "*pas tous la même langue*" et "*qu'il y en a plusieurs*". La connaissance concernant les langues et ses caractéristiques est reprise par l'enseignante 3 qui considère que l'approche peut développer des savoirs autour des langues ; soit leur nombre, mais aussi leur "*statut*", leur "*famille*" ou encore leur "*évolution*".

Finalement, ce qui se distingue des propos des autres enseignantes, sont les savoirs relevés par l'enseignante 1 qui parle de savoirs développés au niveau des cultures, des coutumes ou encore l'enseignante 4 qui ajoute qu'il est possible que certains mots soient connus dans d'autres langues justement.

▪ **Interprétation**

Tout d'abord, comme nous l'avons vu ci-dessus, notre échantillon a relevé des développements possibles tant au niveau des attitudes, que des aptitudes et des savoirs. Afin de rendre plus aisée la comparaison entre les compétences mentionnées par les enseignantes et celles de la théorie, le tableau ci-dessous sert de récapitulatif de différents résultats obtenus. Grâce à cela, il est possible de dénombrer précisément les compétences qu'elles imaginent et vérifier dans un second temps si elles rentrent dans les catégories édictées dans la théorie. Ces catégories sont inscrites dans la colonne de gauche ; elles sont issues du cadre conceptuel développé en début de travail par de nombreux auteurs (Bernaus, Genelot, Hensinger & Matthey, 2003 ; De Pietro, 2005 ; De Pietro, 2007 ; De Pietro & Aeby, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

Le tableau présent se retrouve dans notre partie interprétation puisque nous prenons le parti d'interpréter les données en les classant dans les différents indicateurs des différentes compétences. Un premier niveau d'interprétation est alors requis. Au sein de ce tableau, nous reportons également les propos des enseignantes.

HEP-VS / Mémoire de fin d'études

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4
Attitudes				
Attitude d'ouverture, de curiosité, d'intérêt pour la diversité	X (Estime d'eux-mêmes, ouverture, curiosité)	X (Respect de l'autre et des coutumes, tolérance, envie de s'ouvrir aux autres élèves, envie de découvrir d'autres langues)	X (Ouverture, pas de langue ringarde)	X (Ouverture, tolérance)
Motivation pour l'apprentissage des langues		X (Envie de parler les langues)		
Aptitudes				
Ecoute				
Attention				
Discrimination auditive	X Articulation/Diction (précision reliée à la discrimination auditive)			X (Audition)
Observation				X (Perception)
Repérage				
Analyse				
Comparaison		X (Voir des liens)	X (Comparer, tirer des liens)	
Classement				
Savoirs				
Nombre de langues		X (Différentes langues)	X (Énormément de langues)	X (Plusieurs)
Histoire des langues		X (Pas tous la même langue, coutumes, habitudes, mœurs)	X (Histoire, évolution)	X (Pas tous la même langue)
Liens de parenté entre les langues			X (Famille)	
Statut des langues			X (Langues officielles ou non officielles)	
Connaissance des différents systèmes d'écritures		X (Différentes langues)	X (Énormément de langues)	X (Plusieurs)
Connaissances de notions linguistiques				

Tableau 10 : catégorisation des attitudes, des aptitudes et des savoirs

Si nous observons le tableau 10, nous pouvons observer que l'échantillon a admis l'existence de compétences sur les trois niveaux bien qu'une enseignante n'ait rien mentionné concernant l'une des dimensions. Les représentations des enseignantes sont en adéquation avec la théorie qui avance que les activités d'*Éveil aux langues* développent ces trois dimensions (aptitudes, attitudes et savoirs), composantes de la compétence langagière globale (Candelier, 2003 ; De Pietro, 2007). Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro (2003) affirment que les trois dimensions ne peuvent pas réellement être dissociées, que le développement de l'une est toujours liée au développement d'une autre. Notre échantillon se trouve donc en accord avec cette conception puisque chacune des compétences est discutée.

Ensuite, nous pouvons percevoir, à la lumière de la théorie, que les éléments qui ressortent dans le tableau 10 correspondent aux éléments découlant de la conception théorique de l'approche selon le classement que nous en avons fait, mais que celui-ci est relativement vide. Dès lors, bien que les idées émises par notre échantillon correspondent aux différentes aptitudes, attitudes et savoirs nommés en théorie, nous remarquons tout de même un manque de profondeur dans les représentations de ces dimensions et, plus particulièrement au niveau des aptitudes. En effet, un certain nombre de compétences n'ont pas été mentionnées. Nous pensons notamment à l'écoute, l'attention, la capacité d'analyse, de classement (De Pietro, 2007 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). La vision réduite de la part des enseignantes au niveau des aptitudes pourrait trouver son origine dans le fait que les enseignantes mettent plus d'importance sur le développement des savoirs et des attitudes. En effet, auparavant, lorsque nous avons parlé des finalités de l'*Éveil aux langues*, le constat avait révélé que les enseignantes parlaient davantage du respect, de l'ouverture aux autres en tant que finalités de l'approche. Si nous prenons en compte cet aspect, nous sommes moins surprise par les éléments relevés par les enseignantes s'orientant plus sur le niveau des attitudes. Ensuite, nous émettons l'hypothèse que les enseignantes ne voient pas de développement au niveau métalinguistique ou alors qu'elles le pensaient, mais elles n'ont pas jugé important de le mentionner puisque ces aptitudes pourraient concerner, selon elles, également des compétences pouvant être développées dans des cours autres que ceux d'*Éveil aux langues*.

Le constat est assez proche pour ce qui est des savoirs. Si les réponses sont jugées correspondantes, elles manquent à nouveau d'exhaustivité. Sur ce point, leurs représentations sont donc également en deçà de ce que la théorie nous propose. Par exemple, l'échantillon ne parle pas du tout de savoirs sur des notions linguistiques (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

En ce qui concerne les attitudes, nous retombons à nouveau sur des réponses concordantes avec la théorie, mais incomplètes. Effectivement, l'échantillon cite bien un développement possible pour l'ouverture aux langues mais manque d'aborder le principe de motivation pour l'apprentissage des langues, qui peut elle aussi se développer (Bernaus, Genelot, Hensinger & Matthey, 2003).

Finalement, il faut tout de même mentionner que des éléments de réponses ont été proposés par les enseignantes mais qui, selon nous, n'entrent pas directement dans les éléments du cadre théorique. Il s'agit de la mémorisation lorsque la première enseignante parlait des aptitudes, puis de "*connaître des mots dans les langues*" lorsque la dernière parlait des savoirs. Bien que ces éléments ne correspondent pas fidèlement aux éléments de la théorie concernant les aptitudes et les savoirs, nous ne pouvons pas affirmer que les

représentations des interrogées soient erronées, notamment parce que le cadre théorique retenu ne peut être considéré comme exhaustif.

▪ **Synthèse de l'analyse et de l'interprétation concernant les objectifs principaux (compétences développées)**

Nous avons perçu grâce aux tableaux construits au paragraphe précédent que les représentations de notre échantillon sur ce point (développement de compétences), sont certes correspondantes mais néanmoins restreintes. Ainsi, il ressort que, au sens plus large des objectifs principaux de l'approche (compétences développées), les enseignantes ne possèdent pas une image complète de tout ce que l'approche *Éveil aux langues* est censée apporter aux élèves.

6.1.4 Ancrages disciplinaires

▪ **Analyse**

Jusque-là, nous avons parlé de la définition de l'approche étudiée, de ses finalités puis des compétences que ses activités pourraient développer lors de son intégration à l'école. À présent, il convient d'analyser les résultats concernant la place de cette approche dans le quotidien scolaire. Cette conception nous permet de mieux appréhender comment les enseignantes perçoivent l'intégration d'une telle approche en classe.

