

# École et langues. Des difficultés en contextes

Sous la direction de  
Stéphanie GALLIGANI, Sandrine WACHS  
et Corinne WEBER

Illustration de la couverture : Stéphanie GALLIGANI

ISBN : 978-2-36013-160-0  
© Riveneuve éditions, 2013  
75, rue de Gergovie  
75014 Paris

*R*iveneuve  
éditions

**Directrices de publication**

Stéphanie Galligani et Malory Leclère-Messebel

La série *Langues et perspectives didactiques* de la collection *Actes Académiques* a pour but d'éditer des travaux de recherche traitant des relations entre langues, cultures et processus d'enseignement-apprentissage en contextes. Pensée comme un espace de dialogues, cette série est initiée par le DILTEC (DIIdactique des Langues, des Textes Et des Cultures – EA 2288) de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Elle est ouverte à des contributions scientifiques portant sur une diversité de langues, de cultures et de situations d'enseignement-apprentissage et s'inscrivant dans une complémentarité d'approches disciplinaires : la didactique des langues et des cultures, la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, les sciences de l'éducation, les études littéraires, l'anthropologie, etc.

Cette série est placée sous la responsabilité scientifique d'un comité de lecture constitué de membres reconnus de la communauté scientifique internationale.

**Membres du comité de lecture**

Dagmar Abendroth-Timmer (Philosophische Fakultät – Universität Siegen, Allemagne) ; Marie-José Barbot (Université Lille 3 Charles-de-Gaulle) ; Sophie Bailly (Université de Lorraine) ; Véronique Castellotti (Université François Rabelais de Tours) ; Marisa Cavalli (Ancien Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste ; Centre Européen des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe) ; Nicole Décuré (Université Toulouse III) ; Fred Dervin (Université d'Helsinki, Finlande) ; Gilles Forlot (Université de Picardie Jules Verne) ; Laurent Gajo (Université de Genève, École de langue et de civilisation françaises, Suisse) ; Marie-José Gremmo (Université de Lorraine) ; Peter Griggs (Faculté de langues – Université Lumière Lyon 2) ; Natalie Kübler (Université Paris Diderot) ; Nicole Poteaux (Université de Strasbourg – Faculté de sciences de l'éducation) ; Diana-Lee Simon (Université Grenoble Alpes) ; Rada Tirvassen (Mauritius Institute of Education – IUFM national de l'Île Maurice).

**SOMMAIRE**

**INTRODUCTION**

Stéphanie GALLIGANI, Sandrine WACHS et Corinne WEBER  
*École et langues. Questions de difficultés en contextes* . . . . . 9

**PARTIE I. DIFFICULTÉS ET PLURALITÉ LINGUISTIQUE**

Nathalie THAMIN, Élodie COMBES et Françoise ARMAND  
*Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises* . . . . . 17

Stéphanie GALLIGANI  
*Comment faire dialoguer le français et l'arabe, langues à/de l'école ? Exemple d'une section d'enseignement internationale à l'école élémentaire* . . . . . 41

Amalini SIMON et Malika BENSEKHAR BENNABI  
*À partir de quand la pluralité linguistique cesse d'être un avantage ?* . . . 61

Gérard VIGNER  
*Le français et les enfants migrants. Entre règle et norme : quel espace pour les apprentissages ?* . . . . . 79

Sandrine WACHS et Corinne WEBER  
*De l'écrit numérique à l'écrit scolaire : quelle perception de la norme du français par des élèves adolescents en difficulté scolaire ?* . . . . . 93

Nathalie AUGER  
*Continuum/clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue(s)* . . . . . 119

## **PARTIE II. DIFFICULTÉS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES**

Danièle MANESSE <i>Enseigner le français en école de la deuxième chance (E2C). Enjeux et embûches didactiques . . . . .</i>	139
Malory LECLÈRE-MESSEBEL <i>Investissement et délimitation socio-interactionnelle de l'espace dans la formation à visée d'insertion : entre école, monde professionnel et « cité » . . . . .</i>	159
Laurence LE FERREC <i>L'enseignement/apprentissage des concepts disciplinaires en L2 en classe d'accueil : la co-résolution des difficultés langagières et cognitives dans l'interaction didactique . . . . .</i>	183
Fatima CHNANE-DAVIN <i>Difficulté scolaire en FL1 et difficultés linguistique en FL2. Des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide . . . . .</i>	203
Catherine MENDONÇA DIAS <i>Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés . . . . .</i>	227
<i>Regards croisés d'enseignants sur la question des difficultés rencontrées par des publics spécifiques. Entretiens . . . . .</i>	247
Jean-Louis CHISS <i>La didactique des langues en « difficultés » . . . . .</i>	263

# **INTRODUCTION**

## Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises

Nathalie THAMIN

Université de Franche Comté, Laboratoire ELLIADD  
(Édition, Langages, Littératures, Informatique, Arts,  
Didactiques, Discours) – équipe Didactiques EA 4661  
(Besançon)/Sodilac – Lidilem (Grenoble)

Élodie COMBES

Université de Montréal et Université Paul-Valéry, CEETUM  
(Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises)  
et Laboratoire Dipralang/UMIII ED58-LLC (Montpellier)

Françoise ARMAND

Université de Montréal, CEETUM  
(Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises)

Au Québec, depuis 1977, la Charte de la langue française, mieux connue sous le nom de Loi 101, a fait en sorte que les élèves immigrants nouvellement arrivés sont tenus, à quelques exceptions près, de fréquenter les écoles francophones. Les élèves allophones (qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle) bénéficient à leur arrivée à l'école des services offerts dans le cadre du PASAF (Programme d'Accueil et de Soutien à l'Apprentissage du Français)<sup>1</sup>. L'ensemble de ces services (classe d'accueil fermée, intégration directe avec soutien linguistique en français, intégration

---

1. La durée du service au préscolaire est de 10 mois, de 20 mois au primaire, enfin pour les élèves du secondaire et ceux en grand retard scolaire, il est de 30 mois.

partielle, etc.) vise à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire<sup>2</sup>. Dans la région du Grand Montréal, où sont scolarisés 80 % de l'ensemble des élèves immigrants dans le cadre du PASAF du Québec, c'est actuellement le modèle de classes d'accueil fermées qui domine (Armand, 2011a). Par ailleurs, les différents flux migratoires ont transformé le visage des écoles primaires et secondaires montréalaises qui sont caractérisées par une grande diversité culturelle, religieuse et linguistique. Ainsi, en novembre 2010, les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais représentent 41,43 % des effectifs scolaires sur l'île de Montréal (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2011). La diversité linguistique est de mise avec plus de 200 langues maternelles parlées par les enfants.

