

Intégrer langue, (inter)culture et communautés migrantes dans les Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO)

Monique Lebrun and Denise Lussier

Volume 31, Number 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090353ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090353ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lebrun, M. & Lussier, D. (2014). Intégrer langue, (inter)culture et communautés migrantes dans les Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 14–35. <https://doi.org/10.7202/1090353ar>

Article abstract

Le présent article fait le point sur le Programme des langues d'origine (le PELO) développé par le ministère de l'Éducation du Québec en 1978 et trace les assises d'un nouveau programme visant à répondre aux besoins de l'évolution des populations migrantes dans leur diversité. On y retrouve un portrait sommaire de la clientèle scolaire, les enjeux politiques et éducatifs de la société d'accueil, les fondements d'un nouveau programme PELO, l'appropriation d'un cadre de référence intégrant « langue » et « culture » ainsi qu'une conception de l'enseignement / apprentissage renouvelé permettant à l'école de devenir un lieu d'échange linguistique, (inter)culturel et communautaire par une manière d'être, de penser et d'agir où tous se considèrent mutuellement comme des passeurs culturels. Ces propositions découlent d'une recherche-action réalisée par les chercheurs auprès des divers intervenants qui oeuvrent à la Commission scolaire de Montréal afin de cerner les problématiques liées à l'enseignement du programme PELO actuel.

© Monique Lebrun et Denise Lussier, 2014



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Intégrer langue, (inter)culture et communautés migrantes dans les Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO)

Monique Lebrun
Université du Québec à Montréal

Denise Lussier
Université McGill

Résumé

Le présent article fait le point sur le Programme des langues d'origine (le PELO) développé par le ministère de l'Éducation du Québec en 1978 et trace les assises d'un nouveau programme visant à répondre aux besoins de l'évolution des populations migrantes dans leur diversité. On y retrouve un portrait sommaire de la clientèle scolaire, les enjeux politiques et éducatifs de la société d'accueil, les fondements d'un nouveau programme PELO, l'appropriation d'un cadre de référence intégrant « langue » et « culture » ainsi qu'une conception de l'enseignement / apprentissage renouvelé permettant à l'école de devenir un lieu d'échange linguistique, (inter)culturel et communautaire par une manière d'être, de penser et d'agir où tous se considèrent mutuellement comme des passeurs culturels. Ces propositions découlent d'une recherche-action réalisée par les chercheurs auprès des divers intervenants qui œuvrent à la Commission scolaire de Montréal afin de cerner les problématiques liées à l'enseignement du programme PELO actuel.

Mots-clés : Langues d'origine; Programme d'études des langues d'origine; intégration de langue et culture en enseignement des langues; école communautaire; compétence culturelle; compétence interculturelle; intégration des immigrants; société d'accueil.

Introduction

Le *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)* développé par le ministère de l'Éducation du Québec (1978) se veut un programme de rapprochement interculturel, un modèle de soutien qui vise également la réussite éducative de l'élève et l'intégration des parents dans le respect des langues et des cultures d'origine, mais avec une intention ferme de mieux valoriser l'apprentissage du français et de la culture francophone en contexte québécois. Le PELO est destiné à la scolarisation de nouveaux immigrants, jeunes et adultes, et vise plusieurs objectifs : 1) améliorer les apprentissages des élèves issus de l'immigration; 2) faciliter leur réussite scolaire par une meilleure connaissance de leur langue d'origine; 3) favoriser l'identification à leur langue et à leur culture d'origine pour une meilleure intégration à l'école québécoise; 4) enfin consolider leur construction identitaire grâce à la prise en compte de leur culture d'origine par le milieu scolaire (Therrien, 2008). Il est principalement implanté dans la grande région de Montréal.

La Commission scolaire de Montréal (CSDM) est la première instance concernée puisque l'évolution d'une population immigrante multiculturelle et plurilingue au Québec a créé de nouvelles dynamiques qui ne peuvent être laissées sans réponse. La CSDM scolarise plus de 87 500 élèves, jeunes et adultes, répartis dans près de 200 lieux d'enseignement ayant pignon sur rue dans 18 quartiers naturels montréalais. La population provient de 180 pays et parle plus de 150 langues maternelles. (CSDM, 2008b, p. 7). En 2007, la CSDM a donc décidé de mettre en place une recherche exploratoire pour faire le point sur l'état actuel des PELO et pour proposer une approche *linguistique, culturelle et communautaire* de ces programmes. Cette recherche prend racine dans le *Plan stratégique: Le défi de la réussite* (CSDM, 2005) et se situe à la croisée de trois politiques : la politique interculturelle, la politique de l'école communautaire et la politique culturelle (CSDM, 2008a, 2008b, 2008c).

Le mandat donné par la CSDM aux chercheuses (Lussier et Lebrun, 2009) consistait à tracer un portrait de la clientèle concernée par les programmes des langues d'origine, à justifier les fondements et les assises du projet par une revue des écrits, à proposer un cadre de référence pour le développement des volets « langue » et « culture », et, en dernier lieu, à proposer une structure administrative et

une structure pédagogique pour une mise en application cohérente d'un nouveau programme.

Problématique

La ville de Montréal compte 165 300 immigrants récents, soit le nombre le plus élevé observé au cours des 25 dernières années, et elle est la deuxième ville canadienne à recevoir 14,9% des immigrants récents. Parmi les 28 000 nouveaux immigrants d'âge scolaire de la région de Montréal, la moitié parle le plus souvent une langue autre que le français ou l'anglais à la maison, alors que le tiers parle le plus souvent le français à la maison.

