



HAL
open science

Discours et pratiques autour des langues premières des élèves à l'école en France et au Canada

Fatima Chnane-Davin, Cécile Sabatier

► **To cite this version:**

Fatima Chnane-Davin, Cécile Sabatier. Discours et pratiques autour des langues premières des élèves à l'école en France et au Canada. Relais, Revue du Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel, 2018. hal-02436004

HAL Id: hal-02436004

<https://hal.science/hal-02436004v1>

Submitted on 12 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Discours et pratiques autour des langues premières des élèves à l'école en France et au Canada

Fatima Chnane-Davin * & Cécile Sabatier**

* Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, France

** Simon Fraser University, Canada

Résumé : Notre contribution propose de porter un regard critique sur deux contextes éducatifs marqués par la diversité linguistique et culturelle afin de comprendre les orientations choisies sur le plan institutionnel, didactique et pédagogique au regard de la question de la place des langues premières dans la construction des apprentissages. En mobilisant des textes officiels en France et au Canada, et en nous appuyant sur l'analyse discursive et sur l'analyse de pratiques enseignantes, nous dégagons les incidences de ces discours et pratiques sur la réussite scolaire des élèves et le développement d'une compétence plurilingue pour enseigner et apprendre en contextes pluriels.

Abstract : Our contribution questions two linguistically and culturally diverse educational contexts in order to understand the institutional and pedagogical discourses towards the use of first languages in teaching and learning practices. Drawing from official instructions in France and in Canada, we conducted a critical discourse analyse, as well as we analysed teachers' practices to see how those discourses and practices impact students' success in school. In doing so, we underlined how a plurilingual competence enhanced teaching and learning in multicultural settings.

Introduction

En France et au Canada, les discours institutionnels, ainsi que les pratiques des enseignants qui entourent les contacts de langues au sein de l'enceinte scolaire, sont emprunts des rapports au plurilinguisme et au multiculturalisme et des représentations sociopolitiques quant aux places que les langues et cultures familiales occupent (ou devraient occuper) dans l'espace de scolarisation.

La place des langues premières des élèves dans ces contextes d'enseignement-apprentissage pluriels fait régulièrement débat dans la mesure où circulent encore certaines représentations liées aux langues qui associent la non-maitrise de la langue de l'école et l'échec scolaire à la présence d'autres idiomes dans les répertoires verbaux des élèves et à l'emploi de ces autres langues dans la cellule familiale (Clerc Conan & Richerme-Manchet, 2016).

Par *langue première*, nous entendons une langue acquise par un individu différente de celle usitée en contexte scolaire, laquelle est qualifiée de langue de scolarisation. Nous préférons ce terme à celui de langue maternelle, car il est moins connoté axiologiquement (Auger, 2007). Toutefois, à l'instar de Dabène (1994) et d'autres (Castellotti, 2017; Martinez 2014), il convient de souligner que cette nomination n'est pas sans ambiguïté car elle instaure un principe de classement entre les langues et opère une catégorisation, certes constitutive de notre rapport au monde et à l'altérité, mais qu'il convient

d'interroger afin que cette catégorie « [ne se transforme] en doxa » (Castellotti, 2017 : 75).

À l'heure où la pluralité linguistique et culturelle des contextes éducatifs ne fait plus aucun doute, et où les recherches contemporaines soulignent la nécessité de recourir aux langues premières des élèves pour mieux construire les apprentissages (Candelier, 2007; Litalien, Moore & Sabatier, 2012; Cummins, 2013; Fleuret, 2013; Garcia & Li, 2014; Prasad, 2014; entre autres), ce sont d'abord les conceptions politiques institutionnelles de la diversité linguistique puis celles qui ont trait à l'enseignement-apprentissage des langues dans ces contextes pluriels qu'il convient d'examiner afin de comprendre les modalités de scolarisation qui participent à la prise en compte (ou non) de l'ensemble des langues en contact qui composent les répertoires langagiers des publics scolaires. Ces conceptions marquent ensuite de leur empreinte les pratiques pédagogiques qui sont mises en actes dans les classes, car, comme le soulignent Clerc Conan et Richerme-Manchet (2016 : 27), ces conceptions exercent une « pression institutionnelle qui contraint la conception de la langue » en général et des langues par ricochets.

L'analyse des discours institutionnels, jointe à celle des pratiques pédagogiques déclarées et mises en œuvre par les enseignants dans les salles de classe, conduit par conséquent à dégager les incidences de ces discours et pratiques sur la réussite scolaire des élèves aux capitaux linguistiques et culturels pluriels. Plus spécifiquement, elle participe à interroger comment sont mobilisées (ou pas) à des fins d'enseignement et d'apprentissage les langues premières des élèves plurilingues au sein de l'enceinte scolaire pour développer chez ces derniers une compétence plurilingue.

A cette fin, il nous faut d'abord situer la manière dont la diversité linguistique et culturelle est appréhendée dans les contextes canadiens et français ; ensuite, il convient de mettre en lumière les rapports aux langues à l'école qui sont donnés à voir par le biais des politiques linguistiques et éducatives qui sont mises en œuvre dans chacun des environnements éducatifs car dans des contextes pluriels, ce sont précisément les institutions qui mettent en place les politiques destinées à organiser la place dévolue à chacune des langues en présence. Enfin, quelques exemples de ce qui se dit et se fait dans certaines des classes de ces deux contextes permettront de saisir les enjeux pédagogiques et didactiques associés à la prise en compte (ou pas) des langues premières des élèves plurilingues, ainsi que leurs capitaux culturels. Ce faisant, c'est bien une réflexion sur le rôle des langues premières dans le développement des compétences des élèves, et plus particulièrement d'une compétence plurilingue, ainsi que sur les modalités de leur enseignement et de leur utilisation, que ce soit comme discipline ou comme vecteur de l'enseignement des autres champs disciplinaires, qui constitue, en filigrane, le point central de notre contribution.