## 1. Contexte socio-historique et linguistique du Québec

Le contexte socio-historique et linguistique du Québec, province francophone dans un Canada officiellement bilingue mais largement anglophone dans les faits, est marqué par les débats sur la défense du français dans un contexte de « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010). Les langues d'origine des élèves immigrants peuvent encore apparaître comme un obstacle au maintien du français. Même si des politiques éducatives telles que la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle du Ministère de l'éducation (MEQ, 1998) marquent une volonté de prise en compte de la diversité culturelle dans le système scolaire québécois, la réalité est telle que cette prise en compte, notamment sur le plan de la diversité linguistique, reste relative dans les écoles (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008).

Ainsi, il est reconnu sur le terrain que l'enseignant doit trouver un équilibre entre la réalité de sa classe en milieu urbain et les contraintes institutionnelles (programmes et surtout modalités d'évaluation) qui ont rarement des politiques adaptées à la réalité pluriethnique et plurilingue ou qui prônent exclusivement une norme monolingue

2. L'enseignement dispensé dans les classes dites « ordinaires » est aussi qualifié d'« enseignement régulier ». L'expression « enseignants de l'accueil » qui fait référence aux intervenants en classe d'accueil dans le cadre du PASAF et celle d'« enseignants du régulier » seront utilisées dans la suite du texte.

en milieu scolaire. Les enseignants ne sont pas toujours prêts ou ne se sentent pas légitimés à inviter les langues des élèves dans la classe et à faire le lien entre les familles et l'école (Lovejoy, Fox & Wills, 2009). Il s'agit bien pourtant de mettre en place une approche équilibrée qui permette aux élèves allophones d'apprendre le français – langue de scolarisation – pour pouvoir participer pleinement à la société québécoise, tout en maintenant, selon leur désir de le faire, leur langue d'origine (Armand, 2011b).

Au Québec, la présence d'un double discours, perceptible dans les différents textes et directives des institutions, constitue un défi pour les acteurs du système scolaire québécois. Les questions qui émergent légitimement sont les suivantes : comment ces discours en tension, dominants sur le terrain éducatif et sociopolitique, sont-ils intégrés et vécus par les acteurs du monde scolaire ? Quelles répercussions peuvent-ils avoir sur les conceptions des enseignants (de la gestion de la diversité culturelle et linguistique, de leur mission, de leurs élèves, etc.) ainsi que sur les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants et notamment des enseignants en classe d'accueil ?

## 2. Contexte de la recherche et questions de la recherche

Dans le cadre d'une recherche-action en cours (Vaatz-Laroussi & al.<sup>3</sup>, 2010-2013, FQRSC<sup>4</sup>), visant à développer la motivation à écrire chez les apprenants allophones en classe d'accueil dans le secteur francophone québécois, l'équipe de recherche, lors d'un premier volet (automne/hiver 2010-2011) a procédé à des entretiens (avec des parents, des élèves, des organismes communautaires et des enseignants), sur les trois sites québécois de l'étude (Granby, Sherbrooke et Montréal) pour recueillir des données sur la vision de l'enseignement/apprentissage de l'écriture et de la prise en compte de la diversité linguistique en classe d'accueil<sup>5</sup>. Cet article portera

3. M. Vatz-Laaroussi, Univ. de Sherbrooke (chercheuse principale) ; F. Armand, Univ. de Montréal ; F. Kanouté, Univ. de Montréal ; L. Rachedi, Univ. du Québec à Montréal ; M.J. Steinbach, Univ. de Sherbrooke ; A. Stoïca, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, enseignante-chercheuse ; C. Rousseau, Univ. McGill.

4. Fonds du Québec de Recherche – Société et Culture.

5. Le 2<sup>e</sup> volet (intervention) vise à élaborer une série d'interventions dans plusieurs

spécifiquement sur l'analyse d'entrevues semi-directifs effectués auprès d'enseignants de l'accueil et de conseillers pédagogiques du PASAF dans des écoles francophones à Montréal.

Nous mettrons ici l'accent sur les questions suivantes : quels sont les discours tenus par les enseignants sur la diversité linguistique et culturelle et sa prise en compte en salle de classe ? À quelles représentations de l'enseignement/apprentissage du français et des langues renvoient-ils ? Peut-on observer des tensions discursives chez les enseignants autour de ces thématiques ? Est-il possible de faire émerger un lien entre les positionnements des enseignants et différents facteurs contextuels ?

La présentation de nos résultats, obtenus dans le contexte montréalais francophone, sera ensuite mise en relation avec une réflexion plus large sur la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme.

### 2.1. Approche méthodologique

Cet article porte sur l'analyse de quinze entrevues semi-directives, réalisées entre décembre 2010 et février 2011, de manière individuelle auprès de quatorze enseignants exerçant en classe d'accueil dans divers établissements francophones montréalais, et de manière collective auprès de deux conseillères pédagogiques (CP) spécialistes de l'accueil<sup>6</sup>. Treize de ces acteurs du monde scolaire sont des femmes et trois sont des hommes. Parmi les quatorze enseignants, sept travaillent au préscolaire-primaire, sept au secondaire. Les deux CP ont plusieurs années d'expérience en tant qu'enseignants à l'accueil au préscolaire et primaire.

### 2.2. Recrutement et profils des participants

Ces différents acteurs ont été identifiés grâce à des personnes contacts de l'une des commissions scolaires de Montréal qui ont fait

groupes classes sur les trois terrains. Les objectifs finaux du projet de recherche visent la modélisation, la formation des enseignants et l'élaboration d'outils de transfert et de formation.

6. Pour simplifier le codage, nous parlerons désormais de seize enseignants, sans distinguer les enseignants des CP, ces derniers étant par ailleurs d'anciens enseignants, sauf quand la distinction s'avère pertinente.

circuler une invitation sur la base du volontariat. Parmi eux, il nous a paru important, étant donné le nombre grandissant d'enseignants nés à l'extérieur du Québec qui œuvrent dans les classes d'accueil, d'en retenir un nombre suffisant (9 sur 16). Sept des participants sont nés au Québec. Neuf sont issus d'une migration récente : huit sont nés en Europe et un en Afrique du Nord. Dans tous les pays de naissance des participants, on observe que le français détient un statut particulier.

En ce qui concerne les répertoires langagiers, quatorze se disent bilingues ou plurilingues tandis que deux se déclarent monolingues en français. Douze possèdent un répertoire linguistique comprenant entre trois et cinq langues avec des compétences évaluées comme variées. Douze langues différentes sont déclarées au total : français, anglais, italien, bulgare, roumain, espagnol, slovaque, russe, portugais, arabe, kabyle et allemand. Dix enseignants sont de langue maternelle française ; pour les six autres, c'est le roumain, le bulgare ou encore à la fois le français, l'arabe et le kabyle. Dans la perspective d'explorer l'une de nos pistes d'interprétation, nous utiliserons le codage suivant pour analyser les verbatim : Enseignants et CP nés au Québec (ENQ), Enseignants et CP nés à l'extérieur du Québec (ENEQ).