De 1978 à 1982, le ministère de l'Éducation du Québec a développé quatre PELO et guides pédagogiques (Therrien, 2008); les langues privilégiées étaient l'italien, le grec, le portugais et l'espagnol. Depuis 1983-1984, 17 autres programmes développés par les organismes scolaires ont vu le jour, tous en lien avec l'évolution des populations immigrantes : d'abord le mandarin, le laotien, le vietnamien et le cambodgien, puis l'arabe, l'hébreu, l'algonquin, le créole et l'allemand. Ont suivi plus récemment l'hindi, le turc, le tamoul, l'arménien, le filipino (tagalog). De nouveaux besoins voient le jour pour le punjabi, le bengali et l'ourdou.

Plusieurs constatations s'imposent à la suite d'un tel bilan (Therrien, 2008). Le PELO n'a pas été actualisé par rapport au contexte actuel de l'immigration. Quinze des 21 programmes ont été rédigés avant 1995 et ne reflètent pas la vision du renouveau pédagogique axé sur le développement des compétences. La mise en œuvre d'un nouveau PELO doit donc viser à conjuguer à parts égales le respect de la diversité et les impératifs de l'intégration. Pour sa part, la CSDM (2008c) met de l'avant le concept de l'école communautaire, qui repose sur un esprit dans lequel un établissement scolaire s'inscrit par une manière d'être, de penser et d'agir au quotidien, un lieu où les individus apprennent, s'épanouissent et se qualifient pour devenir des citoyens actifs et responsables et où enseignants et intervenants communautaires se considèrent mutuellement comme des alliés complémentaires.

Fondements

Au cours des dernières années, les divers intervenants sont devenus de plus en plus conscients des difficultés auxquelles font face les nouveaux immigrants en terre d'accueil. Aussi, les concepts de « langue / culture d'origine », « plurilittératie »

des nouveaux apprenants, développement d'une « identité hybride » doivent s'inscrire dans une cohérence logique, puisqu'il ne s'agit plus d'aligner des pratiques pour accroître les connaissances, mais de changer des comportements et de valoriser des attitudes positives visant le respect et l'acceptation des autres cultures (Lussier, 2009a; 2009b; 1997).

Langue / culture d'origine des apprenants migrants

Il existe plusieurs façons de définir la langue d'origine des apprenants migrants. Manço et Cruizen (1999-2000 : 4) la voient ainsi :

Nous appelons langue(s) d'origine la ou les expression(s) linguistiques acquises par l'intermédiaire de la famille, en particulier par le rapport mère-enfant. En ce sens, la langue d'origine ou la langue maternelle font partie intégrante de la culture d'origine des groupes issus des migrations, à savoir un ensemble de traits culturels transmis lors de la première enculturation par la famille d'origine et par son (ses) groupe(s) d'appartenance(s).

Comme on peut le constater, les deux concepts de langue d'origine et de culture d'origine sont liés. Si nous prenons les catégorisations de Louise Dabène (1994), nous avons trois catégories : la langue de référence; la langue d'appartenance; et le parler vernaculaire, la langue des premiers échanges. La solution aux difficultés linguistiques des enfants issus de l'immigration nous semble donc résider non pas dans le maintien d'une langue originelle (et mythique), mais dans l'acquisition d'une langue de référence, soit, en ce qui nous concerne, le français, dans un cadre scolaire.

Selon Hammers et Blanc (1983), le statut de la langue maternelle jouerait un rôle capital dans le développement langagier de l'enfant. Trop souvent, la situation psychosociale dans laquelle on dévalorise implicitement la langue familiale, considérée comme moins prestigieuse, et où on valorise la langue scolaire, considérée comme prestigieuse, débouche sur un double échec, à savoir l'oubli de la langue maternelle et la non-acquisition de la langue du pays de résidence. Aussi, la valorisation d'une langue autre sans le soutien de la langue maternelle provoquerait un « conflit de loyauté » chez l'enfant. Également, on retrouve parfois l'expression « langue patrimoniale » pour désigner la langue d'origine (Dagenais et Jacquet, 2000). Selon les chercheurs, il faut souligner l'attachement des parents à leur langue d'origine et leur désir de la voir se perpétuer à travers leurs enfants. En conséquence, les parents sont, disent-ils, très tolérants face au bi-plurilinguisme de leur famille. Aussi, le fait de tenir compte de la langue d'origine en milieu scolaire est non seulement profitable à l'apprentissage,

mais c'est également une façon de combattre l'inquiétude linguistique des apprenants migrants, leur sentiment de discrimination et leur baisse d'estime de soi, même si, à première vue, le plurilinguisme des immigrants peut sembler une menace au maintien et au développement du français comme langue commune (McAndrew, 1997).

Plurilittératie et conception différenciée de l'apprentissage aux élèves issus de l'immigration

Dès leur arrivée en pays d'accueil, les migrants sont soumis à une situation d'acculturation linguistique. Idéalement, ils apprennent la langue du pays d'accueil en situation naturelle, comme c'est le cas pour les parents au travail et les enfants à l'école. Or, une interaction verbale n'est pas que linguistique : elle est socialement située, d'où l'importance de considérer l'apprentissage de la langue du pays d'accueil comme étant relié au contexte et à la culture de la société d'accueil. De plus, ils présentent des profils socio-économiques et culturels variés. Il faut tenir compte de ces aspects pour leur apprendre la langue de l'Autre, ce qui nécessite une prise en compte de divers substrats linguistiques et (inter)culturels. Il faut aussi retenir que certaines langues d'origine sont plus près du français et en favorisent ainsi l'accès, de même l'écart entre deux réalités déstabilise le migrant. L'école est devenue un espace plurilingue, un lieu d'édification des identités et d'éducation à l'altérité visant à actualiser par le développement de nouveaux programmes la mise en place de nouvelles approches pédagogiques et des interventions pédagogiques qui cherchent à créer des liens de communication entre l'école, les parents, les élèves et les divers intervenants.