1. Mise en contextes

Sur le plan sociétal et politique, la France et le Canada reposent sur des principes fondateurs opposés ; lesquels conduisent à traiter la pluralité introduite par la diversité culturelle et linguistique de manière contrastée.

Le Canada est un état fédéral où est officiellement mise en œuvre depuis 1988 une *Loi sur le multiculturalisme canadien*¹ qui reconnaît « que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait. » (n.p.) En faisant la promotion de la participation équitable de tous les individus, quelles que soient leurs origines à la société canadienne, la loi d'une part reconnaît et valorise les pluralismes culturels (Martel, 1999) ; et d'autre part, elle inscrit la diversité culturelle comme constitutive de l'identité du pays en la situant comme un principe clé du vivre ensemble. L'imbrication des groupes communautaires variés² participe à une acceptation sociale et politique de la pluralité au nom d'une identité collective qui se veut, par définition et par essence (voire idéologie), ouverte à l'altérité.

Sur le plan linguistique, le Canada reconnaît deux langues officielles, l'anglais et le français. Depuis 1969, date à laquelle a été édictée la *Loi sur les langues officielles*³, cette dualité linguistique façonne le paysage fédéral dans la mesure où les deux idiomes ont acquis un statut qui les positionne comme les langues principales des organes gouvernementaux et des instances fédérales. Malgré près de soixante langues autochtones et quelques deux cents autres langues issues des migrations recensées sur l'ensemble du territoire (Statistique Canada, 2017), ces deux langues occupent une place privilégiée dans l'espace public et leurs locuteurs bénéficient de droits qui les autorisent à avoir accès à des services fédéraux dans l'une ou l'autre langue. En 1982, la *Charte des Droits et Libertés*⁴ réaffirmait le statut des deux langues officielles et garantissait le droit à l'éducation dans chacune de ces langues pour les communautés linguistiques minoritaires. Toutefois, aujourd'hui, l'affirmation de la dualité linguistique officielle est questionnée, comme le souligne Dagenais (2013, p. 286) pour qui : « Les débats à propos des langues ne sont pas nouveaux au sein de la société canadienne ; ils ont fait l'objet de controverses et de luttes depuis des décennies. Alors que certains questionnent la pertinence de la politique fédérale de bilinguisme, ce qui est nouveau (..) est que la discussion portant sur les langues officielles est désormais abordée dans le contexte accru du multilinguisme » (notre traduction). Et ce d'autant plus que le paysage linguistique canadien ne cesse de se diversifier (Statistique Canada, 2017).

En France, la question de la diversité linguistique et culturelle est posée très différemment. Historiquement, le pays s'est édifié autour des mythes de l'unité des idiomes et de la République. C'est avec la Révolution française que l'unité nationale est

¹ <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf>

² Martel (1999 : 49) souligne d'ailleurs que « Du point de vue des idéologies linguistiques et sociales, le Canada a historiquement tenu à marquer sa différence par rapport aux Etats-Unis en se réclamant de la métaphore de la mosaïque culturelle plutôt que de celle du *melting pot* américain ».

³ <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/O-3.01.pdf>

⁴ <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>

subordonnée à la dimension linguistique. L'Abbé Grégoire, dès 1794, évoquait ainsi l'unité nationale en ces termes : « L'unité de la République commande l'unité des idiomes, et tous les Français doivent s'honorer de connaître une langue qui désormais sera par excellence celle du courage, des vertus et de la liberté » (cité dans Monneyron, 2000, p. 72). Une telle affirmation a contribué à établir un rapport dialectique indéfectible entre la nation et la langue française et à rejeter tout particularisme culturel ou linguistique, comme le souligne Monneyron (2000, p. 77-78) :

« Le mythe de l'unité et de l'indivisibilité de la République s'analyse donc comme le mythe fondateur de la nation française moderne avec ce qu'elle implique : à l'intérieur intégration dans le tout français, indifférencié, identique et rejet, à l'extérieur, de tout ce qui n'entre pas dans ce moule ».

Ce faisant, se développe, surtout à partir de la Troisième République, une représentation négative de la pluralité, laquelle rejette toute hétérogénéité et transforme l'homogénéité en un authentique idéal utopique (Schnapper, 1991 ; Ragi, 1997) et la conviction que la diversité des langues est une entrave à la constitution de l'identité nationale française. Conséquemment, le modèle républicain français prend appui à la fois sur des institutions nationales fortement centralisées et sur un système social assimilationniste qui a pour mission d'intégrer, par le biais de l'instance scolaire, à la communauté nationale (et sous entendu à la République) tous les individus, qu'ils soient Français ou étrangers.

Face à ces deux conceptions de la pluralité, il convient maintenant de porter un regard critique sur la manière dont chacun des contextes abordent sur le plan de l'aménagement scolaire la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle.

2. Politiques éducatives et rapports aux langues premières à l'école

Les politiques relatives à l'enseignement des langues implémentées au sein des systèmes éducatifs laissent en effet transparaître la manière spécifique dont sont gérés par les instances scolaires les contacts entre les différentes langues portées par les élèves et les langues de scolarisation.