## 3. Analyse des données

### 3.1. Méthodologie d'analyse

L'analyse s'appuyant sur les pratiques déclarées des enseignants est qualitative, interprétative et thématique. D'un point de vue méthodologique, les chercheuses ont conscience que les discours des enseignants peuvent être de façade, dans le contexte socio-politico-éducatif précédemment décrit – un unilinguisme légitimé et une ouverture à la diversité dont la place est plus ambiguë – et dans lequel ils doivent se positionner. Les outils de l'analyse de discours (énonciation, occurrences lexicales, phénomènes d'auto-catégorisation et d'hétéro-catégorisation) seront utiles à cet égard.

L'analyse des données nous permet d'abord d'observer que dans les classes d'accueil les approches discursives et pédagogiques des enseignants ne sont pas similaires. Quelques positionnements

tranchés apparaissent, fondés sur des messages de politiques linguistiques provinciales et locales (au niveau de la commission scolaire et de l'établissement lui-même).

Les représentations du français et des langues qui émergent dans le contexte de diversité décrit précédemment nous amènent à dégager trois types de positionnements pouvant se situer sur un continuum : un refus vis-à-vis de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et à la pluralité dans la classe ; un entre deux, entre importance de l'immersion en français et « porte légèrement ouverte » aux L1<sup>7</sup>, et enfin une ouverture déclarée à la pluralité et à son exploitation en classe. Nous examinerons ces différents ancrages discursifs en tentant de mettre en évidence les facteurs susceptibles de les expliquer, notamment en croisant certaines données biographiques recueillies (lieu de naissance, répertoire langagier, expérience professionnelle, formation reçue notamment dans le domaine de la diversité culturelle et linguistique). Les frontières entre les positionnements sont parfois floues et ténues, avec des points de convergence et de divergence. Le continuum proposé ne vise pas à catégoriser les enseignants. Le seul entretien réalisé avec chaque professionnel et l'analyse proposée ici ne permettent de traduire que partiellement la complexité des parcours et des ancrages discursifs.

### 3.2. Les différents positionnements des enseignants

Avant de soumettre à l'analyse les discours des enseignants, nous rendrons d'abord compte brièvement de quelques perceptions que les enseignants ont de leur rôle d'enseignants de l'accueil.

Pour les enseignants des deux premiers types de positionnements mis en évidence, le métier permet d'assurer une mission de francisation qui vise le jeune mais aussi la société : transmettre la langue française, agir pour sa préservation et participer à transmettre « la culture », souvent définie sous l'appellation de « culture commune », faire découvrir les nouvelles réalités de l'école québécoise pour l'enfant nouvellement arrivé. L'objectif formulé est de favoriser l'intégration des élèves à la société québécoise. L'inquiétude évoquée par Armand (2005) semble toujours présente chez les enseignants québécois d'origine canadienne française dits « de souche », celle de voir le

7. Langue(s) première(s).

français perdre une place gagnée difficilement, en faveur de l'anglais et des autres langues de la migration (Pagé & Lamarre, 2010). Le fait de franciser les immigrants constitue un enjeu majeur, un véritable débat de société au sein de l'école et de la société civile. Les tensions là encore sont dues au contexte minoritaire du français au Canada et de majorité fragile au Québec face à l'anglais :

*C'est aussi que le français disparaît de plus en plus ici, on dirait qu'en étant francophone aussi je voudrais leur transmettre la langue, essayer de l'inculquer un petit peu (202, l.34-36, ENQ).*

*Souvent ils disent « on peut fonctionner en anglais » (...) (202, l. 142-147).*

Pour les enseignants allophones nés à l'extérieur du Québec, leur propre expérience de la migration et celle de leurs enfants sont souvent avancées comme permettant de mieux comprendre les difficultés et les besoins de leurs élèves. Ce vécu partagé améliore, selon eux, l'intervention pédagogique et plus largement la communication auprès des parents et des familles. Enfin, être enseignant dans le cadre du PASAF constitue un moyen de valoriser sa propre expérience au Québec :

*(...) je me disais que peut être je vais les comprendre mieux et tout en étant immigrante je vais peut être cibler leurs forces leurs faiblesses (...) (111, l.84-88, ENEQ).*

Ce point de vue est par ailleurs partagé et mentionné dans un ensemble d'études recensées par Dubetz & De Jong (2011 : 253) qui relèvent que lorsque les enseignants partagent le statut de minorité de leurs étudiants, ces enseignants servent souvent de modèles culturels et linguistiques. Ils font des parallèles entre leurs propres expériences et celles de leurs élèves, leur apprennent explicitement à négocier les normes de la société pour les aider à traverser les frontières culturelles et accéder à des opportunités dans une société sans pour autant perdre leurs identités culturelle et linguistique (notre traduction).

Nous allons affiner l'analyse en pointant pour chacun des trois types de positionnements les conceptions de l'enseignement/ap-

prentissage du français et des langues (la place de la ou des langues premières, par exemple) ainsi que les conséquences en termes de pratiques pédagogiques déclarées qui en découlent.

### 3.2.1. Refus vis-à-vis de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et à la pluralité dans la classe

Parmi les seize enseignants, quatre<sup>8</sup> sont peu enclins à exploiter la diversité linguistique présente dans la classe. Les deux seuls qui se disent monolingues appartiennent à ce groupe. Le point commun des deux enseignants nés à l'extérieur du Québec est leur histoire particulière à la langue française et à la norme langagière. L'une, européenne francophone ayant vécu plus de dix ans dans des pays d'Afrique francophone dans son enfance, insiste sur le fait qu'elle se sent avant tout québécoise ; l'autre, originaire de l'un des pays du Maghreb, a suivi toute sa scolarité en français et semble vivre aujourd'hui dans un déni relatif de ses langues d'origine en classe, selon l'interprétation des chercheuses. Aucun n'a reçu de formation à la diversité linguistique, trois sur quatre ont été formés à l'enseignement du français langue seconde au Québec.