Enseignante 1	- Rituels-Rites - Leçons complètes ○ Français, musique, chant
Enseignante 2	- Pendant des cours ○ Français, géographie - N'importe quel moment : si un élève allophone portugais ou autre ne sait pas comment dire un mot en français et une discussion s'ouvre et on parle un peu de sa langue
Enseignante 3	- Questions des enfants des interventions ponctuelles - Moments comme ça sans que ce soit une discipline - Cours à proprement parlé ○ Français, musique, géographie
Enseignante 4	- Branches ○ Musique, histoire, français, géographie, pas en maths - Moments d'échanges comme des moments de rituels - Moments ou occasions qui arrivent spontanément - Ce qui est apporté par l'enfant, la situation

Tableau 11: réponses données par les quatre enseignantes concernant les ancrages disciplinaires de l'*Éveil aux langues*

Une tendance claire ressort des réponses données par les enseignantes. Cette tendance se reflète dans deux axes.

Tout d'abord, toutes les enseignantes affirment que l'*Éveil aux langues* peut s'intégrer dans des cours, dans des leçons liées aux disciplines scolaires. En effet, la première enseignante parle de "*leçons complètes*". Les enseignantes 2 et 3 mentionnent le terme de "*cours*" pour parler de moments opportuns pour l'intégration. Cet aspect est aussi relevé par

l'enseignante 4 puisqu'elle propose que ces activités se fassent en lien avec des “*branches*”.

Il y a donc un consensus dans les propos des différentes enseignantes, du moins au sens large de l'ancrage des activités d'*Éveil* dans des branches scolaires. Ce consensus se retrouve également à un niveau de précision plus important, au travers d'autres exemples donnés par ces mêmes enseignantes. En effet, les cours mentionnés sont quasiment les mêmes dans toutes les réponses comme pour le français et la musique qui reviennent dans quasiment chaque propos. Ensuite, la géographie revient trois fois et l'histoire une fois. Il faut relever tout de même que tous les exemples soumis ont été mentionnés par une seule enseignante. Elle a donc une vision plus large que les autres. Cependant, elle affirme qu'elle ne verrait pas une intégration en mathématiques par exemple.

La seconde orientation que peut prendre l'intégration de l'*Éveil aux langues* dans la pratique, sort du cadre formel des cours, selon chaque enseignante. Les enseignantes 1 et 4 déclarent que l'approche *Éveil aux langues* s'associe à des moments de rituels, des rites ; les deux autres mettent plutôt l'accent sur le fait que ce concept n'est pas rigide et peut se voir intégrer dans une grande variété de situations. De plus, ce qui prédomine chez trois interlocutrices (2-3-4), c'est que souvent, l'approche prend vie grâce aux interventions des enfants eux-mêmes, par leurs questions, comme l'illustre l'enseignante 3. De plus, l'exemple de l'enseignante 2 qui affirme qu'une discussion sur la langue peut survenir lorsqu'un élève allophone ne sait pas comment dire un mot en français. L'enseignante 4 abonde dans ce sens en parlant de situations spontanées.

▪ **Interprétation**

Comme il est mentionné dans la conception théorique de l'approche, les activités d'*Éveil aux langues* s'intègrent dans des disciplines scolaires (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). Cette orientation est également conçue par l'échantillon qui relève que les activités s'intègrent dans des branches scolaires ou plus précisément dans des cours comme le mentionne l'échantillon. Les exemples de cours mentionnés par les enseignantes pourraient montrer qu'elles n'envisagent pas un grand nombre de cours pouvant accueillir des activités d'*Éveil aux langues*, alors que la liste mentionnée dans la conception théorique, liste qui n'est pas exhaustive, démontre clairement que l'approche peut s'intégrer dans toutes les branches (Perregaux *et al.*, 2003).

Leur vision d'une intégration interdisciplinaire perçue par l'échantillon est mentionnée comme le conçoivent Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro (2003). Mais nous pourrions concevoir que les enseignantes possèdent alors une vision limitée des cours pouvant accueillir des activités d'*Éveil aux langues*. De plus, il est intéressant de mentionner que les enseignantes n'ont pas parlé des cours de langues étrangères comme l'allemand, l'anglais alors qu'au sein de la théorie nous percevons que les activités peuvent également s'intégrer dans des situations scolaires caractérisées par l'enseignement d'une langue étrangère (Candelier, 2000). Par conséquent, cet aspect réduit également la perception des enseignantes concernant les ancrages disciplinaires de l'approche.

Le fait que les enseignantes n'aient pas parlé des cours d'anglais et d'allemand, pourrait trouver son explication dans le fait que, dans les classes dans lesquelles les répondantes enseignent il n'y a pas de cours d'allemand et d'anglais. Leur vision a pu être influencée par leur orientation professionnelle et leur propre expérience.

De plus, la correspondance de conception avec les ancrages disciplinaires décrits dans la théorie est partielle puisque les enseignantes perçoivent également les activités d'*Éveil aux langues* comme des moments qui viennent spontanément. Cet aspect pourrait basculer la profondeur de cette approche qui devrait être intégrée dans des activités, dans lesquelles les élèves sont actifs, analysent, repèrent des différences entre les langues et de ce fait peuvent développer un grand nombre de compétences, lesquelles n'ayant pas été perçues dans leur totalité auparavant (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux & Zurbriggen, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

6.1.5 Domaines thématiques

▪ Analyse

Concernant la question des domaines thématiques qui peuvent être abordés dans les activités d'*Éveil aux langues*, les réponses sont variées et il est donc difficile de déterminer une constance entre les enseignantes. Voici, ci-dessous, ce que ces dernières nous ont apporté comme informations.

Enseignante 1	- Rencontre avec d'autres sons : onomatopées - Pictogrammes - Musicalité des sons
Enseignante 2	- Nombre de langues de la classe - Alphabets - Sens des écritures : chinois, arabe
Enseignante 3	- Langues nationales, langues du pays - Langues dialectes, langues officielles - Lieu des langues, les familles, leur évolution - Autres alphabets
Enseignante 4	- Braille - D'autres moyens d'écriture ou de parole comme le langage des signes - Écritures derrière les langues

Tableau 12 : réponses données par les quatre enseignantes concernant les domaines thématiques

Ce tableau illustre assez clairement la difficulté de présenter un consensus clair et précis au sujet des représentations des enseignantes concernant les domaines thématiques pouvant être abordés dans l'approche *Éveil aux langues*. Les propos des enseignantes sont relativement contrastés.

Malgré un consensus difficile à établir, il est possible de ressortir quelques éléments récurrents dans les affirmations des enseignantes. D'une part, nous pouvons tout de même percevoir que des thèmes se ralliant à l'écrit peuvent être relevés à travers les propos de chaque enseignante. D'ailleurs, les enseignantes 2 et 3 expriment explicitement cet aspect avec un même exemple qui est celui des alphabets. L'enseignante 2 parle du “ *sens des écritures* ” et évoque l'exemple du “ *chinois* ” et de l' “ *arabe* ”. L'enseignante 1 parle plutôt de “ *pictogrammes* ” et l'enseignante 4 mentionne la notion “ *d'écritures derrière les langues* ” mais ne donne pas réellement d'exemples. D'autre part, nous percevons que l'enseignante 3, contrairement aux autres de notre échantillon, attache de l'importance à tout ce qui a trait aux caractéristiques des langues comme leur statut, leur “ *évolution* ” ou alors leur famille.

▪ Interprétation

Pour offrir une visualisation plus aisée de la comparaison entre les représentations des enseignantes et la conception théorique (sous forme de catégories) au sujet des domaines thématiques, nous les mettons en regard dans le tableau ci-dessous. Lorsque les propos des enseignantes sont considérés comme entrant dans le domaine de définition de la théorie, une croix est représentée. Un premier niveau d'interprétation a donc été sollicité afin de catégoriser les propos des enseignantes.

Les domaines relevés dans notre cadre théorique, et plus précisément au sein du tableau suivant, correspondent à ce qui est proposé par les auteurs principaux que sont Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro (2003) ainsi que Kervran et Candelier (2003).