En France, c'est par le biais de circulaires publiées dans le Bulletin Officiel (BO) que sont énoncés les principes éducatifs qui gèrent les rapports aux langues premières des élèves. Dans un article intitulé « Quand le français devient la langue d'usage » (Chnane-Davin, 2016), nous avons exploré la rencontre des langues premières et le français à l'école française depuis les lois de Jules Ferry (1881) qui ont éradiqué les langues et les cultures régionales. Par comparaison, les élèves issus de l'immigration nouvellement scolarisés à l'école vivent la même histoire que leurs camarades de l'époque qui étaient amenés à renoncer à leurs langues régionales pour apprendre la langue de scolarisation, le français. « Face à la diversité linguistique et culturelle des élèves, le choix de l'école est clair : une langue, le français, et une culture commune gréco-latine occidentale pour tous » (Chnane-Davin, 2016, p. 107). Pourtant dans certains textes, l'enseignement à ces nouveaux arrivants est destiné à répondre à une double nécessité dont l'une est de « permettre à des enfants allophones, mono ou (pluri)lingues dans une ou des langue(s)

autre(s) que le français d'accéder à un bi- ou plurilinguisme où le français est la langue de la communication scolaire et extrascolaire » (MEN, 2000, *Le français langue seconde*, p.5). Cette « appropriation et acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques antérieures, d'une part et, d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles françaises » (MEN⁵, 2004, p. 32). Malgré cette avancée institutionnelle, la majorité des textes officiels évoque un monolinguisme obligatoire où « le français est la langue de la communication scolaire et extrascolaire » (MEN, 2004). Car « Le monolinguisme, solidement ancré dans la tradition de l'enseignement républicain constitue la base idéologique, explicite ou non, de l'approche de la langue dans les programmes scolaires » (Bertucci et Corblin, 2004, p. 5). Si les dénominations et l'organisation évoluent dans les textes officiels, la question du plurilinguisme dans le cadre du contact des langues n'est toujours pas résolue. En 2002 la circulaire relative à l'organisation de la scolarité a permis de passer de l'appellation « primo arrivants à celle d'élèves nouvellement arrivés en France (ENAF). Elle sera abrogée par la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 qui propose l'appellation « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) orientée vers la biographie langagière mais sans pour autant évoquer la dimension du plurilinguisme à l'école. On passera également de classes désignées par classe d'accueil à une intégration scolaire de la population d'élèves migrants qui se fait désormais en une « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) répondant à leurs besoins spécifiques pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Cette nouvelle dénomination est adoptée pour donner davantage de lisibilité et s'appuie sur le rapport de l'Inspection Générale de 2009⁶ qui catégorise ces élèves comme « élèves à besoins éducatifs particuliers » au même titre que les élèves en situation de handicap ou de difficultés scolaires. Des prescriptions qui s'inscrivent dans une politique éducative centralisée par le Ministère de l'Éducation Nationale et qui changent selon les réformes.

Au Canada, de telles circulaires n'existent pas dans la mesure où l'éducation relève de la juridiction des provinces avec une répartition claire des responsabilités entre les paliers fédéral et provincial. Selon la Constitution canadienne, les provinces et territoires sont en conséquence dotés de lois (ou *Acts*) et de politiques (ou *Policy*) qui régissent le domaine éducatif en général, et scolaire en particulier, propre à chaque province. Ces dernières édictent autrement dit leur politique linguistique éducative en fonction des orientations qui leur sont propres. La multiplicité des provinces introduit dès lors une complexité de situations qui empêche de penser la prise en compte des langues premières des élèves de manière homogène et uniforme d'un bout à l'autre du pays, comme cela est le cas en France. Cela implique désormais de ne plus poser notre réflexion dans le cadre de l'entité fédérale canadienne mais sur le plan de l'action provinciale, et dans notre cas, ici sera désormais discutée l'action éducative de la Colombie-Britannique.

Ainsi, à cette première complexité, s'ajoute le fait que la province de Colombie-Britannique favorise un système éducatif qui fonctionne en trois paliers décisionnels : le ministère de l'éducation, les commissions scolaires et les établissements scolaires. Ces

⁵ MENESR (2004), *Enseigner au collège. Français, programme et accompagnement*, Paris, CNDP.

⁶ Rapport - n° 2009-082 septembre 2009

http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

deux derniers paliers se voient eux-mêmes dotés d'une autonomie dans la prise de décisions car la *Loi scolaire (School Act)* stipule que c'est le ministère de l'éducation qui énonce des directives aux conseils scolaires ; lesquels se doivent de les faire appliquer mais ils se voient également accorder le droit de formuler leurs propres politiques en fonction de la spécificité de leurs contextes et de leurs besoins. Au niveau des établissements scolaires, il s'agit de mettre en application de façon concrète dans les classes les directives adoptées aux paliers supérieurs.

Au regard de l'enseignement des langues à l'école britanno-colombienne, c'est le *Language Education Policy*⁷ (désormais *LEP*) qui opère comme politique relative à l'enseignement des langues à l'école. Cet instrument de politique publique est édicté par le ministère de l'éducation et date de 1997, avec une révision en 2004. À ce jour, il est le seul instrument de politique linguistique éducative à régir la question des langues dans la province.

Cette politique affirme, d'une part, la reconnaissance des deux langues officielles du Canada, celle des langues autochtones qui appartiennent au paysage linguistique et culturel ancestral de la province et celle des langues issues des migrations sur son territoire ; d'autre part, elle inscrit la diversité linguistique, les plurilinguismes individuels et, plus généralement, le multiculturalisme comme prémisses fondamentales de toute intervention linguistique éducative provinciale :

Designed to recognize the official languages of Canada and the growing number of other languages spoken by British Columbians. (..) In the BC school system all students are expected to achieve proficiency in the English language. (..) The Ministry of Education encourages opportunities for all students to learn languages that are significant within their communities. (MECB, 1997-2004, n.-p.)