Quelles sont alors leurs conceptions de l'enseignement/apprentissage du français et des langues ? Le lien entre conception de la pluriethnicité et apprentissage des langues est récurrent dans leur discours. La concentration ethnique semble constituer pour ces enseignants un obstacle majeur à l'intégration linguistique et sociale des élèves, en engendrant notamment une exposition trop faible à la langue et à la culture cibles, que ce soit à l'école (dans la classe ou à l'extérieur), dans la famille ou à l'extérieur :

*La plus grande difficulté, c'est le fait qu'à Montréal la multiethnicité est très dense et dans l'école ici on n'en a pas de Québécois, dans les contacts dans le quartier non plus, il n'y a pas beaucoup de francophones donc les contacts sont minimales ; puis ils restent dans leur communauté avec leurs valeurs, leurs traditions, etc. Donc l'intégration est difficile à ce moment-là et si tu te promènes dans l'école pendant la récréation, le français n'est pas tellement utilisé dans les*

*corridors et même au secteur régulier (...). Tu ne peux pas t'intégrer à la culture si tu ne vis pas avec les gens, la culture, une culture commune, oui, qui est pas forcément une culture de québécois de souche mais la culture une culture francophone montréalaise et non la culture philippine, la culture arabe, la culture chinoise, parce qu'ils vivent vraiment en vase clos (107, l. 377-384, ENEQ).*

La notion d'identité est complètement associée à celle de langue et de culture. La construction d'une culture commune et d'une identité francophone montréalaise passe par l'usage unique de la langue française. La culture cible est définie par les enseignants en plusieurs termes : culture québécoise, culture de Québécois de souche, culture commune, ou encore culture francophone montréalaise. Cette notion renvoie aux différentes conceptions des enseignants de l'identité québécoise et de manière sous-jacente au débat public sur ce sujet :

*En établissant que le français est au cœur de l'identité québécoise, l'énoncé de politique de 1996 posait la question de l'identité de la société québécoise de langue française : en s'intégrant au Québec francophone, quelle identité les immigrants endossent-ils ? (Pagé & Lamarre, 2010 : 10).*

L'importance de l'input est en outre signalée par les enseignants nés au Québec de ce groupe plus fortement que les autres. Ils conseillent à leurs élèves de regarder la télévision en français, aux parents de leur parler en français, sous prétexte qu'ils ont peu de contacts avec le français. Or Cummins (2010) rappelle que la perpétuation du principe monolingue comme « connaissance de sens-commun » est associée partout dans le monde à de formes multiples d'injustices en ce qui concerne les apprenants mais aussi les enseignants (natifs *versus* non natifs). Cette représentation sous-entend également que la ou les langues de la maison sont la cause de sous-performance, validant le fait que l'immersion totale dans la langue cible doit se faire au plus tôt (2010 : 319-320).

La présence des langues maternelles est par ailleurs évoquée par certains enseignants mais dans une perspective de compartimentation (parler le français à l'école *versus* la langue maternelle à la maison

8. ENQ101 (monolinguisme déclaré), ENQ103, ENEQ107 (monolinguisme déclaré), ENEQ203.



pour éviter le « mélange » linguistique) :

*(...) avec les enfants moi je suis quelqu'un qui croit beaucoup à la compartimentation des différentes langues, donc je dis à l'enfant regarde à la maison, parle ta langue maternelle, c'est important que tu puisses parler avec tes grands-parents. À l'école, je veux que tu parles français pourquoi ? parce que tu vas toujours aller à l'école en français donc ne va pas parler en anglais à la récréation, ça va juste mélanger ta tête (101, l. 219-229, ENQ).*

Dans tous les cas, la place de la/des langue(s) maternelle(s) n'est pas envisagée dans l'enseignement/apprentissage, ni le répertoire langagier plurilingue des élèves comme compétence plurilingue au sens européen du terme (cf. les travaux du Conseil de l'Europe) ou de multicompetences au sens anglo-saxon (Cook, 1991 ; Cenoz & Genesee, 1998 ; Pavlenko, 2003), c'est-à-dire comme un même ensemble de ressources mobilisables en fonction des situations, des contextes et des interlocuteurs, dynamiques, évolutives et plurielles. Dans les représentations de l'enseignant, le parler bilingue serait également responsable d'un « mélange cognitif » chez l'élève, alors que, comme le rappelle Genesee<sup>9</sup>, un certain nombre d'études sur les alternances codiques chez les enfants ou les adultes bilingues ont pu montrer qu'ils alternent les langues sans transgresser la grammaire de l'une ou de l'autre des langues.

En termes de gestion pédagogique de la diversité, ces quatre enseignants ne développent pas d'attitudes positives à l'égard de l'exploitation de la diversité en classe et ils exigent un usage exclusif du français. Il s'agit de favoriser l'exposition à la langue cible en limitant au maximum, voire en interdisant, les possibilités d'échange en langue(s) première(s) qui sont parfois favorisées en début d'année seulement et font parfois ensuite l'objet de punitions :

*C'est l'interdiction totale de parler une autre langue donc c'est l'utilisation exclusive du français. Je ne fais jamais référence à une autre langue ni à leur langue maternelle parce que*

9. [http://www.caslt.org/pdf/podcastfactsheets/FactSheet\\_FredGeneseeFR1.pdf](http://www.caslt.org/pdf/podcastfactsheets/FactSheet_FredGeneseeFR1.pdf) [consulté le 21-05-2012].

*je trouve que c'est facilement une béquille (107, l.224-229, ENEQ).*

Une absence de pratiques déclarée de la diversité linguistique est globalement observée du fait de la règle « seulement français en classe » qui prévaut.

### 3.2.2. L'entre deux, entre importance de l'immersion en français et « porte légèrement ouverte » aux L1

Un deuxième groupe de cinq enseignants<sup>10</sup> s'inscrit dans un positionnement intermédiaire, entre fermeture et ouverture à la diversité. Tous sont bi-plurilingues, un seul a bénéficié d'une formation à la diversité, les deux enseignants nés à l'extérieur du Québec n'ont pas eu de formation en français langue seconde et ont peu d'expérience à l'accueil. L'expérience moyenne y est de moins de six ans. C'est l'ambivalence discursive qui domine dans ce groupe.