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4
Diversité des langues		X (Nombre de langues)	X (Langues du pays- langues nationales, lieu)	
Relations entre les langues, histoire, évolution, familles			X (Familles, évolution, lieu)	
Langue orale et écrite				
Langage verbal et non verbal	X (Pictogrammes)			X (Langage des signes)
Alphabets et systèmes d'écriture		X (Alphabets, sens des écritures)	X (Alphabets)	X (Moyens d'écriture, braille)
Structure des langues				
Emprunts et néologismes				
Le monde sonore des langues	X (Onomatopées, musicalité des sons)			
Registres et variétés des langues, plurilinguisme et diglossie			X (Officielles/non officielles- nationales- dialectes)	
Acquisition et apprentissage				

Tableau 13 : catégorisation des domaines thématiques

Le premier élément à relever est que la catégorisation des propos des enseignantes a été plutôt commode. Dès lors, il apparaît que lorsqu'elles parlent de domaines thématiques ou

de thèmes à aborder ou alors lorsqu'elles nous donnent des exemples précis d'activités, elles sont en accord avec ce qui est issu de la littérature, notamment ce qui est proposé par Kervran et Candelier (2003) ainsi que par Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro (2003).

Cependant, ce tableau nous démontre aussi que l'échantillon ne possède de loin pas une représentation totale des possibilités de thèmes pouvant être abordés dans l'approche *Éveil aux langues*. En effet, sur les 10 catégories créées, seules quatre d'entre elles ne sont pas évoquées par notre échantillon. Chaque enseignante n'en cite d'ailleurs que 2 ou 3, 4 pour l'une des enseignantes. Le domaine *Alphabets et systèmes d'écriture* étant énoncé 3 fois, les autres catégories auraient donc très peu de considération.

À partir de là, bien que les exemples donnés par l'échantillon peuvent être catégorisés dans le cadre théorique, ceux-ci sont très peu nombreux. En définitive, une nouvelle fois, il est possible d'alléguer que les représentations des personnes interrogées sont correspondantes, mais elles ne sont toutefois que très partielles. Il est envisageable que ces personnes n'imaginent pas forcément tous les domaines pouvant être exploités dans les activités d'*Éveil aux langues*. Il peut s'agir d'une conséquence de leurs pratiques. En effet, nous pouvons penser que leurs représentations sont en effet influencées par leur mise en pratique, qui pourrait également être limitée à quelques domaines. Ensuite, si le domaine de la diversité des langues n'est pas expressément relevé, cela peut s'expliquer par le fait que la base des activités d'*Éveil aux langues* consiste normalement à la prise de conscience de la pluralité des langues dans l'environnement proche ou lointain. En effet, toutes les activités devraient aborder à des degrés divers cette diversité et donc exploiter ce domaine.

6.1.6 Structure didactique

- **Analyse**

Dans ce point d'analyse, et dans le tableau ci-après, nous revenons sur les réponses obtenues quant à la structure didactique des activités d'*Éveil aux langues*, telles qu'envisagées par les enseignantes interrogées. Il convient de préciser que la question visait à évaluer la nécessité de mettre sur pied une structure précise pour ce genre d'activités. Nous avons déjà perçu, pour la question des ancrages disciplinaires, que les enseignantes interrogées imaginaient volontiers l'intégration des activités d'*Éveil aux langues* dans des cours. Ici, il s'agit de savoir comment elles envisagent la structure propre à répondre aux ancrages disciplinaires discutés. Ceci afin de donner plus de corps à leur représentation pour cette approche.

Enseignante 1	<ul style="list-style-type: none"> - Non : pendant les rituels - Oui parfois. Même que les autres cours normaux <ul style="list-style-type: none"> ○ Mise en situation : introduit l'activité ○ Moment de travail où on parle sur ce qu'on a entendu, où on parle des langues et de ce qui se ressemble ○ Fin : ils disent ce qu'ils ont retenus. Demander aux élèves ce qu'ils ont aimé et pourquoi
Enseignante 2	<ul style="list-style-type: none"> - Pour des moments qui viennent par la spontanéité des élèves : non - Pendant les cours : oui <ul style="list-style-type: none"> ○ Intro : annonce de l'activité. But, l'objectif est donné ○ Moment de travail sur ce qui est proposé ○ Synthèse-Mise en commun

Enseignante 3	<p>Il y a une structure précise</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Introduction en parlant des langues qui vont être traitées, parler si les élèves la ou les connaissent. Quels mots ils connaissent dans ces langues ○ Phase principale : moment où les langues seront comparées. On écoute, on observe et on regarde les ressemblances entre les langues ○ Fin : parler de ce qui a été fait et ouvrir aussi sur la discussion d'autres langues
Enseignante 4	<p>Une structure oui. Même que les cours que tous les enseignants font avec les trois moments importants.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Partie introductive : présenter l'activité, donner envie, motiver les élèves. Parler des langues qui vont être introduites. ○ Étape de déroulement de l'activité avec les apprentissages qui se font : écoutent les différentes langues, les mots et observent ce qu'on leur apporte ○ Fin de l'activité : relever les apprentissages faits

Tableau 14 : réponses données par les quatre enseignantes concernant la structure didactique de l'approche

En observant ce tableau, le premier constat effectué est que deux enseignantes (1-2) ont une position assez claire par rapport à la structure didactique supposée. Selon elles, il n'y en a pas toujours. Elles affirment qu'il n'y a pas de structure pour des moments de “ *rituels* ” ou pour des moments “ *qui viennent par la spontanéité des élèves* ”. Mais malgré ces exemples qui soutiennent la possibilité de travailler sans structure didactique stricte, toutes les enseignantes s'accordent pour dire qu'il en existe bel et bien une pour ces activités, puisque dans chaque entretien une réponse allant dans le sens d'une structure précise a finalement été donnée. Bien que les termes utilisés soient assez variés, les propos de chacune d'entre elles vont tous dans la même direction, soit vers l'existence d'une structure précise. La convergence des affirmations ne s'arrêtent pas là, puisque la totalité de l'échantillon met en exergue un fondement sur trois étapes distinctes, en trois moments.

Pour détailler leurs pensées, les enseignantes 1 et 4 parlent simplement d'une structure similaire aux cours généraux. La première affirme qu'elle est la “ *même que les autres cours normaux* ” tandis que la dernière parle d'une structure qui est la “ *même que les cours que tous les enseignants font avec les trois moments importants* ”. Toutes les enseignantes envisagent ces trois moments, ces trois phases dans une logique hiérarchique. Notre analyse se propose donc de suivre le même découpage en trois niveaux.

Concernant l'étape 1, les enseignantes 1 et 2 parlent d'une première étape qui introduit l'activité. Pour l'enseignante 2, ce moment se réfère aussi à l'annonce de l'objectif. Ses propos rejoignent ceux de la dernière enseignante qui parle du lancement du cours pour présenter l'activité. Cette dernière ajoute tout de même le fait que cette étape permet de “ *motiver les élèves* ”. Elle affirme également qu'il s'agit d'un moment pour parler avec la classe des langues qui seront introduites. L'enseignante 3 abonde dans le même sens ; elle affirme que ce moment d'introduction est un moment qui permet de parler “ *des langues qui vont être traitées* ” avec les élèves et de parler des connaissances qu'ils possèdent vis-à-vis de ces langues.

Ensuite, l'explication de la deuxième étape est d'une part très brève pour ce qui est de la seconde enseignante, puisqu'elle mentionne simplement “ *un moment de travail* ”. Au contraire, l'enseignante 1 donne un éclairage un peu plus détaillé. Elle explique qu'il s'agit d' “ *un moment de travail* ” et que durant ce moment les élèves parlent de ce qui a été

entendu et relèvent des possibles ressemblances entre les langues. Pour cette phase, les enseignantes 3 et 4 utilisent des termes similaires. Elles parlent d' " *écoute* " ou alors d'observation des langues. L'enseignante 4 n'utilise toutefois pas la notion de comparaison utilisée par l'enseignante 3. Les enseignantes 1 et 3 s'accordent à dire que ce travail permet de percevoir les ressemblances parmi les langues introduites.