Une analyse discursive plus approfondie de la politique (Sabatier, Léger, Spiliotopoulos & Pajot, 2017⁸) révèle néanmoins que tout en embrassant la réalité sociolinguistique complexe qui témoigne de la grande diversité des groupes linguistiques dans la province, le *LEP* n'en affirme pas moins la prédominance de l'anglais, y compris auprès de la minorité de langue officielle française puisqu'il est noté que « dans le système scolaire de Colombie-Britannique, tous les élèves doivent maîtriser la langue anglaise » (MECB, notre traduction).

Dès lors, apparaissent des langues aux statuts formels et informels différents et une intrication du plan fédéral et du plan provincial qui souligne, à son tour, que la question des langues ne se limite pas aux deux seules langues officielles et que des rapports de force en lien avec la notion de pouvoir se mettent en place entre les groupes relevant de

⁷ <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/legislation-policy/public-schools/language-education-policy>

⁸ Cette analyse de la politique publique a été commanditée par le Ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique suite à la refonte de l'ensemble des programmes d'études entreprise depuis 2011 et aux nouvelles orientations formulées par le *BC Education Plan* (<https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/bcs-education-plan>), qui ré-affirme le développement de la compétence langagière dans plus d'une langue (au minimum deux).

telles ou telles langues et communautés. Le *LEP* introduit donc une hiérarchie implicite entre les idiomes en contact, d'abord entre l'anglais, qui tacitement devient la langue de socialisation et de scolarisation, et les autres langues mais aussi, entre le français, l'autre langue officielle, et les langues de migrations, dans la mesure où, dans le cadre d'un apprentissage obligatoire d'une deuxième langue, l'apprentissage du français apparaît contraint :

All students must take a second language as part of the curriculum in Grades 5 to 8 (...) Boards of education decide which second languages will be offered. Core French will be the language offered if the board does not offer an alternative. (MECB, 1997-2004, n.-p.)

Cette hiérarchisation relègue la majorité des langues premières des élèves hors de la sphère de la construction des savoirs formels et hors de la formation initiale des enseignants⁹ puisque ces derniers ne reçoivent aucune formation méthodologique et didactique particulière pour faire face à la pluralité des apprenants. Ainsi, tout en insistant sur le maintien des langues premières en lien avec le développement des identités (communautaires) des élèves, et en favorisant la réussite scolaire par le développement de la langue de scolarisation (anglais ou français), les langues de la très grande majorité des élèves de C.-B., bien que mentionnées, se trouvent repoussées aux frontières de la salle de classe. Cela conduit à souligner dans le sillage de Dagenais (2013, p. 289) qu'« au Canada, les politiques éducatives sont héritières du colonialisme qui marque de son empreinte la création du pays, car elle traduisent les rapports de force qui traversent les groupes linguistiques et culturels » (notre traduction).

Par ailleurs, comme le notent Sabatier, Léger, Spiliotopoulos & Pajot (2017, p. 10), dans le *LEP*, « les langues y sont perçues comme des objets atemporels et décontextualisés. Cela relève d'une vue traditionnelle des langues, de leur enseignement et d'une forme unilingue de communication dans un environnement multilingue. La représentation des langues qui est ainsi donnée à voir est une représentation où les langues sont juxtaposées les unes aux autres, sans que ne soit pris en compte l'articulation des langues entre elles au sein des répertoires verbaux des locuteurs. » Cette représentation additive du contact des langues n'est pas en lien avec ce que l'on sait aujourd'hui de la compétence langagière développée par les individus plurilingues dans une approche holistique du bilinguisme (Grosjean, 2015). Dès lors, c'est le champ traditionnel de la didactique des langues secondes qui est investi pour penser actuellement l'enseignement-apprentissage en Colombie-Britannique, et non pas celui d'une didactique du plurilinguisme qui place la diversité¹⁰ (sous toutes ses formes) et des pratiques translangagières, et donc le développement d'une compétence plurilingue, au cœur des choix pédagogiques pour

⁹ En Colombie-Britannique, les enseignants reçoivent une certification d'enseignants généralistes du primaire au secondaire.

¹⁰ Dans un document-cadre intitulé *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique* (https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/student-safety/f_diversity_framework.pdf), le ministère de l'éducation de Colombie-Britannique souligne que: « La diversité se rapporte aux particularités qui nous différencient les uns des autres. Certaines différences sont visibles (p. ex. race, origine ethnique, sexe, âge, aptitudes), tandis que d'autres le sont moins (culture, ascendance, langue parlée, croyances religieuses, orientation sexuelle, milieu socioéconomique) » (MECB, 2008, p. 7).

construire les apprentissages (Sabatier, sous presse ; Moore & Sabatier, 2014).

À l'école française, les modalités d'aménagement de la diversité linguistique prennent elles aussi place dans le champ didactique des langues secondes et plus précisément du Français Langue Seconde (désormais FLS) ; lequel a reçu une reconnaissance officielle dans le courant des années 2000 (Chnane-Davin 2005, 2008, 2013a & 2013b ; Chnane-Davin et al., 2011). On s'attendait à une reconnaissance également du plurilinguisme des élèves mais cela n'est possible que pour certains qui arrivent à suivre les enseignements des langues et des cultures d'origine (ELCO) selon les politiques linguistiques européennes datant de 1975. Cela confirme que la diversité linguistique n'est prise en compte, au niveau des politiques éducatives, que dans un but unique : favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation. Dans cette optique, la construction des apprentissages scolaires s'inscrit dans un environnement encore appréhendé comme homoglotte, situant l'apprentissage du français comme condition *sine qua none* de la réussite scolaire (et par delà de l'intégration sociale) des élèves aux répertoires verbaux pluriels, qualifiés d' 'allophones', et reléguant de fait hors de la classe ordinaire tout idiome autre que la langue de scolarisation. La prise en compte des langues premières des élèves n'est affichée et affirmée qu'en rapport au besoin spécifique de ces élèves pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Dans les circulaires officielles qui se succèdent depuis les années 1970, et qui ont participé d'une certaine manière à la structuration du champ du FLS, l'objectif de la maîtrise de la langue française, langue de scolarisation et d'insertion sociale pour les élèves aux capitaux linguistiques et culturels pluriels, est en effet prédominant. La loi d'orientation sur l'éducation (1989) prescrit ainsi pour les enfants issus de l'immigration, étrangers ou français d'origine étrangère, comme pour tous les élèves, « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue » en insistant encore une fois sur le fait qu'« aucune réussite scolaire n'est possible sans une bonne maîtrise de la langue » (MEN, 1989).