Développement identitaire et rapport à la langue, à la culture et à la société

L'identité est un concept complexe à appréhender et difficile à saisir en raison des facteurs qui l'influencent et entrent en jeu pour la définir. Parmi ceux-ci, le plus important semble l'interaction de l'individu avec les autres et avec son environnement, ce qui implique nécessairement des processus de comparaison, de reconnaissance et de différenciation. Les identités sont constamment en formation. L'identité se construit, se définit, s'étudie dans le rapport avec l'Autre; elle est indissociable du lien social et de la relation à l'environnement (Beaugnet, 1998). De fait, le *soi* ne s'appréhende que par les rapports avec les autres, par l'individu qui est en relation constante avec son milieu. Les formes personnelles, culturelles, ethniques et sociales de l'identité sont complémentaires et interdépendantes afin de former l'identité globale de l'individu (Amireault, 2007). Aussi, un individu qui s'identifie à un groupe culturel est capable d'en

comprendre et d'en manipuler les systèmes de symboles, de croyances, de valeurs et d'agir de façon culturellement appropriée. L'apprenant migrant qui se retrouve en terre inconnue doit apprendre à décoder les actions, les interactions, les croyances et les valeurs privilégiées par l'autre culture. Il doit apprendre à repérer les traits culturels divers, telles la langue et la culture. Il utilise ces traits pour catégoriser les autres et pour se positionner lui-même par rapport aux autres (Camilleri et Vinsonneau, 1996). Cette nouvelle construction identitaire de l'immigrant n'est pas innée. Elle doit lui être enseignée. Des représentations positives vont favoriser son ouverture envers cette société et vers le développement des valeurs et des normes culturelles de celle-ci. À l'inverse, des représentations culturelles négatives vont susciter un rejet des autres cultures et l'adoption d'attitudes négatives (Lussier, 1997; 2008; 2009b).

Dans cette perspective, la *Politique interculturelle* de la CSDM (2008a) propose trois orientations : soutenir le développement intégral de tous les élèves, peu importe leurs origines, par l'accès à la culture d'ici et d'ailleurs, s'appuyer sur tout le personnel en tant que *porteur de culture*, et, finalement, accroître les liens avec les parents ainsi que les partenaires pour conserver, mettre en valeur et rendre accessibles les productions et les lieux culturels. Dans cette perspective, la CSDM considère qu'elle doit valoriser la culture et l'héritage culturel du Québec, en tant que société d'accueil, et renforcer le sentiment d'appartenance à celle-ci.

Assises d'un renouvellement du PELO

Les assises d'un nouveau PELO reposent sur la place de l'élève en tant qu'apprenant, sur l'implication de ses parents et de sa famille en tant que responsables de son cheminement scolaire, dans un lieu privilégié pour une intégration réussie à la société québécoise et à l'école. Cette dernière devient un lieu naturel d'intégration à la langue française (carrefour linguistique), à la culture québécoise (carrefour culturel et interculturel), à la vie communautaire du quartier (carrefour communautaire) et à la société québécoise.

Ce sont là des visées ambitieuses, d'autant plus qu'elles ont un but avoué d'intégration des parents et des enfants issus de l'immigration à la communauté d'accueil, à sa langue, à sa culture et à ses valeurs.

L'apprenant et la langue à l'école (carrefour linguistique)

Une nouvelle vision de l'enseignement s'impose pour tenir compte de l'alternance des langues chez les apprenants issus de l'immigration; chez eux, le

recours à la langue d'origine est essentiel. Il ne faut plus sous-estimer les capacités des apprenants à transférer leur maîtrise discursive de la langue première à la langue seconde, principalement au niveau de l'écriture (Castelloti, 2001). Pour les enseignants, il s'agit de reconnaître les compétences plurilittéraciées des enfants immigrants à l'école, dans leur diversité, et de savoir utiliser leur expérience plurielle comme capital linguistique (Moore, 2006), tout en sachant que le passage d'une langue à une autre met en action chez l'apprenant des mécanismes de réanalyse liés aux connaissances des langues en question et, par conséquent, exige plus qu'un simple transfert linguistique. L'apprenant peut référer à ses compétences discursives dans la L1 pour faciliter ce transfert. Il faut accepter qu'il utilise son répertoire comme savoir d'appui; qu'il participe à la vie d'au moins deux cultures; qu'il doit adapter son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné; que, de fait, il combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures (Grosjean, 1993).

Le milieu familial – parents et enfants (carrefour communautaire)

Dans les familles immigrantes, le noyau familial est un lieu privilégié pour assurer la transmission de la langue et de la culture d'origine. Les liens intergénérationnels sont très forts puisqu'ils sont essentiels au maintien de l'identité des membres de la famille au sein de la nouvelle société d'accueil. La mère est souvent considérée comme gardienne de la transmission de la langue maternelle et l'élève devient le médiateur entre l'école et la famille. Les liens à créer avec la mère sont donc d'une importance capitale. L'implication de cette dernière dans la vie scolaire et sociale de son enfant ne peut que faciliter son intégration à la vie de l'école. De même, la transmission des valeurs de la culture d'origine est un enjeu fondamental pour la famille immigrante. Les parents, même s'ils n'ont jamais appris à écrire leur langue d'origine, ont un rapport à l'écrit qui manifeste de fortes valeurs symboliques, culturelles et religieuses de leur société. En ce sens, la littératie occupe une place même au sein de la famille. Elle joue un rôle majeur dans le maintien des liens entre les membres d'une même communauté transplantée dans un autre pays, ce qui les amène à inscrire leurs enfants aux divers cours offerts par leur propre communauté. Certaines méthodes utilisées dans ces cours sont souvent décalées par rapport à celle de la société d'accueil. Lorsque les enfants intègrent l'école régulière, ils sont confrontés aux versions normées de la langue de référence, en particulier à l'écrit (Dabène, 1994). Il se crée alors des fractures linguistiques et culturelles. Ce décalage entraîne les enseignants à sous-estimer les connaissances et le savoir-faire de ces élèves (Pérez, 1998).