Selon la conception de l'enseignement/apprentissage des langues de ces enseignants, le plurilinguisme des élèves constitue clairement un atout. Il favorise d'abord une meilleure analyse de la langue que chez les élèves monolingues et la mise en place de stratégies spécifiques. Il constitue ensuite une richesse pour la classe et l'enseignant. Pour autant, les L1 apparaissent également responsables des fossilisations et des erreurs linguistiques. La conception de l'apprentissage qui prévaut reste un relatif cloisonnement des apprentissages langagiers pour limiter ces risques :

*(...) ça peut les mélanger sauf que si l'apprentissage de la langue est concentré sur le français... peut être que ça peut oui je pense qu'il peut y avoir des erreurs des risques de fossilisation, l'interlangue qui se fossilise, des erreurs qui restent et c'est dur à travailler et des fois on ne comprend pas trop pourquoi ils font telle ou telle erreur, ça vient de leur langue maternelle, ça peut nuire mais je pense qu'en majorité généralement ça aide selon moi (112, ENQ).*

D'autres arguments plus pragmatiques viennent justifier pour l'enseignant le fait de s'appuyer sur le français avant tout : la pression

10. ENEQ104, ENQCP108b, ENEQ109, ENQ112, ENQ202.

d'un « règlement » à l'accueil qui stipulerait de parler uniquement français en classe, ainsi que les objectifs à atteindre pour que les élèves puissent intégrer le régulier. Les enseignants dénoncent aussi un manque de concertations avec ceux du régulier qui n'ont souvent pas conscience que l'acquisition d'une L2<sup>11</sup> est un processus qui déborde l'année ou les deux années passées à l'accueil (Cummins, 1981 ; Collier, 1989).

Enfin, ce qui émerge plus ou moins explicitement dans les discours, c'est le manque d'outils, de connaissances théoriques et pratiques sur les processus d'acquisition des langues secondes, de gestion de cette diversité linguistique et culturelle particulièrement présente dans les classes montréalaises. Ceci engendre une insécurité professionnelle que l'on peut observer dans les fragments discursifs des entretiens (surlignées en gras) :

*(...) je suis là pour faire connaître la langue française et la culture qui vient avec mais en même temps c'est super chouette on voyage avec nos élèves parce qu'ils nous font découvrir leurs cultures leurs langues donc ça permet de parler en français... mais des autres langues, comment je fais ? (104, l. 290-294, ENEQ).*

La gestion concrète du plurilinguisme dans les pratiques de classe est ainsi évoquée comme problématique, difficile à concevoir et à mettre en œuvre. Laisser les élèves parler leurs langues génère le risque de ne pas pouvoir gérer la situation et une crainte des débordements. Le manque de connaissances des langues des élèves est avancé comme ne permettant pas de s'appuyer sur ces langues ni d'exploiter la diversité linguistique de la classe. Dans ce contexte aux contraintes multiples, les enseignants, parfois en proie à de réels tiraillements culpabilisants, s'autorisent peu à suivre leurs intuitions ou à explorer des pratiques alternatives :

*(...) j'essaie parfois ou ne serait-ce que des fois il y a des documentaires intéressants mais bon il y a pas le sous-titre ou il n'y a pas ceci ou là je vais dire « ah non » ou des chansons ou souvent je fais jouer la radio quand ils travaillent, puis*

11. Langue seconde.

*je mets le poste anglais puis on voit comment en moi il y a une petite voix qui dit « tu devrais mettre le poste français, tu devrais laisser les chansons françaises » [rires] (202, l. 515-520, ENQ).*

Les enseignants préfèrent ainsi se centrer sur l'enseignement/apprentissage du français, avec un recours aux L1 qui reste occasionnel lors d'activités ponctuelles, de l'ordre des tentatives qui relèvent parfois plus de l'interculturel (fêtes religieuses, repas interculturels, parler de son pays ; comparer les systèmes éducatifs, langagiers ainsi que les systèmes d'écriture).

### 3.2.3. Ouverture déclarée à la pluralité et à son exploitation en classe

Parmi les sept enseignants qui appartiennent à ce groupe<sup>12</sup>, tous ont suivi une ou plusieurs formations sur la gestion de la diversité. Cinq sont nés à l'extérieur du Québec. Tous se disent bilingues ou plurilingues. L'un des deux enseignants nés au Québec est d'origine italienne de 2<sup>e</sup> génération par son père et s'est marié avec une Italienne. Le second a une forte ouverture à la diversité. La moyenne de l'expérience professionnelle à l'accueil est également plus importante que dans les deux groupes précédents (plus de six ans).

En termes de conception de l'enseignement/apprentissage du français et des langues, ces enseignants ont pleinement conscience des acquis langagiers (et culturels) antérieurs de leurs élèves. Ils considèrent ce bagage linguistique plurilingue comme porteur de réelles ressources et comme un atout pour l'élève lui-même et la classe. Ils encouragent les transferts linguistiques de la L1 vers la L2 :

*(...) on s'en est servi pour les marqueurs de relation que c'est quelque chose de totalement abstrait, je voulais absolument qu'ils trouvent dans leur langue maternelle et qu'ils vérifient s'ils étaient capables de les utiliser dans leur langue maternelle, quand je leur ai dit que s'ils étaient pas capables de les utiliser dans leur langue maternelle qu'ils s'assoient avec leurs parents le soir pis que leurs parents leur montrent*

12. ENEQ102, ENQ105, ENQ106, ENEQCP108a, ENEQ110, ENEQ111, ENEQ201.

*comment les utiliser dans leur langue maternelle parce que s'ils sont pas capables de les utiliser en français alors ça va être vraiment trop difficile, c'est abstrait totalement (106-l. 336-342, ENQ).*

Certains enseignants ont une conception positive de l'alternance de langues (interlangue, acquisition fonctionnelle, compétence dynamique) et des pratiques bilingues qui sont alors valorisées en classe. Ils légitiment ainsi les pratiques plurilingues extra-scolaires présentes dans la ville de Montréal, comme le décrit cette enseignante :

*Leur plaisir en ce moment c'est de parler frananglais ou on a fragnol maintenant dans la classe. Oui mélanger les langues ils adorent, il y en a des fois qui me montrent leur i-phone « Regardez madame ce qu'elle m'a écrit ou X » et je vois les messages, ils sont à moitié dans leur langue et à moitié français donc ils communiquent dans les deux langues moi je trouve ça génial. C'est Montréal c'est totalement Montréal, je trouve. Alternier les langues (...), c'est correct, ils vont chercher les plus fonctionnels, la langue (...) je trouve que c'est une façon de s'approprier le français de cette manière (106, l.409-425, ENQ).*

Quel enseignement/apprentissage du français et des langues et quelle gestion de la diversité émergent alors ? L'enseignant constitue ici un guide pour que l'élève réalise ses propres expériences langagières en prenant des risques. Il laisse également la place à l'expression réflexive et personnelle dans l'objectif de rendre l'élève autonome dans la langue puis dans sa vie sociale.

Par ailleurs, les liens tissés avec les familles apparaissent comme des fragments discursifs importants. L'enseignant se voit comme médiateur entre les cultures d'origine et du pays d'accueil. Son plurilinguisme lui permet d'utiliser ses compétences en langues dans la classe et d'acquérir peut-être aussi une plus grande légitimité aux yeux des élèves.