Cette emphase sur la maîtrise de la langue de l'école en France reflète un rapport aux langues premières des élèves encore entravé des perceptions de l'existence d'un possible conflit cognitif entre les langues, plutôt que d'un rapport aux langues qui relève de représentations qui s'ancrent dans la complémentarité des idiomes entre eux (Grosjean, 2015). Une autre circulaire n° 2002-100 datée du 25-4-2002¹¹ réaffirme que la réussite scolaire des publics allophones demeure « liée à la maîtrise de la langue française » qui est « un facteur essentiel de [leur] intégration ». Toutefois, la circulaire affirme aussi et pour la première fois qu'« au-delà des enseignants qui dispensent dans les classes d'accueil, les premiers enseignements nécessaires à cette intégration, la scolarisation des nouveaux arrivants concerne l'ensemble des équipes éducatives ». Cette dernière affirmation laisse alors à penser qu'une prise de conscience est engagée dans la manière de concevoir non plus uniquement le rapport aux langues (qu'elles soient premières, secondes ou tierces/additionnelles) mais le rapport au langage et le rôle que ce dernier joue dans la construction des apprentissages formels.

En instaurant et maintenant un traitement différencié entre la langue de l'école et les langues qui composent les répertoires verbaux des élèves, les différents textes officiels

¹¹ B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002.

britannico-colombiens et français à ce jour entretiennent une coupure au sein du développement langagier des élèves. Or, dans une perspective de construction de compétences essentielles pour réussir à l'école et s'insérer dans les sociétés contemporaines occidentales, il convient désormais d'envisager ce développement langagier dans un répertoire de compétences qui se construit tout au long de la vie et qui est composé de compétences (déséquilibrées et plurielles) en langues multiples et variées.

3. Discours des enseignants et pratiques de classe

Une telle affirmation souligne d'emblée que la question n'est plus *si* il convient de mobiliser les déjà-là linguistiques des élèves mais *comment* les mobiliser, à des fins d'enseignement et d'apprentissage pour développer chez les élèves cette compétence plurilingue qui favorisera leur réussite à l'école, puisque cette compétence suppose que les locuteurs « maîtrise[nt] à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore & Zarate, 1997-2009, p. 12).

En Colombie-Britannique, la diversité linguistique et culturelle croissante du public scolaire oblige les enseignants à adopter des pratiques translangagières et à prendre appui sur les divers répertoires verbaux des apprenants (et de leurs familles) pour construire les savoirs. Ces pratiques sont à la fois des pratiques qui mobilisent l'ensemble des langues et des variétés de langues qui composent le répertoire communicatif des apprenants et des approches pédagogiques qui permettent à ces derniers de comprendre les interrelations entre ces différents idiomes et la langue de l'école. En lien direct avec les concepts de multiculturalisme, d'équité, de justice sociale et de droits de la personne, ces pratiques pédagogiques sont clairement orientées vers la reconnaissance de la pluralité des identités linguistiques et culturelles des élèves et appellent à l'inclusion de la diversité dans le quotidien des salles de classe. Ainsi, R., un enseignant d'un conseil scolaire francophone encourage-t-il les pratiques translangagières à la maison comme une interaction de classe avec un élève le montre :

R – F : Ce sont les mêmes sons mais ils ne sont pas écrits pareils. c'est pour ça qu'il faut trouver des trucs. c'est bien que Maman t'ait donné un truc en anglais. laisse-moi te donner un truc en français (R. Classe – Corpus DanCé)

Il mobilise également les langues premières de ses élèves pour construire les savoirs scripturaux en langue de l'école. Ainsi, encourage-t-il des activités de littérature qui font appel à d'autres graphies (voir Litalien, Moore & Sabatier, 2012) que ce soit pour l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire ou pour travailler les notions de genres textuels. Au fil de la construction de séquences pédagogiques qui prennent appui sur une démarche transversale d'observation réfléchie des langues pour mieux étudier le fonctionnement de la langue de l'école, l'enseignant développe un scénario pédagogique qui tisse les expertises scolaires, familiales et communautaires de ses élèves. Ce tissage permet de travailler de manière intégrée les dimensions cognitives, linguistiques, culturelles, affectives et sociales en lien avec la construction de l'identité chez ses derniers :

R – F : Alors pour moi . euh . par exemple on a Dimitri qui est Bulgare . ben j'ai appris moi-même j'ai appris avec eux la culture de la Bulgarie par ce qu'il était là . s'il avait pas été là j'aurais pas valorisé cette identité . pour moi ce qui est important est que l'enfant arrive avec un bagage identitaire et j'essaie d'aller chercher dans les activités comment on va faire ressortir cette identité pour qu'elle soit valorisée (R. Entretien – Corpus DanCé)

Néanmoins, R. admet que c'est suite à un programme de formation continue qu'il peut désormais articuler sa démarche pédagogique car celle-ci prend du sens au regard des identités linguistiques et culturelles de ses élèves et qu'il peut en parler ouvertement :