Le milieu social et les communautés ethniques (carrefour interculturel)

Les relations complexes qui existent entre les langues exercent des pressions entre les communautés ethniques qui se répercutent dans la construction de l'identité des élèves. De là l'importance de construire avec eux une relation de confiance et d'entraide pour contrer les positions de pouvoir et faciliter les relations entre les diverses communautés ethniques en lien avec la communauté d'accueil. L'intercompréhension résulte des liens qui unissent les locuteurs-apprenants et du désir de se reconnaître dans la langue de l'autre, d'où la nécessité de créer un carrefour (inter)culturel pour faciliter les rencontres des parents de diverses appartenances dans une école de souche différente, mais considérée comme le milieu social de leurs enfants. Dans les faits, il convient de repenser l'approche d'enseignement-apprentissage pour intégrer une véritable composante interculturelle. En effet, il faut déstabiliser les stéréotypes et mettre en réseau les représentations (inter)culturelles de l'élève envers sa langue et sa culture en lien avec ses représentations avec la langue française et la culture d'accueil.

Conception de l'enseignement / apprentissage

Il faut souligner que l'intégration scolaire des élèves dépend en grande partie de la connaissance qu'ils ont de la langue scolaire. Force est de reconnaître qu'il s'agit d'une langue décontextualisée qui répond aux besoins d'apprentissage des matières scolaires à l'horaire et que tout apprenant qui n'en possède pas une bonne maîtrise ne peut accéder à des connaissances supérieures. Il est de toute évidence primordial de repenser la conception actuelle de l'apprentissage, ce qui demande de se donner une compréhension commune qui n'est possible que si celle-ci repose sur un cadre commun de référence. Les interventions pédagogiques devront aussi adopter des approches intégrées de l'apprentissage (Candelier, 2005) et s'appuyer sur une didactique respectueuse des langues des apprenants; une intercompréhension entre les langues qui sont apparentées (cf. les langues romanes); la mise en place de stratégies de passage interlinguistiques; la prise en compte des relations symboliques entre les langues et les cultures. De là la recherche menée au sein de la CSDM afin de se doter d'une vision intégrative des nouveaux arrivants à la société d'accueil dans le respect et l'acceptation des autres cultures.

Méthodologie

La recherche a permis de réunir les divers intervenants qui œuvrent à la CSDM afin de cerner les problématiques liées à l'enseignement du programme PELO dans le contexte actuel. Plusieurs journées de discussion ont été suivies de sessions d'observation en salle de classe par les chercheurs.

Groupes de discussion

Certains *enseignants* ont soulevé l'exigence de traiter des cultures et non seulement des langues et se sont interrogés sur leur rôle en tant que passeur culturel. Il semble difficile de discerner la compétence interculturelle de la compétence culturelle. Les responsables de la CSDM ont dû expliquer l'objectif de rapprochement interculturel qui est visé, en plus de le situer comme une application des trois politiques proposées, axées sur la réussite scolaire des élèves (CSDM, 2005), à savoir la politique dite interculturelle (CSDM, 2008a); la politique de développement en francisation (CSDM, 2008b) et la politique communautaire (CSDM, 2008c).

Les besoins d'ordre pédagogique sont les suivants : former les enseignants à diagnostiquer les difficultés des élèves allophones et leur montrer comment aider ces derniers à mieux progresser dans leur apprentissage du français; créer un site avec des activités culturelles significatives développées à partir de projets, de thèmes et de situations interculturelles; fournir des applications pédagogiques à partir de réalisations concrètes où les deux cultures, soit la culture d'origine et la culture québécoise, sont intégrées; se servir de la langue et de la culture d'origine pour créer des repères et comme soutien linguistique; jumeler les enseignants du PELO avec les enseignants du secteur régulier pour favoriser une meilleure intégration des élèves et aider à la progression de leur apprentissage du français; et, finalement, ne pas sous-estimer l'affectivité de l'élève immigrant, qui doit se construire une nouvelle identité.

Dans les témoignages reçus des commissaires des réseaux, des conseillers pédagogiques et des travailleurs sociaux, on souligne l'importance de considérer chaque individu comme un être humain distinct et d'aller à la rencontre de l'autre pour saisir ses attitudes; on y souligne également l'importance de prioriser les ressemblances, la nécessité d'aller au-delà des préjugés pour comprendre l'autre, la nécessité de prendre les élèves tels qu'ils sont et, enfin, l'importance pour l'ensemble des intervenants scolaires (responsabilité partagée tant par le personnel que par les enseignants) de se reconnaître dans le rôle de passeur interculturel. Leurs remarques et recommandations sont les suivantes : mettre les mesures de soutien linguistique et culturel à l'horaire; s'appuyer sur les langues

d'origine pour l'apprentissage du français; se doter d'un cadre univoque de référence; présenter des applications pédagogiques aux enseignants; convaincre les enseignants que ce nouveau projet ne sera pas un surplus de tâches, mais bien un meilleur soutien linguistique; réunir dans une même école parents (pour les cours de francisation) et enfants (pour les cours réguliers et le PELO) en regroupant les parents au deuxième étage et les enfants au premier étage avec des activités en partage; former des enseignants à l'appropriation d'autres langues; éveiller les élèves québécois de souche aux autres langues; faire des liens, dans les programmes PELO, entre langue d'origine et langue française; rendre compte des résultats des apprentissages en langue d'origine dans le bulletin scolaire de l'enfant ou dans un document à part attestant la progression des apprentissages; et finalement, engager tous les élèves dans des activités avec d'autres groupes ethniques. Il faudrait aussi entretenir des liens et une étroite collaboration entre le secteur des jeunes et celui des adultes pour une meilleure coordination des programmes et des activités.

Grands principes sous-tendant la démarche pédagogique

Il ne faut pas perdre de vue l'importance d'aider l'élève immigrant dans son intégration scolaire et sociale et la construction d'une nouvelle identité. En ce sens, le renouvellement du PELO aurait avantage à mettre l'emphase sur le développement d'habiletés scolaires et le développement cognitif, métacognitif et affectif des apprenants. Il s'agit de modifier l'approche de l'enseignement, d'intégrer langue et culture dans le curriculum et de mettre en relation les langues / cultures d'origine et la langue / culture cible (le français) au Québec.