Enfin, pour ces enseignants, il s'agit de donner du sens aux apprentissages en passant par des approches pédagogiques novatrices<sup>13</sup>,

13. En passant aussi par tout un ensemble d'expérimentations tels que le journal

qui ne soient pas fondées sur un enseignement traditionnel basé sur la transmission des règles de grammaire ou sur l'écrit essentiellement, mais sur des activités métalangagières et sur une véritable observation réfléchie des langues, que ce soit le français, l'anglais ou les autres langues. Les classes et les écoles pluriethniques sont envisagées comme de véritables laboratoires de langues, sorte de « terreau qui peut être riche si on sait bien l'utiliser » (105, ENQ), plutôt qu'un ensemble de clivages ethnolinguistiques.

Dans les classes, plusieurs activités d'exploitation didactique de la diversité linguistique sont planifiées et intégrées dans la programmation d'enseignement. Elles sont interculturelles (fêtes du monde, présentation des pays d'origine, repas interculturels) ou langagières (approche contrastive sur le lexique ; travail sur les proverbes, l'origine des mots, les emprunts). Les enseignants s'appuient sur des activités inspirées plus ou moins directement des approches d'éveil aux langues (activités ELODIL<sup>14</sup> par exemple) qui sont l'occasion d'activités métalangagières. Les affichages en lien avec les langues sont importants. Le paysage sociolinguistique de la ville ou du quartier est exploité. La conception d'arbres généalogiques et de l'histoire familiale est l'occasion de productions orales et écrites en L1 et en L2. Les nouvelles technologies (Internet, informatique) font partie des outils fréquemment utilisés.

En ce qui concerne le développement de la littératie, la collaboration avec les parents est importante, surtout au primaire : raconter des histoires en L1 à l'école, élaborer des projets portant sur l'écriture de contes durant lesquels les parents et les élèves sont à la fois scripteurs, traducteurs et conteurs. Les albums sans texte et les livres bilingues constituent des supports précieux visant le développement de compétences langagières orales et écrites. La coopération entre pairs est fortement valorisée.

À l'accueil au secondaire, les enseignants sont soumis à une forte pression pour mettre à niveau leurs élèves avant leur passage au régulier. Les activités purement plurilingues sont souvent réalisées en début d'année afin de poser un cadre relationnel de confiance.

de bord comme espace d'expression libre, l'art thérapie et le dessin, la musique en classe, etc.

14. Éveil au langage et à la diversité culturelle. Disponible en ligne <http://www.elodil.com/> [consulté le 21-06-2012].

Les enseignants envisagent leurs élèves comme des locuteurs légitimes du français mais aussi des langues dont ils sont porteurs. Ils reconnaissent leur vécu, leurs acquis antérieurs et extérieurs à l'école, et visent à en faire des individus autonomes ayant une place dans leur nouvelle société d'accueil.

Le facteur « formation » est récurrent puisque les sept enseignants qui manifestent cette ouverture ont tous suivi une formation continue sur la diversité linguistique ou à l'interculturel, dans le cadre de microprogrammes ou de formations plus ponctuelles. L'une des enseignantes explicite l'apport du microprogramme suivi récemment :

*(...) j'ai beaucoup appris, j'ai trouvé ça profitable, je veux dire ce que j'ai fait, je n'ai pas perdu mon temps, tous les cours que j'ai faits étaient en rapport avec ce que je faisais dans ma classe donc c'était pertinent et je sens que je pouvais constamment mettre en action dans la classe (106, 1.951-953, ENQ).*

#### 4. Didactique du plurilinguisme : plaider pour une prise en compte des langues de l'élève à l'école

##### 4.1. Des effets sur l'apprentissage du langage et sur la construction identitaire...

Un certain nombre de travaux scientifiques, théoriques et empiriques, portant sur le plurilinguisme (Armand & al., 2008 ; Candelier, 2008 ; Cummins, 2001 et 2009 ; Hamers, 2005 ; Moore, 2006) insistent sur l'importance d'accorder une légitimité aux langues premières des élèves d'origine immigrante au sein de la classe et/ou de l'institution scolaire, pour l'apprentissage de la langue d'accueil, le développement ou le maintien des langues d'origine et enfin, la construction identitaire :

*En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille [...], différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination,*

*une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagier d'une langue à l'autre (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008 : 47).*

Leur prise en compte, au moyen de stratégies d'apprentissage qui permettent à l'élève de faire des ponts entre sa ou ses langue(s) d'origine et sa ou ses langue(s) seconde(s), favorisera au contraire l'émergence de situations de bilinguisme additif et le transfert positif d'habiletés et de connaissances entre les langues (Cummins, 2001 ; Hamers, 2005 ; Lambert, 1974). Ainsi que l'indique Cummins,

*(...) le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants. Quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers, et ils sont à même, surtout quand ils lisent dans les deux langues, de les comparer et de confronter comment elles organisent la réalité (2001 : 17).*

Sur un plan didactique, la didactique du plurilinguisme (Gajo, 2006 ; Candelier, 2008) et les démarches d'« approches plurielles » (interculturel, éveil aux langues, approche intégrée des langues, intercompréhension) impliquent un travail conjoint sur plus d'une langue et envisagent le plurilinguisme dans le même esprit, comme un atout pour l'apprentissage. Elles visent à mettre en synergie des enseignements et des apprentissages, qui ne sont plus considérés de manière isolée mais cohérente :

*(...) une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (...), c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des*

*compétences intégrées au sein d'une même compétence globale* (Candelier, 2003 : 19-20).

Le milieu scolaire a un rôle essentiel à jouer dans ce processus, en valorisant les langues et les cultures d'origine grâce à des représentations positives du bilinguisme et des langues présentes au sein de l'institution.

#### *4.2. Enjeux de la gestion de la diversité dans les pratiques de classe et formation des enseignants*

Lovejoy, Fox & Wills (2009), qui défendent l'intérêt des pratiques de littératie ouvertes sur la diversité linguistique dans les classes et qui s'appuient sur un ensemble de recherches et de résultats positifs à cet égard, rapportent qu'aux États-Unis beaucoup d'enseignants ne comprennent pas le rôle que peut jouer la prise en compte de la diversité linguistique dans l'enseignement, en particulier dans celui de l'écriture, et qu'ils sont très réticents à faire le lien entre langue(s)/dialecte(s) de la maison et langue/variété de l'anglais américain visée par l'institution scolaire et universitaire. Les auteurs citent, par exemple, Ball & Lardner (2005) qui évoquent les résistances des enseignants à modifier la pédagogie existante et à changer leurs pratiques de classe.

Dans le but de transformer les pratiques de classe, Lovejoy, Fox & Wills insistent sur l'importance d'amener les enseignants à mieux connaître les politiques linguistiques adoptées par leur organisation professionnelle et les recherches clés qui les sous-tendent, de les faire réfléchir à leurs propres expériences langagières (réflexivité) et d'engager la conversation avec les collègues mais aussi avec les élèves.