La scolarisation en français en milieu minoritaire venait de prendre une toute autre signification. (..) (R. Journal de bord, 2009 – Corpus DanCé)

En France, également, certains discours d'enseignants qui gèrent la diversité linguistique dans le quotidien des classes évoquent des activités qu'ils qualifient de « clandestines ». Chnane-Davin et al. (2011) en font mention lorsqu'ils ont interrogé certains enseignants sur leurs pratiques de gestion de la diversité linguistique dans la construction des savoirs formels. En effet, la manière d'enseigner et la manière dont l'élève entretient dans les apprentissages interrogent plus que jamais les chercheurs en sciences de l'éducation (Forget & Sabatier, 2014 ; Litalien, Moore & Sabatier, 2012 ; Moore & Sabatier, 2014 ; Chnane-Davin, 2013a et 2013b ; Chnane-Davin et al., 2011). L'observation, les entretiens avec les enseignants observés (Chnane-Davin et al., 2011) et les autoconfrontations ont permis de dégager des gestes professionnels qui permettent d'amener l'élève vers la compréhension par le verbal et le non verbal mais à aucun moment en évoquant la langue première ou bien en l'utilisant comme langue médiatrice des apprentissages. Les textes officiels n'aident pas non plus les enseignants. Ils évoquent un monolinguisme obligatoire où le français est la langue de la communication scolaire et extrascolaire.

L'adaptation des pratiques de ces enseignants, de leur discours et de leurs gestes, voire leurs attentes, sont focalisés plus sur le « parler français » que sur la question du plurilinguisme à mettre en valeur :

L149- L156 : il y a une autre petite stratégie que je peux avoir et ... c'est que ... il faut faire parler les élèves, les élèves manquent de moments d'expression. Il faut qu'ils parlent le français. (Marie, cours de français) (Chnane-Davin et al., 2011)

Face à des élèves dont la majorité est bi ou plurilingue (arabe, berbère, kurde, turc, portugais, langues africaines, langues asiatiques, ...), les enseignants se fixent uniquement l'objectif de la maîtrise de la langue française dans une situation où la langue maternelle de l'élève n'est pas valorisée et elle n'est ni objet d'apprentissage (Chnane-Davin et al., 2011). Par conséquent, on s'éloigne de la construction d'une biographie langagière et du plurilinguisme comme compétence préconisée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) (2001). Or, officiellement, l'une des nécessités de l'enseignement aux nouveaux arrivants à l'école française est de « permettre à des enfants allophones, mono ou (pluri)lingues dans une ou des langue(s) autre(s) que le

français d'accéder à un bi- ou plurilinguisme où le français est la langue de la communication scolaire et extrascolaire » (Descroix, 2000, p.5). Notre observation filmée des classes accueillant des élèves nouvellement arrivés en France a montré que la seule langue utilisée en classe est le français. Parfois, un élève ose échanger avec un camarade dans une autre langue qu'ils ont en commun, mais il est immédiatement censuré et rappelé à l'ordre par l'enseignante qui nous a expliqué que comme elle ne comprend pas leurs langues, aucune autre langue que le français n'est autorisée en classe. « Ce qu'on peut désigner par '*Contact des langues*'¹² ne fait pas l'unanimité et provoque parfois des 'chocs linguistiques' dus à la crainte de l'enseignant d'être dans la situation de celui qui 'ne sait pas' » (Chnane-Davin et al., 2011, p. 37). Par conséquent, certains élèves dans une situation d'insécurité linguistique se taisent. Ce plurilinguisme (Moore, 2006), d'une part, ces élèves nouvellement immigrés en France à pratiquer leur langue de façon clandestine dans une école qui leur en refuse la reconnaissance. D'autre part, cette situation met en difficulté les enseignants qui doivent gérer la diversité linguistique et culturelle des élèves parce qu'ils n'osent pas faire appel aux autres élèves parlant la même langue que celui en difficulté pour l'aider. En conséquence, « Le partage linguistique et culturel entre l'élève et l'enseignant est loin d'être fait. Les apprenants vivent dans un dilemme langagier (Chnane-Davin, 2005) : deux langues, d'égale importance, s'affrontent dans leur esprit quotidiennement. L'une représente leur bien-être, c'est leur langue d'origine qu'ils manipulent avec aisance ; tandis que l'autre est nécessaire pour le savoir, le savoir-faire de tous les jours hors du contexte familial et le savoir-apprendre à l'école ». (op.cit.).

Certains enseignants, cependant, conscients de l'importance de la langue première, tout au moins au début de l'apprentissage de l'élève, font des concessions et autorisent les élèves à utiliser la langue maternelle, comme c'est le cas lorsque nous avons interrogé les élèves d'une classe à propos d'un nouvel arrivant yéménite non francophone :

- Ch 1 : Quand vous parlez entre vous, vous parlez en français ?
 E 2 : En français mais quand il comprend pas, on explique en arabe. [...]
 Ch 2 : Vous faites la traduction après ?
 E 1 : Oui
 Ch 2 : Vous l'aidez beaucoup alors ?
 E 2 : Oui.
 Ch 2 : C'est bien. Est-ce que vous lui apprenez le français alors ?
 E1 : Oui. On est obligés.

Une situation qui montre bien l'importance de la médiation par la langue maternelle en cas de blocage. On arrive ainsi à surmonter les obstacles que rencontre cet élève à entrer dans une langue-culture étrangère et à se construire des compétences langagières et scolaires. Cela va dans le sens de Vygotski (1997) qui avance que « l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de signification dans la langue maternelle », que cette assimilation est un « processus original » parce qu'elle « s'appuie sur la connaissance de la langue maternelle », résultat d'un long développement » (p. 226).