Une approche globale et intégrative

Les modèles de la compétence de la communication axés uniquement sur des composantes linguistiques, sociolinguistiques et discursives sont remis en question. Ceux-ci deviennent trop restrictifs. L'apport de nouvelles compétences liées à la communication « interculturelle » et à la prise en compte des divers facteurs d'influence, non plus linguistiques mais sociaux, s'impose. Dans cette perspective, la démarche pédagogique se veut *globale* et axée sur le développement des compétences (inter)culturelles. Elle se veut également *intégrative*. C'est donc dire que les activités d'apprentissage proposées aux élèves intègrent langues et cultures et sont axées sur des tâches que les élèves doivent réaliser individuellement ou en groupe. Ces activités ont pour but ultime d'intégrer le développement des compétences linguistiques au développement des compétences interculturelles dans une même tâche que l'élève doit réaliser. La démarche pédagogique doit également lui permettre de faire des liens avec les connaissances qu'il possède dans son propre répertoire et les schèmes de

référence qu'il a acquis dans sa langue et culture d'origine. Elle doit mettre en relation la langue cible de référence, le français, et les langues / cultures d'origine.

L'intégration des volets « langue » et « culture » dans la planification de l'enseignement

L'intégration des dimensions culturelle et interculturelle au volet linguistique est d'une importance majeure. Il faut comprendre que l'interculturel englobe la langue et les représentations sociales, positives et négatives, qui façonnent l'ouverture ou le rejet des Autres et des autres cultures. Dans cet esprit, il faut donc envisager l'interdépendance des domaines « langue » et « culture » dans le développement de nouveaux curricula et des modèles d'intervention qui soient à la fois efficaces pédagogiquement et respectueux de la culture des uns et des autres. La réflexion devrait porter sur des activités de mise en parallèle des cultures et des langues avec la langue française et la culture cible.

La mise en relation des langues / cultures d'origine et la langue / culture cible (le français) au Québec

Le langage est composé de signes. Ces signes ont des connotations culturelles. Or, on tend à sous-estimer la charge émotive des mots et la formation des représentations que les élèves se font des autres cultures dans les processus d'acquisition d'une langue. Aussi, l'analyse des textes doit aider les élèves à reconnaître, à comprendre, à interpréter et à mettre en rapport les significations, les sens et les connotations culturelles véhiculés par les faits et les documents de civilisation de même que par les interactions sociales contenues dans les documents écrits et oraux. Les représentations que les apprenants développent envers la langue et la culture cible en complémentarité avec leur propre langue et culture vont, si elles sont positives, susciter une ouverture envers la société d'accueil, alors que le développement de représentations négatives peut favoriser son rejet. L'analyse (inter)culturelle des textes devient donc tout aussi importante que leur analyse « linguistique ». Or, ce transfert en enseignement des langues ne semble pas assuré.

La sélection de thématiques et d'activités d'apprentissage adaptée culturellement, intégrant des éléments linguistiques et interculturels

Il s'agit de créer des situations d'apprentissage permettant aux élèves d'interagir socialement dans des situations dépassant le stéréotype et les éléments folkloriques, voire d'apprendre aux élèves comment utiliser la médiation culturelle, linguistiquement et culturellement, dans des situations pouvant

générer de l'incompréhension, des malentendus, de la mésentente, des tensions ou même des conflits.

Cadre commun de référence

L'élaboration d'un cadre conceptuel de travail s'impose pour assurer une compréhension univoque des objectifs poursuivis par le PELO et des modalités d'intervention efficaces pour les atteindre. En tant que carrefour « linguistique » et carrefour « (inter)culturel », le nouveau PELO retiendrait l'intégration des deux volets « langue » et « culture », composantes incontournables pour faciliter l'intégration des élèves allophones à la langue française et à la culture québécoise.

Développement du volet « langue » et des compétences langagières

Au Québec, les nouveaux programmes d'études développés pour les immigrants adultes dans le cadre de la récente réforme scolaire (MICC, 2011) impliquent, d'une part, l'acquisition des connaissances nécessaires au développement des savoir-faire langagiers et, d'autre part, l'acquisition des compétences (inter)culturelles. De façon générale, elle regroupe des savoirs et des savoir-faire réunis à partir des diverses facettes de la compétence langagière, soit les compétences pragmatique (discursive / textuelle), linguistique et sociolinguistique telles que définies en 1981 par la recherche canadienne (Canale et Swain, 1980) et redéfinies dans le Cadre européen commun de référence en langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Développement du volet « culture / interculture »

La culture est un univers très vaste et complexe. Elle se manifeste par les interactions qui existent entre les individus. De plus, il s'avère que, pour mieux comprendre une autre culture en tant qu'autre culture et pour s'ouvrir à la diversité, il importe de prendre en considération la découverte de la spécificité culturelle de l'Autre et d'entrevoir d'autres modes de pensée, de croyances et de comportements. On ne peut donc pas aborder la dimension culturelle sans aborder l'interculturalisme (Lussier, 2009b). Nous touchons au développement d'une compétence de communication (inter)culturelle. Les enjeux sont importants. Le but ultime de l'enseignement d'une compétence de communication interculturelle étant de former de nouvelles générations de jeunes de tout groupe ethnique afin qu'ils développent une meilleure conscience, basée sur le respect mutuel, de leur propre culture et de celle des autres (Lussier, 1997). Pour ce faire, l'école doit amener les élèves à transcender les particularismes, à favoriser la découverte des similitudes et l'acceptation des différences et à valoriser les