Finalement, au sujet de la dernière phase, l'enseignante 2 ne donne aucune information détaillée, elle la compare à une mise en commun, une sorte de synthèse. L'enseignante 3 résume sa valeur au fait de " *parler de ce qui a été fait* ". Elle note aussi que ce moment permet également d'ouvrir une " *discussion sur d'autres langues* ". Enfin, l'enseignante 4 parle de cette dernière phase comme un moment qui permet de " *relever les apprentissages faits* ". La réponse de l'enseignante 1 correspond aux propos de l'enseignante 4 mais relève toutefois de demander aux élèves ce qu'ils ont le plus apprécié.

▪ **Interprétation**

La littérature a mentionné que les activités d'*Éveil aux langues* se découpaient en trois étapes distinctes : la mise en situation (ou ancrage), la situation-recherche et la synthèse (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). Les propos des enseignantes correspondent à cette structure découpée en trois niveaux puisque chacune parle des trois phases, lesquelles ont leurs propres caractéristiques. En effet, lorsque nous avons demandé aux enseignantes si elles imaginaient la présence d'une structure didactique, elles ont toutes répondu par l'affirmative et précisé que cette structure est composée de trois étapes. Le fait qu'elles aient discuté d'une structure en trois étapes démontre que leurs représentations sont, dans un premier temps, en adéquation avec la théorie.

Par ailleurs, au sein de la théorie, nous avons relevé que De Pietro (2007) affirmait que les activités devaient consister le plus souvent en " situations-problèmes " (p. 32), durant lesquelles les élèves " travaillent généralement en groupe puis confrontent leurs observations et hypothèses avec celles de leurs camarades " (De Pietro, 2007, p. 32). Au sein de cette étape, les élèves énoncent des hypothèses, s'éloignent du problème, discutent puis interprètent les informations recueillies en mettant en confrontation leurs observations avec celles des camarades et développent des stratégies d'observation d'écoute ou encore des stratégies de comparaison (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux & Zurbriggen, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). Même si nous avons creusé dans ce sens pour obtenir de plus amples informations, nous constatons qu'aucune d'entre elles n'évoque dans leurs propos le terme de " situations-problèmes " (p. 32) comme le relève De Pietro (2007). Malgré cette absence, les enseignantes démontrent tout de même une phase de travail avec les langues. La majorité a affirmé qu'une activité d'*Éveil aux langues* est composée entre autres d'une étape qui permet aux élèves de travailler avec les langues, en les manipulant visuellement par exemple, en les observant, et en trouvant leurs ressemblances. Leurs propos rejoignent donc la description de l'étape intermédiaire développée dans le cadre théorique.

Concernant les autres étapes, nous percevons que les enseignantes n'entrent pas dans des détails précis, mais l'échantillon parle d'une introduction de l'activité, ce qui est en lien avec le contenu de la première étape d'activités d'*Éveil aux langues*. Il est mentionné que tout d'abord, la mise en situation intègre l'activité dans le programme de la classe (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux & Zurbriggen, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003). La moitié de l'échantillon précise que cette étape met en avant les

connaissances des élèves concernant les langues ou alors leur donne envie de participer à des activités en lien avec ces langues comme le relève également Perregaux (1995). Les représentations de la moitié de l'échantillon correspondent relativement bien à la conception théorique de la première étape qui compose la structure didactique.

En finalité, chaque enseignante parle d'une dernière étape et la majorité des enseignantes parle de la fin de l'activité comme un rappel des éléments appris durant le cours. Leurs représentations correspondent à la théorie relevant que ce moment permet la mise en commun de ce qui a été recherché ou observé (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux & Zurbruggen, 2003 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003).

En synthèse, nous pouvons donc prétendre que les enseignantes perçoivent donc une structure bien spécifique à l'approche *Éveil aux langues*. Cela démontre donc qu'elles perçoivent l'*Éveil aux langues* comme des activités à part entière et que ces activités visent un travail qui est plus ou moins profond en regard de ce qui est proposé. De plus, l'image que possèdent les enseignantes de cette structure correspond avec les caractéristiques de ladite structure présentée dans la théorie, bien que tous les détails n'aient pas été mentionnés.

Il convient de relever que les représentations de la moitié des enseignantes ont basculé la profondeur de l'approche ; parfois leurs représentations visaient également à affirmer que les activités d'*Éveil aux langues* ne sollicitent pas toujours une structure bien précise comme le mentionne la théorie.

6.2 Données en lien avec les représentations

Après avoir analysé les propos des enseignantes et les avoir confrontés à la théorie de l'*Éveil aux langues* dans une discussion interprétative, il s'agit maintenant de s'orienter quelque peu sur l'aspect des représentations. Dans la mesure où les représentations peuvent être influencées par de nombreux paramètres, leur compréhension pourrait nous aider encore un peu mieux à appréhender la vision des enseignantes envers l'*Éveil aux langues*.

Tout d'abord, Abric (1987, cité par Abric, 1994) annonce qu'une représentation sociale est “ le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ” (p. 13). Nous pouvons alors prendre conscience que les représentations concernant l'*Éveil aux langues* correspondent à une reconstruction cognitive personnelle de l'approche élaborée pour chacune des enseignantes interrogées. Laplantine (1989), quant à lui, relève qu'une représentation s'élabore entre l'individuel et le social. Ainsi, la dimension individuelle des représentations peut justifier le fait que les affirmations des enseignantes variaient d'une à l'autre, puisque chaque enseignante est un individu différent. Par ailleurs, le fait que leurs représentations aient été plus ou moins diverses est certainement dû aussi au fait que les représentations sociales intègrent des facteurs affectifs qui sont propres à chaque sujet (Jodelet 1989).

Cependant, Laplantine (1989) mentionne qu'une représentation s'élabore entre l'individuel et le social. Abric (1994) affirme dans ce sens qu'une représentation sociale se crée aussi en fonction des conditions sociales dans lesquelles elle se développe. Bonardi et Roussiau (1999), pour expliquer la composante sociale relevée par leurs homologues, attestent que

les représentations sociales d'un individu sont influencées par les valeurs et les idées qui sont propagées dans la société ou colportées dans son groupe d'appartenance.

Concernant notre échantillon, au vu des informations données par les enseignantes lors des entretiens, nous pouvons émettre l'hypothèse que les représentations de celui-ci ont été construites grâce à la présentation du PER ou alors par la découverte des livres *EOLE*, ou encore par des discussions avec des collègues. Ainsi, si nous prenons en compte la manière dont elles ont découvert l'approche, nous pouvons présumer que les représentations ont été élaborées par ce qui a été transmis au niveau de leur groupe d'appartenance ; soit les enseignants. Nous pouvons prétendre que les représentations ont été construites dans l'environnement institutionnel, donc dans un milieu relativement homogène et structuré. Ceci pourrait même expliquer cette cohérence retrouvée entre les diverses réponses obtenues. En effet, bien que les représentations soient personnelles, le fait qu'elles aient été construites dans un cadre social (l'école) qui favorise les échanges, peut expliquer que passablement de réponses ont soulevé la même perception.

Nous relevons également que les représentations possèdent diverses fonctions comme celle d'orientation ; c'est-à-dire qu'elles déterminent les pratiques et les attitudes des individus (Abric, 1994). Ainsi, les représentations des enseignantes ont probablement guidé leurs pratiques et, ces dernières auront probablement influencé à leur tour leurs représentations. Elles les auront certainement faites évoluer. Comme le relève Abric (1989), les représentations sont susceptibles de changement, d'évolution.