¹² Actes du colloque international *Contact des langues et de discours*, Université de Hérouville, Le Caire, Egypte, 23-25 novembre 2004.

Par conséquent, l'absence de la langue première en classe dans le cas de cet élève, peut provoquer une frustration qui le met en difficulté d'évolution dans l'apprentissage de la langue française parce qu'il a du mal à renoncer à sa langue. Un autre élève dans la même classe nous explique qu'il a besoin psychologiquement de sa langue maternelle : « - ma famille m'a appris ma langue ça me rappelle mon pays ». D'autres élèves vont chercher à s'intégrer par la langue et seront plus ouverts. Face à l'absence de la langue première et l'hégémonie de la langue française, ils vont procéder à une répartition non officielle des langues, laquelle demande une gestion linguistique complexe selon les contextes, familial, scolaire, social, par exemple¹³ :

E : Moi avec mes parents, je parle arabe et avec mes frères et ma petite sœur, je parle français.

Ch : Pourquoi cette différence ?

E : Pour que j'apprenne mieux et qu'ils apprennent mieux.

Ch : D'accord, dans votre famille, vous avez décidé qu'avec vos parents vous parleriez arabe et qu'avec vos frères et sœurs vous parleriez français ?

E : Mais des fois, avec mes frères et sœurs, je parle arabe aussi.

Si dans ce type de situation, la langue première demeure réservée à la sphère familiale, dans un autre contexte, toujours en France, mais cette fois dans *les classes internationales*, les langues des élèves sont présentes lors de l'apprentissage. Selon une recherche récente (Zougs, 2017) s'inscrivant dans la logique d'EMILE-CLIL, ce sont plutôt les enseignants qui essaient de s'adapter et d'adapter leurs discours et leurs gestes professionnels à des élèves dont les langues premières sont l'anglais, l'italien, l'espagnol, voire le japonais. Ainsi, Zougs (2017) observe et catégorise plusieurs gestes professionnels d'adaptation linguistiques (GPAL) auxquels des enseignants d'une école internationale ont recours pour aider les élèves à entrer dans la langue de scolarisation en s'appuyant sur la langue maternelle, ici l'anglais ou l'allemand comme l'explique cette enseignante lors d'un entretien :

52. PF : il est là pour faire des math + si je vois que sur l'énoncé il comprend pas + je vais pas hésiter à lui traduire en anglais ou en allemand + parce que là la barrière c'est pas le problème de la compétence en mathématiques + c'est une compétence linguistique et là je mets l'accent sur les math [...]
60. PF : j'ai un petit espagnol [...] il était complètement débutant [...] il se débrouille peut-être un petit peu mieux en anglais [...] donc je le mets à côté d'un élève qui est complètement bilingue anglais et français et quand il y a un petit problème + il hésite pas à lui faire une petite traduction afin qu'il puisse suivre [...] quand je vois qu'il y a un petit soucis + ben il lui fait la traduction [...]

¹³ Les exemples de corpus sont extraits de la recherche Culture d'enseignement culture d'apprentissage qui a donné lieu à la publication de l'ouvrage Enseigner le français langue seconde en milieu scolaire français (Chnane-Davin et al., 2011).

74. PF : en classe de CM2 + vu qu'il y en a qui arrivent juste maintenant et qui ont appris dans leur pays à faire les divisions + [...] alors ils ont tous leur manière de faire + donc là je les laisse +++ si par exemple on fait résolution de problème alors je dis bon + moi je montre notre manière de faire + mais après je dis bon si toi tu es plus à l'aise dans les opérations de ton pays tu fais + par contre en CE1 non + parce que je sais que la scolarité va continuer [...] (*en parlant des CM2*) l'année prochaine ils auront les math en langue de section + donc là du coup ça sert à rien que je leur apprenne ma méthode (Zougs, 2017, annexes)

Cet exemple illustre la différence dans la scolarisation d'un élève allophone migrant nouvellement arrivé dans une UPE2A où c'est la langue française qui véhicule l'enseignement-apprentissage et un élève scolarisé dans une école internationale d'élites où le plurilinguisme est favorisé. Pourtant, les politiques éducatives européennes qui tendent vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme par la mise en place d'un *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) en 2001 devraient s'appliquer à tous les contextes d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

Conclusion

La question de la place des langues premières des élèves dans la construction des apprentissages formels à l'école dépend largement des contextes dans lesquels elle est posée. Car, par-delà l'exemple de la France et de la province de Colombie-Britannique au Canada, les rapports aux langues et aux cultures premières des élèves aux capitaux symboliques pluriels sont fortement empreints des rapports que chaque société construit vis-à-vis de la pluralité du monde contemporain. « Compris comme « espace d'action où se construit et se négocie un sens inédit par la mise en rencontre des expériences et des savoirs passés et nouveaux » (Moore et al., 2009 : 35), le contexte porte ainsi les contingences micro et macro de la situation (..) » (Forget & Sabatier, 2015, p. 100).

Pour saisir les enjeux pédagogiques et didactiques associés à la prise en compte (ou pas) des langues premières des élèves plurilingues, ainsi que leurs capitaux culturels, il convient alors de poser la question de l'articulation des contextes sociolinguistiques plurilingues aux positionnements des institutions vis-à-vis du plurilinguisme des apprenants. Cela conduit dans un premier temps à opérer un changement de paradigme et « de se détacher de référents « passe-partout » pour penser autrement et favoriser la réussite scolaire de l'ensemble des élèves » (Forget & Sabatier, 2015, p. 109). Ensuite, il convient de se dégager de la vision de champs didactiques cloisonnés pour embrasser la complexité des publics scolaires. Un tel décroisement des didactiques permettrait de penser la construction des apprentissages selon les modes effectifs d'appropriation des langues que les recherches auprès d'individus plurilingues ne cessent de décrire et de penser la réussite scolaire des élèves selon des modalités holistiques. Cela contraint alors plus spécifiquement à réfléchir des modalités qui sont propices à la mobilisation de paramètres qui favorisent le développement des compétences langagières d'élèves dans le cadre d'un champ didactique recomposé qui fait fi des frontières des désignations « langues maternelles, langues secondes, langues additionnelles ».