attitudes positives. Il faut donc savoir comment agir sur les comportements et les attitudes. L'étude de l'interaction des individus et des discours s'avère nécessaire pour comprendre la construction des représentations culturelles. La relation *langue, pensée et culture* semble donc constituer la pierre angulaire d'une démarche essentielle en enseignement / apprentissage des langues. Pour les enseignants, les interrogations ne portent pas sur le « Pourquoi enseigner la compétence interculturelle? » ou le « Quoi enseigner? ». Elles relèvent du « Comment l'enseigner? » (Lussier, Auger, Urbanicova et al., 2003). Or, travailler au développement d'une compétence interculturelle, c'est entrer dans le champ de l'affectif et du psychologique. Un tel développement implique donc l'apprentissage de « savoirs », de « savoir-faire » et de « savoir-être » (Lussier, 1997, 2008, 2009a; 2009b). Il faut également intégrer dans l'enseignement des prises de conscience graduelles susceptibles d'induire un changement chez les élèves dans leur quête de socialisation et leur construction identitaire. En ce sens, l'enseignement des langues peut revendiquer un rôle significatif dans l'éducation des nouvelles générations.

Le domaine des connaissances ou des « savoirs »

L'acquisition des savoirs ou connaissances relève du domaine cognitif. Trois approches s'avèrent essentielles (Lussier, 1997), tout aussi importantes les unes que les autres : *l'approche humaniste*, qui constitue la mémoire collective d'un peuple; *l'approche anthropologique*, liée à la formation des relations avec les membres des autres sociétés et autres cultures; *l'approche sociologique*, liée au contexte socioculturel, aux non-dits quant aux croyances, relations, valeurs et attitudes propres à chaque culture.

Le domaine des « savoir-faire »

Les savoir-faire se rapportent à l'application des connaissances et à l'utilisation courante de la langue. À un premier niveau d'apprentissage, ils permettent aux élèves de fonctionner dans la langue cible, c'est-à-dire linguistiquement. Il s'agit de la mise en application des savoirs acquis en salle de classe ou hors contexte. À un deuxième niveau, les élèves ont l'expérience de pratiques pluriculturelles et plurilingues pour « savoir-ajuster » adéquatement leurs comportements à divers environnements sociaux et culturels et pour « savoir-interagir » efficacement. À un niveau supérieur, les élèves décodent des messages qui peuvent porter à diverses interprétations. Ils ont intégré « langue et (inter)culture ». Ils parviennent à négocier des situations de malentendus et d'incompréhension ou même des situations conflictuelles.

Le domaine des « savoir-être¹ »

Le « savoir-être » relève des domaines affectif et psychologique. Il porte sur le développement des attitudes et des représentations mentales. Trois niveaux d'appropriation sont à considérer : la *conscientisation culturelle*, où l'on se sensibilise aux autres et aux autres cultures; on réfère à un « savoir-comprendre »; l'*appropriation critique*, en fonction d'une meilleure connaissance de soi, de sa culture, de sa propre identité et des autres cultures, d'un « savoir-accepter » et « savoir-interpréter » les croyances et les valeurs associées à sa culture et aux autres cultures; la *compétence transculturelle*, qui se définit par l'intégration et le respect des valeurs des autres découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes, tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact (Lussier, 2007).

Structure pédagogique pour le développement d'un nouveau PELO

Cette section repose sur un cadre commun de référence et les fondements du nouveau PELO en tant que carrefour linguistique, culturel et communautaire. Elle porte sur une adaptation de la structure pédagogique pour répondre aux besoins de chacun des programmes de langue et aux mesures de soutien de la CSDM. Le prototype qui suit intègre les volets « langue » et « culture » dans une même approche pédagogique et devrait servir de toile de fond pour la planification de l'enseignement renouvelé des langues / cultures et l'évaluation des apprentissages (Lussier, 2013).

1 Recherche empirique subventionnée par Patrimoine Canada (2001-2004), le Conseil de la recherche canadienne interuniversitaire (2304-2009) et le Centre de recherche Immigration et Métropolis (2009-2011), réalisée par le biais d'une enquête auprès de plus de 1500 jeunes adultes et par plus de 200 entretiens individuels (Lussier, Auger, Lebrun-Brossard, Clément, 2001-2011).

Tableau 1

Prototypé d'une démarche basée sur une pédagogie intégrative des volets « langue » et « culture »

	Volet « langue »	Volet « culture »	Approche pédagogique
Buts	Assurer la progression des apprentissages en français des élèves issus de l'immigration.	Développer une compétence de communication (inter)culturelle pour une meilleure intégration des élèves allophones à leur milieu scolaire et à la société québécoise.	Adopter une pédagogie intégrative pour un meilleur développement intellectuel des apprenants pluri-littéraires et l'apprentissage de la langue d'enseignement de la société d'accueil.
Compétences à développer	<ol style="list-style-type: none"> 1) Compétence pragmatique (discursive/textuelle) 2) Compétence linguistique 3) Compétence socio-linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> • des « savoirs » • des savoir-faire • des savoir-être 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apprentissage de la langue décontextualisée par les références aux matières scolaires dans le cursus de l'élève : 2) Apprentissage de la littérature 3) Développement des stratégies : <ul style="list-style-type: none"> - cognitives - métacognitives - affectives
Sources	Programme de français, langue d'enseignement Programmes des classes d'accueil Programme PELO	Cadre commun de référence du développement de la compétence de communication (inter)culturelle	Programmes d'études de <ul style="list-style-type: none"> - Mathématiques - Sciences de la nature - Sciences humaines
Évaluation des apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1) En situation de classe : <ul style="list-style-type: none"> - Observation - Auto-évaluation - Feuille de route - Portfolio 2) Tests de rendement en français 	En situation de classe : <ul style="list-style-type: none"> - Observation - Auto-évaluation - Feuille de route - Portfolio 	En situation de classe : <ul style="list-style-type: none"> - Observation - Auto-évaluation - Feuille de route - Portfolio

Conditions de réussite

La réussite des élèves n'est pas sans présenter d'importants défis. Le *Plan stratégique* (CSDM, 2005) apporte une vision éclairée des enjeux à maîtriser. Du point de vue administratif, l'école a toujours su composer avec les élèves, puisque ceux-ci sont omniprésents. Par contre, l'implication des parents est plus récente et trop souvent limitée aux personnes qui siègent au Conseil de l'établissement. Du point de vue pédagogique, le défi à relever consiste désormais à enrichir les connaissances des enseignants et leurs compétences en fonction des développements de la recherche actuelle. L'école, les parents et les enseignants ont tous une responsabilité partagée dans cette marche progressive vers la réussite des apprentissages et l'intégration des élèves à leur nouvelle société d'accueil, en l'occurrence le Québec.