7. Réponse à la question de recherche

À travers cette recherche nous avons pour objectif de répondre à la question suivante :

- Quelles sont les représentations d'enseignants valaisans interrogés du cycle 1 concernant l'approche *Éveil aux langues*? Dans quelle mesure ces représentations correspondent-elles à la conception théorique de cette approche?

La question ayant été définie en deux parties, la réponse se fait de manière symétrique, soit en étapes. Tout d'abord, essayons de synthétiser les éléments pouvant nous aider à répondre à la première interrogation, qui est la suivante :

- Quelles sont les représentations d'enseignants valaisans interrogés du cycle 1 concernant l'approche *Éveil aux langues*?

Tout d'abord concernant la catégorie définition de l'approche, nous avons remarqué que l'objet d'attention de notre échantillon composé d'enseignantes valaisannes du cycle 1, correspond à l'objet *langues* et que pour la totalité de l'échantillon, il s'agit de parler de ce terme au pluriel. Les représentations de l'objet d'attention se sont précisées lorsque les liens ou les différences avec l'approche interculturelle ont été abordés et qu'il a été relevé que l'*Éveil aux langues* était une approche permettant de raisonner sur les cultures et évoluant vers elles. Ensuite, pour ce qui est des langues traitées, l'échantillon a admis, à l'unanimité que “ *toutes les langues* ” pouvaient être introduites dans des activités d'*Éveil aux langues*. Les exemples relevés par l'échantillon choisi allaient également dans le sens que toutes trouvent leur légitimité dans cette approche. La majorité des personnes interrogées a relevé qu'il s'agissait le plus souvent de langues présentes dans un environnement proche de

l'élève et que l'approche traitait le plus souvent des langues des élèves et qui sont présentes dans leur environnement familial. En outre, nous avons perçu que notre panel d'enseignantes ne percevait pas l'approche étudiée comme un apprentissage des langues comme il est question lors de l'enseignement traditionnel des langues étrangères comme l'allemand ou l'anglais. Notre échantillon a plutôt affirmé que les activités d'*Éveil aux langues* ne visaient pas un apprentissage au sens strict ; que ce n'était pas le but et que l'approche ne devait pas être confondue avec ce dernier.

En outre, nous avons constaté que la majeure partie de notre échantillon considère les finalités de l'approche comme une ouverture à l'autre et vise ainsi à amener une meilleure compréhension de cet *Autre* et une meilleure entente entre les individus. La moitié de cet échantillon a aussi insisté sur le fait que l'approche permet de mettre en valeur les élèves de la classe. Au final, une seule enseignante s'est détachée, en affirmant que l'une des finalités était tout de même d'enrichir le répertoire des langues des élèves, car elle concevait effectivement de petits acquis au niveau des mots dans différentes langues

Ensuite, concernant cette approche, nous avons compris que les représentations s'orientaient sur le développement des trois compétences langagières que sont les attitudes, les aptitudes et les savoirs. Les compétences attitudinales ont été les plus mises en avant. L'échantillon possède une représentation permettant d'affirmer que l'approche *Éveil aux langues* s'inscrit dans des disciplines scolaires, mais celui-ci a également affirmé que cette approche pouvait aussi prendre place dans de petits moments arrivant spontanément avec les interventions des élèves. Il y voyait tout de même un ancrage dans les disciplines que nous retrouvons dans le quotidien scolaire. Les exemples relevés par les enseignantes ont permis de donner des exemples concrets de disciplines comme le français, la musique ou la géographie.

Nous avons également noté que les enseignantes voient différentes possibilités de domaines thématiques pouvant être exploités dans les activités d'*Éveil aux langues*. La diversité des langues, des écritures, de la sonorité, du langage verbal et non verbal, de la relation entre les langues, leurs statuts, sont autant d'exemples donnés dans les propos recueillis. Celui qui a trait à l'écriture a été le plus souvent mentionné.

Finalement les enseignantes possédaient des représentations qui admettaient une structure didactique pour les activités d'*Éveil aux langues*. Elles envisageaient toutes cette dernière sur un modèle en trois phases distinctes. Ces phases correspondent à une étape introductive, une phase de travail avec les langues puis une étape clôturant l'activité. La moitié de l'échantillon a tout de même relevé que les activités d'*Éveil aux langues* ne nécessitaient pas toujours de structure bien précise surtout pour des moments d'*Éveil aux langues* ne prenant pas place dans des branches scolaires.

Nous constatons à travers ces quelques lignes que notre échantillon a amené des éléments de réponse pour chacun des points abordés dans nos entretiens. Il convient à présent de voir si ces représentations sont en accord avec la théorie proposée de cette approche. En d'autres termes, il s'agit maintenant d'essayer de raisonner sur la seconde partie de notre questionnement, à savoir :

- Dans quelle mesure ces représentations correspondent-elles à la conception théorique de cette approche?

Tout d'abord, nous pouvons constater que les représentations des enseignantes quant à la définition de l'*Éveil aux langues* correspondent à ce que nous avons développé dans notre cadre théorique. Au niveau de l'objet d'attention nous avons clairement perçu que les enseignantes possédaient une représentation s'orientant totalement sur celle proposée par la théorie. Que ce soit pour l'objet d'attention ou pour les langues qui peuvent être traitées, nous avons pu souligner la concordance de leurs représentations avec ce que nous avons appris de l'approche. De plus, leur façon de lier cette approche à l'approche interculturelle confirme que leurs représentations concordent avec les aspects essentiels de l'approche examinée. Plus tard, nous avons pu vérifier que l'échantillon considère bien l'approche non pas comme un enseignement traditionnel des langues étrangères, mais comme une démarche qui s'en écarte par certains points. Si leurs représentations concordent avec ce qui est mentionné dans la théorie, un écart minime peut être à constater ; la moitié de l'échantillon n'a pas parlé d'acquis concernant l'apprentissage de petits mots et n'a pas mentionné expressément que l'approche peut accompagner, soutenir et compléter l'enseignement traditionnel des langues (De Pietro, 2005). L'écart que nous venons de soulever permet tout de même de constater que les représentations de notre échantillon, au niveau de la définition, concordent avec l'approche théorique de l'*Éveil aux langues*.

Au sujet des finalités, nous avons relevé que les représentations des enseignantes concordent, du moins dans les grandes lignes, avec les finalités énumérées dans la théorie ; cependant, il est apparu manifeste qu'elles demeuraient incomplètes car une importante quantité de finalités issues de la théorie ne se retrouvaient pas dans les propos des interviewées.

Ce même constat d'une vision limitée a été établi lorsque l'aspect des compétences développées a été abordé. À nouveau, les compétences nommées par l'échantillon étaient comparables à celles définies par les auteurs cités, cependant un manque subsistait d'un point de vue quantitatif.

C'est le même constat qui peut être amené concernant les domaines thématiques ou alors les ancrages disciplinaires des activités. Les enseignantes ont une représentation correspondant avec l'approche au niveau de ses ancrages disciplinaires, mais elles ne mentionnent pas une liste très complète des cours dans lesquels peuvent s'intégrer les activités de l'approche. Concernant les ancrages disciplinaires, il convient de relever que les enseignantes n'imaginaient pas toujours que l'approche devait s'intégrer dans des branches scolaires. Cet aspect n'est pas en totale correspondance avec la théorie. Concernant les domaines, l'échantillon ne perçoit pas tout ce qui peut être exploité, car bien que les exemples donnés correspondent aux domaines de l'approche, nous percevons que leurs représentations manquent d'exhaustivité.

Finalement, nous avons parlé de la structure didactique. Les enseignantes ont relevé la présence de cette structure didactique pour les activités d'*Éveil aux langues* mais la moitié de l'échantillon a tout de même mentionné que celle-ci n'était pas toujours nécessaire, en admettant que les activités ne sont pas toujours liées à un travail particulier et profond. Cet aspect n'est pas réellement en accord avec la conception théorique de l'approche. Par ailleurs, concernant les caractéristiques de la structure didactique, les représentations correspondaient avec celles mentionnées par la théorie mais manquaient parfois de profondeur.