Par ailleurs, dans leur revue de littérature sur le plaidoyer des enseignants des programmes bilingues en Amérique du Nord, Dubetz & de Jong (2011) observent que les actions et les pratiques collectives visant à faire émerger le bilinguisme des apprenants et de leurs familles – que ce soit au sein des classes ou à l'extérieur – semblent très rares. L'enseignant a besoin que sa démarche ne soit pas isolée mais légitimée et soutenue par l'institution dans son ensemble, par le biais de réunions de concertation, de démarches de formation collective. Un certain nombre de travaux européens vont

également dans ce sens (Perregaux, 2002 ; Causa & Cadet, 2006 ; Simon & Thamin, à paraître).

L'étude menée par Pavlenko (2003) qui examine les communautés linguistiques et professionnelles d'enseignants d'anglais langue seconde et d'anglais langue étrangère inscrits dans le programme TESOL<sup>15</sup> est intéressante à ce sujet. L'analyse discursive du positionnement des étudiants (futurs enseignants de langue seconde) que l'auteure réalise au travers de leur autobiographie langagière suggère que le discours traditionnel sur les compétences linguistiques influence le positionnement des étudiants et les incite à se définir comme membres de l'une des deux communautés, locuteurs natifs ou non natifs/locuteurs langue seconde. L'analyse suggère également que les théories contemporaines sur le bilinguisme et l'acquisition des langues secondes, en particulier la notion de multicompétence de Cook (1991), ouvrent une alternative à la notion de communauté imaginée sur l'idée de locuteurs multicompétents, bilingues et multilingues qui permet à certains enseignants de s'interpréter eux-mêmes, ainsi que leurs futurs étudiants, comme des utilisateurs légitimes en L2 plutôt que comme des locuteurs natifs ayant échoué dans la langue cible.

## **5. Conclusion et pistes d'ouverture**

L'analyse de nos données nous a permis de constater une diversité des positionnements et des pratiques déclarées. La compréhension de cette diversité nécessite la prise en compte de facteurs contextuels (sociohistoriques, familiaux, personnels) qui reflètent la complexité des parcours individuels (familiaux, de formation, de migration, biographie langagière, etc.), des vécus scolaires, des expériences individuelles du plurilinguisme et de l'ouverture/hétérogénéité linguistique. Ils sont aussi le reflet de contextes géographiques, culturels et sociopolitiques dans lesquels les individus ont évolué et se sont construits. Enfin, ils sont révélateurs de visions collectives et de normes partagées de l'école autour de la langue et des langues. Des études de cas plus poussées permettraient de compléter cette

15. TESOL : Teachers of English to Speakers of Other Language. Association professionnelle d'enseignants d'anglais langue seconde.

analyse qui tend, par ailleurs, à montrer que l'on ne peut opposer les positionnements des enseignants nés au Québec à ceux des enseignants qui ont plus ou moins récemment migré sous prétexte que les seconds posséderaient, par exemple, une expérience de la migration qui serait suffisante pour leur permettre de développer une ouverture à la diversité linguistique. Le deuxième constat est celui d'une absence de vision commune et inclusive chez les enseignants de l'accueil souvent livrés à eux-mêmes au sein de l'institution et qui n'ont pas de position unanime autour des tensions linguistiques présentes dans leur environnement socioprofessionnel. Même le groupe d'enseignants le plus ouvert est en proie à des enjeux de tensions (pression institutionnelle, temporelle et programmationnelle, des collègues de l'accueil ou le plus souvent des enseignants des classes ordinaires). En effet, pour la majorité des enseignants, la classe d'accueil, perçue comme un espace transitoire, d'intégration scolaire et sociale, constitue un tremplin vers le régulier.

La formation apparaît être le facteur réellement déterminant de l'évolution des représentations des enseignants et des pratiques de classe<sup>16</sup> comme le confirment les recherches de Lovejoy, Fox & Wills (2009). Les discours des enseignants et nos observations de terrain montrent qu'il existe un réel besoin en matière d'outils didactiques et une nécessité de formation continue en didactique du plurilinguisme afin de rendre légitimes certaines pratiques de classe qui restent souvent ponctuelles, spontanées ou isolées.

L'approche de complémentarité et non d'opposition entre les langues autorise l'apprenant à s'appuyer sur ses connaissances et habiletés, dans le respect de son développement affectif et de sa construction identitaire (Hamers, 2005). Il y aurait un équilibre nécessaire à trouver entre la conscience de la nécessité d'une exposition accrue à la langue seconde pour les apprenants – sur laquelle insistent beaucoup les enseignants comme étant la priorité – et l'importance de la reconnaissance de la L1 dans la classe pour les apprenants (Armand, 2011b). Cette vision s'inscrit dans une perspective d'éducation inclusive (Mac Andrew, 2011 ; Armand,

16. La moitié des enseignants (8/16) a reçu des formations et/ou a été sensibilisée à l'exploitation de la diversité culturelle et linguistique durant ces dernières années au Québec (3NQ/5NNQ). Ces formations ont, selon le cas, pris la forme de microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle ou de journées de formation.

2011b ; Hohl, 2011). Pour conclure, l'approche critique portée par les recherches mises en avant ici (Armand, Cummins, Lovejoy & al. ; Dubetz & De Jong) et par le positionnement de certains enseignants du groupe 3 nous paraît essentielle et nous incite à reprendre les propos de Dubetz & De Jong (2011 : 258) :

*(...) les enseignants des apprenants bilingues participent aux discours public et privé sur la diversité culturelle et linguistique en tant qu'individus qui sont en contact direct avec les enfants et leurs familles. Ils sont ceux qui doivent négocier au niveau local les contradictions et les injustices que les politiques formelles et informelles peuvent produire. Comprendre leur potentiel en tant que défenseurs et les soutenir dans leurs efforts de plaider dans des conditions difficiles est une responsabilité que chacun d'entre nous qui milite pour l'enseignement bilingue doit partager (notre traduction).*

## Bibliographie

- Armand F. (2005). « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise ». *Santé, société et solidarité* n° 1. pp. 141-152. Disponible en ligne [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oss\\_1634-8176\\_2005\\_num\\_4\\_1\\_1035](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1035) [consulté le 16-01-2012].
- Armand F. (2011a). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Rapport déposé à la direction des services aux communautés culturelles (MELS). Disponible en ligne <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signalier/publication/article/synthese-des-portraits-de-huit-ecoles-primaires/> [consulté le 22-01-2012].
- Armand F. (2011b). *Les microprogrammes de formation continue en milieux plurilingues, pluriethniques et défavorisés*. Atelier 3 « Formation initiale et continue des enseignants et des intervenants ». Journées d'études *Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation*, organisées par le MELS, le CEETUM, La fondation pour