Implication des parents

L'implication des parents facilite l'intégration des enfants à l'école, elle facilite également la francisation et l'intégration de ces mêmes parents à la communauté francophone du Québec. Toutefois, il est inefficace de ne favoriser que l'intégration linguistique des parents. Il faut mettre davantage l'accent sur leur

intégration (inter)culturelle et susciter leur implication dans le parcours scolaire de leurs enfants par le biais de diverses activités regroupant tant l'école que les diverses communautés migrantes.

Formation des enseignants du secteur régulier et des directions d'école

Lors des rencontres avec les différents groupes d'intervenants, la formation des enseignants du régulier, et principalement des enseignants de français, a été considérée comme primordiale dans le contexte actuel de l'évolution croissante de la population immigrante de la région de Montréal. Tous sont conscients des enjeux pédagogiques et sociaux. La question n'est pas de fermer les yeux et de refuser l'ouverture aux autres cultures, mais de savoir « comment » intervenir sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour mieux aider les nouveaux élèves dans leurs apprentissages de la langue et de la culture en contexte québécois. Certains ont même suggéré de donner une formation de base aux enseignants du secteur régulier sur les difficultés d'apprentissage des élèves allophones à partir des ressemblances et différences entre l'apprentissage de la langue française et celui de la langue d'origine.

Formation des enseignants du PELO

Il est tout à fait compréhensible et naturel que les enseignants des langues d'origine soient des locuteurs natifs. Par contre, il faut se demander s'ils connaissent la langue française et la culture québécoise pour établir les liens entre langue et culture d'origine, d'une part, et langue française et culture québécoise, d'autre part. Tel que mentionné lors des discussions de groupe, il faudrait accorder une place importante au perfectionnement des enseignants du PELO. Les formations souhaitées touchent l'ensemble des problématiques soulevées précédemment.

Conclusion

Le PELO renouvelé met en relief la complémentarité de « langue » et « (inter)culture », ce qui suppose une complexité plus importante que le lien usuel de langue et culture. Celui-ci rejoint les besoins et les attentes des divers intervenants des programmes des langues d'origine offerts en milieu scolaire. On peut entrevoir des retombées positives, tant pédagogiques et sociales, au niveau de l'apprentissage du français (carrefour linguistique), du développement de la compétence (inter)culturelle (carrefour culturel) et de l'intégration des migrants, jeunes et adultes, à la communauté québécoise (carrefour communautaire).

Les retombées souhaitées pour une intégration linguistique des immigrants à la communauté d'accueil devraient porter des fruits sur le moyen et le long terme. L'important est de les convaincre des aspects esthétiques et fonctionnels de la langue française, une langue au statut international. Il convient également de les habiliter à utiliser cette langue dans leurs échanges et dans leurs apprentissages sans pour autant réduire l'importance de leur langue d'origine. Aussi, il est nécessaire que tous les intervenants auprès des immigrants adoptent une attitude non plus de tolérance mais bien d'empathie à l'endroit des apprenants qui sont en situation d'insertion linguistique et sociale.

Quant à l'école, elle se doit d'être une institution favorisant la cohésion sociale et la promotion des valeurs et des attitudes positives entre la société d'accueil et les communautés d'origine diverses à un moment où la culture tend à devenir une simple denrée parmi tant d'autres sur les marchés mondiaux. Le défi ne relève pas uniquement de l'intégration des élèves et des parents migrants à la société francophone, mais tout autant de l'ouverture des francophones aux autres cultures. Chacun doit d'abord prendre conscience de sa culture et de la relativité de celle-ci. Il s'agit de s'efforcer de devenir conscient de ses propres comportements culturels, de développer de la vigilance par rapport à ses préjugés et stéréotypes, ses propres attitudes ethnocentriques et racistes. Il faut arriver à voir l'autre pour lui-même, à entrer dans son monde et dans ses façons de voir la vie et être prêt à concevoir de nouveaux modes de vie, de pensée, de croyances et de valeurs. Enfin, il s'agit d'établir la communication sur la base d'une meilleure compréhension réciproque (Lemay, 1986, pp. 73-74, cité dans MEQ, 1988, p.28)

Pour sa part, la CSDM a déjà identifié dans son *Plan stratégique* (CSDM, 2005) la réussite scolaire et la persévérance dans les études comme étant les enjeux de l'intégration réussie des élèves migrants. Le défi est désormais de faire de l'école un lieu naturel d'intégration des jeunes et des adultes de diverses cultures et de susciter les interactions sociales, culturelles et autres entre l'école et les communautés qui la composent. Ceci demande l'implication tant de la communauté d'accueil, c'est-à-dire des francophones, que des communautés ethniques. Tous sont des passeurs culturels avec la responsabilité sociale d'édifier le mieux vivre ensemble en contexte québécois.

Références

AMIREAULT, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill.

BEAUGNET, L. (1998). *L'identité sociale*. Paris : Dunod.

CAMILLERI, C. et G. VINSONNEAU (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : A. Colin.

CANALE, M. et M. SWAIN (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, pp. 1-47.