Le constat final de la seconde partie de notre question de recherche, que nous venons de relever ci-dessus, peut nous faire comprendre que les enseignantes possèdent des représentations qui correspondent dans les grandes lignes avec chacune des dimensions de l'approche que nous avons abordées, mais que pour certains de ses aspects, ces représentations sont parfois incomplètes.

8. Conclusion

8.1 Synthèse de la recherche

Notre travail de recherche visait à étudier les représentations que possèdent des enseignantes concernant l'approche plurielle qui s'intitule *Éveil aux langues*. Notre intérêt s'est plus précisément porté sur la mise en lumière de ces représentations sociales, au niveau du corps enseignant valaisan du cycle 1. En d'autres termes, notre but premier était de percevoir l'image d'enseignants de ce niveau concernant l'approche en question et dans un second temps, de confronter cette image avec la conception théorique de cette dernière. Il sied de préciser que l'échantillon choisi était composé de personnes n'ayant jamais suivi de formation spécifique au sujet de l'approche *Éveil aux langues* et que ce dernier était composé uniquement d'enseignantes. Afin de récolter les informations nécessaires devant nous permettre d'obtenir *cette image*, des entretiens semi-directifs individuels ont été menés. L'analyse des propos recueillis et leur interprétation subséquente nous ont offert des éléments de réponses au questionnement préalablement défini.

Il ressort que les représentations des enseignantes interrogées correspondent dans les grandes lignes au concept théorique de l'*Éveil aux langues*, tel qu'il est présenté dans la littérature examinée, car leurs propos concordent avec les aspects théoriques de l'approche. En d'autres termes, en grande partie, tout ce que les enseignantes ont énoncé, entre dans le cadre théorique présenté. Toutefois, il n'en demeure pas moins que les représentations de l'échantillon peuvent être considérées comme partielles. La confrontation de la vision transmise par les enseignantes avec celle de la théorie démontre que les représentations de l'échantillon sont en adéquation avec la conception théorique de l'approche en question, mais sont parfois restreintes envers certaines notions attenantes au concept étudié.

8.2 Analyse critique de la démarche

Maintenant que la conclusion a pu être tirée, et avant de proposer certaines idées pour d'éventuels approfondissements futurs, il convient de prendre un certain recul sur l'étude conduite. Cette distance sera prise tant pour souligner les limites de notre travail mais aussi pour essayer de mettre en évidence sa valeur.

8.2.1 Limites

Tout d'abord, il est important de relever que dans la partie théorique de notre travail, il a été assez compliqué de sélectionner les éléments importants issus de l'approche étudiée. En effet, il faut savoir qu'un grand nombre d'articles et de livres ont abordé la thématique d'*Éveil aux langues* ; dès lors, notre sélection d'éléments, bien que faite de la manière la plus objective possible, a forcément laissé de côté certains aspects qui auraient aussi pu faire partie de la problématique.

Une autre limite, qui fait office de biais est liée à notre échantillon. Celui-ci est composé de quatre enseignantes qui ont suivi des formations différentes. La moitié a été formée à la HEP-VS et l'autre moitié à l'École Normale. Afin de diminuer l'influence de la formation et ainsi être sûre que les réponses différentes ne sont pas dues à leur formation, il aurait été intéressant d'avoir une homogénéité à ce niveau entre les individus interrogés. Puis, d'un point de vue méthodologique, au sujet de l'élaboration de notre guide d'entretien, il faut concéder qu'en plus de questions fondées sur les notions théoriques de l'approche, quelques questions orientées sur les pratiques des enseignantes ont également été posées. Celles-ci visaient à enrichir nos connaissances vis-à-vis de l'emploi de l'approche *Éveil aux langues* par les enseignantes et ainsi offrir des pistes supplémentaires pour interpréter les résultats relatifs aux représentations ; ce que nous avons fait lors de notre partie *Données en lien avec les représentations*. Cependant, ces questions n'ont pas été réellement exploitées ; notamment parce qu'elles ne permettaient pas de répondre à la question de recherche définie. Toujours en lien avec l'élaboration du guide d'entretien, nous avons posé une question concernant la structure didactique des activités d'*Éveil aux langues*. Si selon nous, cette question permettait de comprendre comment les enseignantes perçoivent l'*Éveil aux langues*, il faut tout de même préciser que cette question chevauche la pratique et est quelque peu orientée sur une conception pratique de l'approche.

Finalement, concernant l'analyse des données ainsi que l'interprétation/discussion qui s'en est suivie, il faut préciser que les niveaux d'interprétation étaient multiples. Au-delà de l'interprétation des résultats en tant que telle, une première interprétation des propos récoltés a dû être menée, notamment pour les classer dans les catégories définies à partir de la théorie, par exemple lors des points traitant des domaines thématiques ou des compétences développées.

8.2.2 Valeur de la recherche

Malgré les éléments discutés ci-dessus, qui limitent quelque peu la portée de notre travail, nous pouvons tout de même mettre en évidence plusieurs aspects nous permettant de considérer que notre travail possède une valeur intéressante sur différents points.

Tout d'abord, la première force de notre travail est la thématique abordée. En effet, l'approche nommée *Éveil aux langues* est un sujet qui peut être vu comme une question totalement liée à l'actualité car le nombre de langues qui sont présentes dans l'environnement familial, scolaire et social des enfants est considérable (Bernaus, Genelot, Hensinger & Matthey, 2003). Ainsi, le besoin d'inculquer une certaine tolérance face à cette mixité fait de l'*Éveil aux langues* une approche d'ouverture essentielle. Ensuite, ce sujet fait écho à une préoccupation éducative européenne et suisse. Il ne concerne donc pas un microcosme mais fait partie de recommandations politiques de niveau conséquent.

Par ailleurs, le fait d'avoir considéré les représentations des enseignantes, afin de percevoir l'image qu'elles ont de l'approche peut aussi être vu comme un point fort de notre travail, puisque cette orientation est une considération actuelle ; les enseignants sont les garants de l'introduction d'une telle approche. De ce fait, les résultats de la recherche pourraient renseigner un peu mieux les enseignantes interrogées sur l'approche *Éveil aux langues*, leur transmettre tous les paramètres entrant en jeu, pour potentiellement les inciter à pratiquer davantage d'activités. En prenant conscience de toute l'amplitude de cette approche ; soit en considérant toutes les langues qui peuvent être incluses, en ayant connaissance de toutes les compétences que les élèves pourraient développer, ou encore en enrichissant leur vision

des thèmes possibles à exploiter et de la quantité de disciplines propres à les mettre en œuvre, les enseignantes interrogées se verraient peut-être plus motivées à accroître les activités liées à ce domaine à la lecture de ce travail. De plus, ce travail pourrait permettre de développer les connaissances de notre échantillon et inciter une pratique se rapprochant de la théorie prescrite puisque les représentations guident les pratiques (Abric, 1994). En effet, le point fort de notre travail est qu'il peut apporter des connaissances supplémentaires pour les enseignantes interrogées et peut également permettre au lecteur de développer ses connaissances à ce sujet.

De manière plus précise, différents points forts de notre recherche en lien avec la démarche de notre travail peuvent être relevés.

Premièrement, nous avons fait en sorte de poser, pour la plupart des questions nous mettant en lien direct avec notre cadre conceptuel. D'ailleurs les questions formulées ont suivi le plus fidèlement possible la structure de notre cadre conceptuel. L'analyse et l'interprétation ont également suivi cette structure, qui selon nous est essentielle, afin de faciliter la lecture de notre travail. Finalement, nous avons décidé d'aborder l'interprétation à la suite de notre analyse, ce qui a permis d'amener de la clarté dans notre travail.