Bibliographie

- Auger, N. (2007), « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le français aujourd'hui*, n°158 (3), p. 79-86.
- Bertucci, M.-M., et Corblin, C., (éd.) (2004), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- CECR (2011). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Accessible en ligne à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Candelier, M. (Dir.) (2003), *Eveil aux langues à l'école primaire–Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Chnane-Davin, F. (2016) « Quand le français devient *la* langue d'usage pour un allophone ... ». In J.-M. Defays et G. Géron *Représentation du français et motivation des allophones à l'apprendre et à l'enseigner. Revue Le langage et l'homme 2016-1, Francophone de Didactique des Langues et des Cultures*. EME, Bruxelles, Belgique.105-113.
- Chnane-Davin, F. (2013a). *Scolarisation des allophones : entre avancée institutionnelle et vide didactique*. *Revue Le français sur le mille*. 71-80.
- Chnane-Davin, F. (2013b). *La place du FLE /FLS dans la nouvelle formation des enseignants*. In M.T. Maurer, *Actes du V^{ème} Colloque international de l'ADCUEFE – L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère*. France, Dijon 27-28 juin 2011.
- Chnane-Davin, F., Félix, M.-C. & Roubaud, M-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Chnane-Davin, F. (2008), « *Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques* ». In JL. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Collection « *Didactique des langues* », Paris : Didier, 21-61.
- Chnane-Davin, F. (2005) , *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »*. Thèse de doctorat soutenue à Aix-Marseille I, publiée en ouvrage en 2008 et diffusé par Thèse à la carte, Université de Lille, 650 p.

- Clerc Conan, S. & Richerme-Manchet, C. (2016), *Didactique du français: Pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*. Louvain-La-Neuve: Proximités.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997-2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2013). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée* 10(2). 221-240. [Accessible en ligne : <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/7-vol-10-no2-art-cummins.pdf>]
- Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dagenais, D. (2013), Multilingualism in Canada : Policy and Education in Applied Linguistics Research, *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 286-301.
- Davin-Chnane F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. In J.-L. Chiss (Ed.). *Immigration, école et didactique du français* (pp. 21-61). Paris : Didier.
- Desco. 2000. *Le français langue seconde. Collection Collège – Série repères, M.E.N., D.E.S., CNDP. Paris.*
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan Pivot.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problème orthographique chez des élèves en français langue seconde en difficultés d'apprentissage. In D. Daigle, I. Montesinos-Gelet et A. Plisson (Eds). *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques* (pp.81-104). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Forget, M.-H. & Sabatier, C. (2014). Contextes et enseignement du et en français au Canada. In J.-F. De Pietro & M. Rispaïl (Eds.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (pp. 113-125). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Litalien, R.-J., Moore, D. et Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: Pour une écologie de la diversité. *Revue Canadienne de*

l'Éducation 35(2), 192-211. [Accessible en ligne: <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cje-rce/article/view/1287>]

Martel, A. (1999). La politique linguistique canadienne et québécoise. Entre stratégies de pouvoir et identités. *Globe, Revue internationale d'études québécoises* 2(2), 37-64. [Accessible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/globe/1999-v2-n2-globe1496954/1000468ar.pdf>]

Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (7^{ème} édition). Paris : Presses Universitaires de France.

MEN, 2000, *Le français langue seconde*

MEN La loi d'orientation sur l'éducation (1989) en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

Monneyron, F. (2000). *La nation aujourd'hui Formes et mythes*. Paris : L'Harmattan.

Moore, D. & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation Vol 17(2)*. 32-65. Accessible en ligne à <http://id.erudit.org/iderugit/1030887ar>

Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M. & Masinda, M. (2009). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée. In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Eds.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 19-40). Paris: Savoirs Francophones. Agence Universitaire de la Francophonie.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Prasad, G. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the role of the visual methods to access students' representation of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 17(1). 55-71. Accessible en ligne à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126>

Ragi, T. (1997). *Minorités culturelles, Ecole républicaine et configurations de l'Etat-Nation*. Paris : L'Harmattan.

Sabatier, C. (sous presse). Didactique du français et agir enseignants en contexte britanno-colombien. In J. Thibeault & C. Fleuret (Eds.). *Didactique du français en contextes minoritaires : enjeux actuels et regards prospectifs*. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.

- Sabatier, C., Spiliotopoulos, V. & Pajot, D. (2016). *Rapport d'étape – Français Langue seconde et Politiques des langues pan canadiennes*. BC Ministry of Education.
- Sabatier, C., Léger, R., Spiliotopoulos, V. & Pajot, D. (2017). *Education en Français Langue seconde et politiques d'enseignement des langues secondes en Colombie-Britannique. Rapport final*. BC Ministry of Education.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration – Sociologie de la nation en 1990*. Paris : Gallimard.
- Statistique Canada (2017), *Un paysage linguistique de plus en plus diversifié*. Gouvernement du Canada [Accessible en ligne : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/170831/dq170831h-fra.htm>]
- Zougs, M. (2017). *Les geste professionnels d'adaptation en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*. Thèse de doctorat Soutenue à Aix-Marseille Université en 2017.