CANDELIER, M. (2005). « L'éveil aux langues : Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques ». In L. F. PRUDENT, F. TUPIN et S. WHARTON (Eds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, pp. 417-436.

CASTELLOTTI, V. (2001). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, coll. Dyalang, Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (CSDM, 2008a). *Politique inter-culturelle de la Commission scolaire de Montréal* (adoptée en 2006, révisée en 2008). Montréal : CSDM.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (CSDM, 2008b). *Plan de développement en francisation et services aux allophones*. Document de consultation. Montréal : CSDM.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (CSDM, 2008c). *Notre vision de l'école communautaire. L'action en évolution. Cadre de référence*. Document révisé à la suite des consultations tenues à l'automne 2007. Montréal : CSDM.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (CSDM, 2005). *Plan stratégique : Le défi de la réussite*. Montréal : CSDM.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (CSDM) (2000a). *Interventions pédagogiques adaptées en langue d'origine*. Quatre projets réalisés par des écoles primaires en français, cambodgien, espagnol, laotien et vietnamien. Montréal : CSDM.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (1998b.). *Politique d'accès à l'égalité pour les communautés culturelles*. Montréal : CSDM.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). *L'éducation interculturelle : Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Le Conseil.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Le conseil / Paris : Didier.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Paris : Hachette Références.

DAGENAIS, D. et M. JACQUET (2000). « Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans les familles immigrantes ». *Journal of International Migration and Integration (JIMI/RIMI)*, vol. 1, n° 4, pp. 389-404.

GROSJEAN, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition, *Tranel*, n° 19, pp. 13-42.

HAMERS, J. et M. BLANC (1983). *Bilinguisme et biculturalisme*. Bruxelles : Mardaga.

LEBRUN, M. (2008). « Un enseignement du français revisité par la perspective interculturelle ». *Spirale* (Université de Lille), n° 42 (numéro spécial : *Textes officiels et école*), pp. 71-82.

LEBRUN, M. (2007). « Exploiter diverses formes de littératie dans la classe de français ». *Le langage et l'homme*. Belgique : Éditions modulaires européennes, vol. XXXXII, n° 2, pp.77-90.

LEBRUN, M. (2003). « Gérer la diversité linguistique et culturelle : l'exemple québécois ». *Dialogues et cultures*, n° 48, pp. 115-120.

LUSSIER, D. (2013). « Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle ». *Le Français dans le monde : Recherches et applications : Évaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures*. Paris : Clé International, n° 53, pp. 92-104.

LUSSIER, D. (2009a). « Common reference framework for the teaching and assessment of 'Intercultural communicative Competence' ». *Studies in Language Teaching, ALTE 2008*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 234-244.

LUSSIER, D. (2009b). « Enseigner et évaluer la "compétence de communication interculturelle" : enjeux et complémentarité ». *Le langage et l'homme*. Belgique : Éditions modulaires européennes, vol. XXXXIV, n° 2, pp.77-90.

LUSSIER, D. (2008). Enseigner « la compétence de communication interculturelle » : une réalité à explorer. *Vie pédagogique*. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierC_4

LUSSIER, D. (1997). « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *Revue de didactologie des langues-cultures, ÉLA, 106*. Paris : Didier Érudition, pp. 232-246.

LUSSIER, D. et M. LEBRUN (2009). *Le Projet Héritages - Carrefour linguistique, culturel et communautaire - Cadre de référence et recherche-action pour la Commission scolaire de Montréal*. Québec, SBN978-2-9811727-09.

LUSSIER, D., K. GOLUBINA, D. IVANUS et al. (2007). « Lignes directrices pour évaluer la Compétence de communication interculturelle ». In I. Lazar, M. Krieger, D. Lussier, G. Matei et C. Peck (Eds.). *Développer et évaluer la compétence de Communication interculturelle : Un Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, pp. 25-43 et CD-Rom.

LUSSIER, D., R. AUGER, M. LEBRUN et R. CLÉMENT (2004-2008). *Représentations culturelles, identité ethnique et communication interculturelles chez les jeunes adultes*. Ottawa : Fonds de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

LUSSIER, D., R. AUGER, V. URBANICOVA et M. ARMENGOL (2003). « Les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants ». In G. Zarate A., A. Gohard-Radenkovik, D. Lussier et H. Penz (Eds.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Vienne : Éditions du Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, pp. 191-223.

MANÇO, A. A. et D. CRUITZEN (1999-2000). *Langues d'origine et langues d'enseignement : un problème de gestion sociolinguistique examiné à travers l'exemple des Turcs et des Marocains en Belgique*. En ligne : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=4475&do_check=

McANDREW, M. (1997). « Les défis du pluralisme scolaire : l'éducation des élèves d'origine immigrée au Québec ». In J. L. Rallu, Y. Courbage et V. Piché (Eds.), *Old and new minorities / Anciennes et nouvelles minorités*. Paris : John Libbey Eurotext, pp. 309-331.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (MCC, 1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec : MEQ, Direction des communautés culturelles. En ligne : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997a). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec : MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1988). *L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire : Rapport final*. Gouvernement du Québec : MEQ, Bureau des services aux communautés culturelles.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ, 1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1983). *Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) : état de la situation*. Montréal : MEQ, Bureau des services aux communautés culturelles.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (MICC, 2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. En ligne : www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/Publications/fr/langue-française/Programme-cadre-français.pdf

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (MCCI, 1990). *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles : un document de réflexion et d'orientation*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. LAL, Coll. Langues et apprentissage des langues, Paris : Didier.

PÉREZ, B. (Éd.) (1998). *Social cultural Contexts of Language and Literacy*, Mahwah : New Jersey / London : Lawrence Erlbaum.

THERRIEN, J. (2008). *Les langues d'origine dans le système scolaire québécois*. Présentation aux 21^e Entretiens du Centre Jacques-Cartier le 7 octobre 2008. En ligne : www.chereum.umontreal.ca/activites_pdf/JacinthePELO2008.10.30.ppt