8.2.3 Prolongements possibles

Lors de l'élaboration et de la rédaction de ce travail, plusieurs prolongements possibles à celui-ci nous sont apparus. Ils concernent notamment les pratiques relatives à l'approche étudiée, le fait d'aborder cette approche sous un autre point de vue, ou encore l'alternative proposant d'expliquer l'absence d'activités d'*Éveil aux langues* dans les classes.

Les pratiques effectives

Nous avons admis dans notre cadre conceptuel que les représentations agissaient sur les conduites et guidaient les comportements. C'est-à-dire que les représentations possèdent une fonction d'orientation (Abric, 1994). Ainsi, un prolongement possible à notre recherche serait de prendre en compte les pratiques effectives des enseignantes au niveau de l'*Éveil aux langues* et de percevoir si les représentations que nous avons pu mettre en évidence, trouvent écho dans leurs pratiques. Ceci permettrait aussi de percevoir si un décalage existe entre les représentations de notre échantillon et leurs pratiques et de quelle amplitude est ce décalage. Dans cette optique, les pratiques effectives pourraient être examinées selon une méthode dite de *l'observation directe*, tout simplement en assistant à quelques leçons. Ceci offrirait la possibilité, en observant différentes classes de même degré, de créer une typologie des enseignants en fonction des domaines exploités, des objectifs d'apprentissage ou encore des langues les plus souvent traitées.

L'*Éveil aux langues* sous d'autres angles

Tout au long de notre étude, nous avons porté toute l'attention sur les enseignantes et leur manière de concevoir l'*Éveil aux langues*. Il reste qu'à plusieurs moments de cette recherche nous nous sommes dit qu'il aurait également été intéressant de s'intéresser à la vision des élèves face à cette approche. Car s'ils n'en sont pas les instigateurs, ils sont certainement les premiers concernés par cet apprentissage. Ainsi, il aurait par exemple été attrayant d'évaluer l'apport de la démarche pour eux.

De surcroît, seuls des enseignantes de cycle 1 ont été interrogées. Une autre variante possible à cette étude serait de questionner un échantillon différent. En effet, il pourrait être relativement intéressant d'aborder cette thématique avec des membres du corps enseignant de cycle 2, et confronter leurs représentations avec celles du cycle 1. En somme, le paramètre *échantillon* peut être ajusté et décliné selon maints critères, laissant la porte ouverte à des recherches nombreuses sur le même sujet.

Dans la même optique, en modifiant l'échantillon, d'autres paramètres peuvent sans doute faire l'objet d'autres recherches. Dans ce sens, il pourrait s'agir de comparer les représentations d'enseignants qui travaillent avec des classes très homogènes sur le plan linguistique et culturel, avec des enseignants étant confrontés à une grande variété linguistique et culturelle.

Absence de l'approche *Éveil aux langues*

Et finalement, une autre perspective de prolongement est apparue lors des entretiens. À cet occasion, une des enseignantes interrogées a émis l'idée qu'il pourrait être intéressant de se pencher sur les raisons qui feraient que certains membres d'une institution scolaire n'auraient pas recours à l'*Éveil aux langues*.

9. Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 47-102). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Armand, F., Maraillet, E., Anne Beck, I., Lamarre, P., Messier, M. & Paquin, S. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil [version électronique]. *Québec français*, 132, 54-57.
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Balsiger, C. (2012). Le domaine *Langues* dans le nouveau plan d'études romand. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (Ed.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de la classe* (pp. 383-384). Paris : L'Harmattan.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J.-F. & Perregaux, C. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté le 8 septembre 2014 dans http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bernaus, M., Genelot, S., Hensinger, C. & Matthey, M. (2003). Eulang et la construction des attitudes. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 139-157). Bruxelles : De Boeck.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Billiez, J., Tupin, F., Héron, L., Perregaux, C., Jeannot, D., Toscano, M., Matzer, E. & Hensinger, C. (2003). Diversité des contextes et des élèves. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 221-247). Bruxelles : De Boeck.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bonardi, R. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

- Bouissou, P. (2015). *L'éveil aux langues à l'école maternelle*. Mémoire de Master 2 EFE-ESE. École interne Institution universitaire de formation des maîtres du Midi-Pyrénées. Consulté le 4 février 2015 dans <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108478/document>
- Candelier, M. (2000). La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'École primaire [version électronique]. *Mélanges CRAPEL*, 25, 107-127.
- Candelier, M. (2003). Eulang : les enjeux. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 19-38). Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (2005). Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. In L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Ed.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (Vol. 12, pp. 418-436). Berne : Peter Lang.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre [version électronique]. *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörinicz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. & Molinié, M. (2007). *Carap : Cadre de Référence pour les Approches plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté le 20 septembre 2014 dans http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- Candelier, M., Genelot, S. & Tupin, F. (2003). Le bilan. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 307-327). Bruxelles : De Boeck.
- Carton, F. & Riley, P. (2003). *Vers une compétence plurilingue*. Paris : CLE International.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté le 10 août 2014 dans <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf>
- Clerc, S. & Rispaïl, M. (2012). Quand nos étudiant-e-s se risquent à l'Éveil aux langues. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (Ed.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de la classe* (pp. 123-137). Paris : L'Harmattan.
- Combes, E., Armand, F. & Lory, M.-P. (2012). Quand les élèves animent des activités d'Éveil aux langues. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (Ed.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de la classe* (pp. 139-158). Paris : L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Consulté le 12 juillet 2014 dans http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Dabène, L. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py & R. Jeanneret (Ed.), *Minorisation linguistique et interaction* (pp. 179-186). Neuchâtel : Droz.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Dabène, L. (2003). Préface. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 13-17). Bruxelles : De Boeck.
- Danic, I. (2006). La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu [version électronique]. *ESO Rennes*, 25, 29-32.
- De Goumoëns, C., De Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil aux langues au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires [version électronique]. *Bulletin de la VALS/ASLA*, 69(2), 7-30.
- De Goumoëns, C., Noguerol, A., Perregaux, C. & Zurbriggen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 39-58). Bruxelles : De Boeck.
- De Pietro, J.-F. (2005). EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école. In L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Ed.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (Vol. 12, pp. 458-481). Berne : Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable... Politiques de l'éducation et innovations [version électronique]. *Bulletin de la CIIP*, 21, 32-35.
- De Pietro, J.-F. (31 janvier-1^{er} février 2008). *L'éveil aux langues : Begegnung mit Sprachen / language awarness / educazione linguistica*. Document présenté dans une rencontre d'une Commission du Conseil de l'Europe à Amsterdam. Résumé consulté le 12 juillet 2014 dans www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PIETRO_Amsterdam.doc
- De Pietro, J.-F. & Aeby, S. (2003). Evlang et la construction des savoirs. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 125-138). Bruxelles : De Boeck.
- Develay, D. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement* (7^e éd.). Issy-les-moulineaux : ESF.
- Elmiger, D. (2008). L'introduction de l'anglais comme L3 à l'école primaire romande : vers la didactique intégrée des langues. In M. Gibson, B. Hufeisen & C. Personne (Ed.), *Le plurilinguisme : apprendre et enseigner : selected papers from the L3 conference in Freiburg/Switzerland 2005* (pp. 175-186). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren. Consulté le 20 août 2014 dans le site web de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel : http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1210159580elmiger_lintroductiondelanglais.pdf
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- Gabry, J., Moreau, A. & Teninges, C. (2005). *École, langues et mode de pensée*. Créteil : Canopé.

- Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingue : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergie Monde*, 1, 62-66.
- Gomes, S. (2012). L'Éveil aux langues à l'école primaire : qu'en pensent les institutrices en contexte de formation informelle? In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (Ed.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de la classe* (pp. 389-396). Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Wokusch, S. & Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues. Etat des lieux-développements- perspectives*. Consulté le 22 juillet 2014 dans http://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf?version=1
- Jodelet, D. (1984). *Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.47-102). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kervran, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (Ed.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de la classe* (pp. 31-39). Paris : L'Harmattan.
- Kervran, M. & Candelier, M. (2003). Les activités Evlang : tâches, objectifs et domaines. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 65-90). Bruxelles : De Boeck.
- Laplantine, F. (1989). Anthropologie de systèmes de représentations de la maladie. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 287-319). Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Petit Larousse (2003). *Dictionnaire encyclopédique de la langue française*. Paris : Larousse.
- Macaire, D., Aeby, S., Foerster, C. & Simon, D.-L. (2003). L'enseignante et l'éveil aux langues : représentations et formation, appropriation/valorisation de la démarche. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 247- 271). Bruxelles : De Boeck.
- Mailfert, A. (2013). *Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme*. Mémoire de Master 2. École interne Institution universitaire de formation des maîtres du Midi-Pyrénées. Consulté le 25 juillet 2014 dans <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00845509/document>
- Mannoni, P. (2010). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Matthey, M., Genelot, S., Noguero, A. & Técher, L. (2003). Evlang et la construction des aptitudes. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 125-139). Bruxelles : De Boeck.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

- Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (5^e éd.). Paris : ESF.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset : Delval.
- Nollet, J.-M. (2003). Pourquoi l'Éveil aux langues en communauté française. In C. Blondin & C. Mattar (Ed.), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à L'Éveil aux langues* (pp.7-15). Liège : Service de Pédagogie expérimentale. Consulté le 27 octobre 2014 dans www.enseignement.be/download.php?do_id=2083&do_check
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* (Vol. 1). Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Secrétariat général.
- Plan d'études romand (PER). (2012). Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consulté le 16 juillet 2014 dans <http://www.plandetudes.ch/home>
- Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (Vol. 12). Berne : Peter Lang.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Rey, A., Robert, P. & Rey-Debove, J. (2004). *Le Petit Robert-Dictionnaire de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rosen, E. & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* (2^e éd.). Paris : CLE International.
- Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. De Saint-Georges (Ed.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 59-82). Paris : Armand Colin.
- Troncy, C., De Pietro, J.-F., Goletto, L. & Kervran, M. (2014). *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches [version électronique]. *Tréma*, 28, 5-16. Consulté le 10 septembre 2014 dans <http://trema.revues.org/246>

10. Listes des annexes

- **Annexe I : Guide d'entretien**
- **Annexe II : Grilles d'analyse vierges**

Annexe I : Guide d'entretien

Questions : Connaissance de l'échantillon

Questions	Questions de relance
1. Pouvez-vous me donner des indications sur votre lieu et degré d'enseignement?	- Où enseignez-vous? (Milieu rural ou urbain?) - Dans quel degré enseignez-vous?
2. Comment définiriez-vous votre classe au niveau de la diversité linguistique et culturelle?	
3. Depuis combien d'années enseignez-vous?	
4. Quelle formation avez-vous suivie?	
5. Avez-vous été formé à l'approche <i>Éveil aux langues</i> ?	- Si oui, comment? - Si non, comment l'avez-vous découverte ?
6. En tant qu'élève, qu'est-ce qui vous a été enseigné dans le domaine de l' <i>Éveil aux langues</i> ?	- Et comment?

Questions : Représentations de l'approche

Questions	Questions de relance
7. Si je vous dis, <i>Éveil aux langues</i> , est-ce que ce terme est parlant pour vous?	- Connaissez-vous cette approche sous une autre appellation? - Quel nom utilisez-vous pour parler de cette approche?
8. Si je vous demande de définir cette approche, comment le feriez-vous?	- Qu'est-ce qui est au centre des activités d' <i>Éveil aux langues</i> ? Sur quoi l'approche se focalise-t-elle? - (Si ce sont les langues), quelles langues peuvent s'appliquer aux activités d' <i>Éveil aux langues</i> ? (Sinon, demander des précisions sur l'objet d'attention)

HEP-VS / Mémoire de fin d'études

9. Quels liens ou différences tirez-vous entre l' <i>Éveil aux langues</i> et l'enseignement traditionnel des langues étrangères ?	- Comme celui de l'allemand et de l'anglais, par exemple?
10. Quels liens ou différences tirez-vous entre l' <i>Éveil aux langues</i> et l'approche interculturelle ?	
11. Selon vous, quelles sont les finalités globales visées par l'intégration d'activités d' <i>Éveil aux langues</i> à l'école? (En classe)	
12. Pourriez-vous me parler des compétences que les élèves pourraient développer en participant à des activités d' <i>Éveil aux langues</i> ?	<p>- Pensez-vous qu'il puisse y avoir le développement de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir-être (attitudes)? - Savoir-faire (aptitudes)? - Savoirs? <p>- Si oui, pourriez-vous m'en dire plus?</p>
13. Qu'est-ce que l'on peut faire dans le cadre de l' <i>Éveil aux langues</i> ? Quels thèmes peuvent être traités avec les élèves dans les activités? (Domaines thématiques?)	
14. Selon vous quand et (à quel moment) peut-on intégrer des activités d' <i>Éveil aux langues</i> dans le plan horaire d'une classe?	- Pouvez-vous me donner des exemples concrets de disciplines?
15. Pensez-vous que les activités d' <i>Éveil aux langues</i> nécessitent une structure didactique bien précise? (Des étapes d'apprentissages précises?)	
16. Si oui, pouvez-vous me parler un peu plus de cette structure?	

Questions : Expériences personnelles

Questions	Questions de relance
17. Intégrez-vous des activités d' <i>Éveil aux langues</i> dans vos classe?	
18. Si oui, à quelle fréquence?	
19. Si des collègues ne pratiquent pas cette approche, seriez-vous une personne qui la conseillerait?	
20. Si oui, pour quelles raisons?	
21. Quelles ressources (livres, autre matériel,...) utilisez-vous pour intégrer des activités d' <i>Éveil aux langues</i> dans votre classe?	

Annexe II : Grilles d'analyse vierges

1. Connaissance de l'échantillon

1.1 Contexte scolaire		
	1.1.1 Lieu et degré d'enseignement	1.1.2 Caractéristiques linguistiques et culturelles de la classe
Enseignante 1		
Enseignante 2		
Enseignante 3		
Enseignante 4		
	1.1.3 Nombre d'années d'enseignement	1.1.4 Formation professionnelle
Enseignante 1		
Enseignante 2		
Enseignante 3		
Enseignante 4		
1.2 Contexte personnel		
	1.2.1 Formation à l' <i>Éveil aux langues</i>	1.2.2 Expériences personnelles de l' <i>Éveil aux langues</i> à l'école
Enseignante 1		
Enseignante 2		
Enseignante 3		
Enseignante 4		

2. Représentations de l'Éveil aux langues

2.1 Définition	
	2.1.1 Objet d'attention
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	
	2.1.2 Langues traitées
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	
	2.1.3 Liens et différences avec l'enseignement traditionnel des langues étrangères
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	
	2.1.4 Liens et différences avec l'approche interculturelle
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	

3. Finalités globales de l'approche	
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	

4. Objectifs principaux de l'approche (compétences développées)	
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	

4.1 Objectifs principaux de l'approche (compétences développées)			
	Attitudes (savoir-être)	Aptitudes (savoir-faire)	Savoirs
Enseignante 1			
Enseignante 2			
Enseignante 3			
Enseignante 4			

5. Ancrages disciplinaires	
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	

6. Domaines thématiques	
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	

7. Structure didactique	
Enseignante 1	
Enseignante 2	
Enseignante 3	
Enseignante 4	

8. Expériences personnelles		
	8.1 Intégration d'activités d' <i>Éveil aux langues</i>	8.2 Fréquence de l'intégration
Enseignante 1		
Enseignante 2		
Enseignante 3		
Enseignante 4		
	8.3 Personne de conseil pour les autres collègues	8.4 Ressources utilisées
Enseignante 1		
Enseignante 2		
Enseignante 3		
Enseignante 4		

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Conthey, le 16 février 2015

Mylène Grange