- la tolérance et la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. 29 avril 2011.
- Armand F., Dagenais D. & Nicollin L. (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue ». *Éducation et Francophonie* XXXVI (1). pp. 44-64.
- Ball A.E. & Lardner T. (2005). *African American Literacies Unleashed: Vernacular English and the Composition Classroom*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Candelier M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les cahiers de l'Acedle* vol. 5, n° 1. pp. 65-90. Disponible en ligne [http://lefildubilingue.org/sites/default/files/files/dossier\\_2\\_0111\\_download%284%29.pdf](http://lefildubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_2_0111_download%284%29.pdf) [consulté le 3-02-2012].
- Carpentier A., Ghislain C., Santana E. & Ait-Said, R. (2009). « Les élèves issus de l'immigration – Regards de 2009 ». *Vie pédagogique* n° 152. Disponible en ligne [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB_1) [consulté le 6 mars 2012].
- Causa M. & Cadet L. (2006). « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* n° 39. pp. 69-83.
- Collier V.P. (1989). "How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language". *TESOL Quarterly* 23(3). pp. 509-531.
- Cook V.J. (1991). "The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence". *Second Language Research* 7(2). pp. 103-117.
- Cummins J. (1981). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment". *Applied Linguistics* 2. pp. 132-149.
- Cummins J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues ». *Sprogforum* 19. Disponible en ligne <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf> [consulté le 13-03-2012].
- De Koninck Z. & Armand F. (2010). « Les programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec ». *Nos diverses cités. Le Québec* (7). pp. 161-167. Disponible en ligne [http://canada.metropolis.net/pdfs/ODC\\_vol7\\_spring2010\\_f.pdf](http://canada.metropolis.net/pdfs/ODC_vol7_spring2010_f.pdf). [consulté le 16-01-2012].
- Dubetz N.E. & De Jong E. (2011). "Teacher Advocacy in Bilingual Programs". *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*. Disponible en ligne <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2011.623603> [consulté le 15-02-2012].
- Hamers J. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ». In Prudent L.-E., Tupin F. & Wharton S. (dir.). *Du plurilinguisme à l'école*. Bern : Peter Lang. pp. 271-292.
- Gajo L. (2006). « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants ». *Synergie Monde* 1. pp. 62-66.
- Hohl J. (2011). *La formation continue des intervenants et enseignants dans une perspective intersectorielle et interdisciplinaire*. Atelier 3 « Formation initiale et continue des enseignants et des intervenants ». Journées d'études *Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation*, organisées par le MELS, le CEETUM, La fondation pour la tolérance et la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. 29 avril 2011.
- Lambert W.E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". In Abour F.E. & Meade R.D. (dir.). *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning. pp. 91-122.
- Lovejoy K.B., Fox S. & Wills K.V. (2009). "From language experience to classroom practice : Affirming linguistic diversity in writing pedagogy". *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 9(2). pp. 261-287.
- Mc Andrew M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew M. (2011). « L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les obstacles dans une perspective comparative ». Conférence du 27 mai 2011. Disponible en ligne <http://www.symposium-interculturalisme.com> [consulté le 15-02-2012].
- Pagé M. (avec la coll. de Lamarre P.) (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec* n° 3. Étude IRPP. Disponible en ligne [http://www.irpp.org/fr/pubs/IRPPStudy/IRPP\\_study\\_no3.pdf](http://www.irpp.org/fr/pubs/IRPPStudy/IRPP_study_no3.pdf)

[consulté le 21-01-2012].

Pavlenko A. (2003). "I Never Knew I Was a Bilingual: Reimagining Teacher Identities in TESOL". *Journal of Language, Identity, and Education* 2, 4. pp. 251-268.

Perregaux C. (2002). « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin Vals-Asla* n° 76. pp. 81-94.

Simon D.-L. & Thamin N. (à paraître). « Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme ». Publication des actes du 3<sup>e</sup> congrès Édilic. Lausanne, 5-7 juillet 2010.

### Textes officiels

Commission Scolaire De Montréal (2009). *Politique culturelle et linguistique*. Disponible en ligne <http://www.csdm.qc.ca/Reussir/MaitriseFrancais/PromotionFrancais.aspx> [consulté le 21-01-2012].

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2011). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Inscription au 18 novembre 2010. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

MELS (2003). *Programme de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, gouvernement du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport du Québec. *Programmes pour les classes d'accueil*. Disponible en ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/> [consulté le 23-02-2012].

MEQ (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Bibliothèque nationale du Québec. Disponible en ligne [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/PolitiqueMatiereIntegrationscolEducInterculturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/PolitiqueMatiereIntegrationscolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf) [consulté le 23-02-2012].

## Comment faire dialoguer le français et l'arabe, langues à/de l'école ? Exemple d'une section d'enseignement internationale à l'école élémentaire

Stéphanie GALLIGANI

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC EA 2288

L'ouverture à la rentrée 2008 d'une section d'enseignement internationale arabe dans une école élémentaire, située dans un des quartiers du centre ville de Grenoble, n'a pas été sans générer des tensions, des résistances et des difficultés d'ordre institutionnel, didactique et social comme l'ont révélé les premiers entretiens exploratoires<sup>1</sup> menés en 2009-2010 auprès de l'équipe éducative de cet établissement.

Partant du constat partagé de la difficulté rencontrée par ces enseignants à faire dialoguer les langues enseignées à l'école – le français (langue majeure de scolarisation), l'arabe mais aussi l'anglais (langues étrangères envisagées comme matière scolaire) –, un retour sur le terrain scolaire s'est imposé en 2011-2012 dans le but d'observer si des aménagements avaient pu être apportés par l'équipe enseignante pour pallier certains freins institutionnels et pédagogiques pointés par les premiers constats de cette recherche. Il convenait de voir si l'implantation plus forte de la section internationale à tous les niveaux d'enseignement (excepté le CM2 dont l'ouverture est programmée à la rentrée 2012)<sup>2</sup> suscite à présent des pratiques pédagogiques innovantes et inclusives qui :

1. Discours auxquels se sont ajoutés des entretiens « micro-trottoir » réalisés en 2010 aux heures de sortie de classe pour les enfants et les parents, que les familles aient un enfant ou non scolarisé en section internationale.

2. À la rentrée 2009-2010, seules les classes de CP et de CE1 étaient concernées par la section internationale. À la rentrée 2012-2013, ce seront toutes les classes du primaire qui comporteront une section internationale.