

La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue

The Linguistic Dimension of Intercultural Issues – From Language Awareness to Plurilingualism

La dimensión lingüística de los retos interculturales: de la sensibilización a las lenguas a la educación plurilingüe

Françoise Armand, Diane Dagenais et Laura Nicollin

Volume 36, numéro 1, printemps 2008

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/018089ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/018089ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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*, 36(1), 44–64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>

Résumé de l'article

Nous traiterons dans cet article de la dimension linguistique des enjeux interculturels en questionnant la prise en compte de la diversité linguistique dans les milieux scolaires québécois. En particulier, nous présenterons les programmes d'Éveil aux langues développés en Europe (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) et implantés récemment en Colombie-Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005), qui visent à préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. Après avoir abordé les liens entre ces programmes, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, nous préciserons les principes importants à respecter, pour éviter des biais, lors de leur implantation. Enfin, nous appuyant sur les travaux récents du Conseil de l'Europe (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2007a), nous aborderons plus largement la question, au Québec, d'une éducation plurilingue.

La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue

Françoise ARMAND

Professeure titulaire, Université de Montréal, Québec, Canada

Diane DAGENAI

Professeure, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

Laura NICOLLIN

Étudiante de 2^e cycle, Université de Genève, Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Nous traiterons dans cet article de la dimension linguistique des enjeux interculturels en questionnant la prise en compte de la diversité linguistique dans les milieux scolaires québécois. En particulier, nous présenterons les programmes d'Éveil aux langues développés en Europe (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) et implantés récemment en Colombie-Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005), qui visent à préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. Après avoir abordé les liens entre ces programmes, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, nous préciserons les principes importants à respecter, pour éviter des biais, lors de leur implantation. Enfin, nous appuyant sur les travaux récents du Conseil de l'Europe (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001; Guide pour l'élaboration des politiques

linguistiques éducatives en Europe, 2007a), nous aborderons plus largement la question, au Québec, d'une éducation plurilingue.

ABSTRACT

The Linguistic Dimension of Intercultural Issues – From Language Awareness to Plurilingualism

Françoise ARMAND

University of Montreal, Quebec, Canada

Diane DAGENAIS

Simon Fraser University, British Columbia, Canada

Laura NICOLLIN

University of Geneva, Switzerland

In this article we will examine the linguistic dimension of cultural issues by questioning the recognition of linguistic diversity in Québec's school milieus. In particular, we will present Language Awareness programs developed in Europe (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) and recently implanted in British Columbia and Québec (Armand et Dagenais, 2005), which aim to prepare students to live in culturally and linguistically diverse societies. After addressing the links between these programs and intercultural and citizenship education, we will outline the main principles to respect in order to avoid bias during their implantation. Finally, drawing on the recent work of the Council of Europe (Common European Language Reference Framework, 2001; Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007a), we will take a larger look at the question of plurilingual education in Québec.

RESUMEN

La dimensión lingüística de los retos interculturales: de la sensibilización a las lenguas a la educación plurilingüe

Françoise ARMAND

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Diane DAGENAIS

Universidad Simon Fraser, Colombia-Británica, Canadá

Laura NICOLLIN

Universidad de Ginebra, Suiza

En este artículo abordamos la dimensión lingüística de los retos interculturales interrogando la aceptación de la diversidad lingüística en los medios escolares

quebequenses. En particulier, présenterons les programmes de Sensibilización a las lenguas desarrollado en Europa (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) y recientemente implantados en Colombia Británica et en Quebec (Armand y Dagenais, 2005) programas que tratan de preparar a los alumnos a vivir en sociedades lingüística y culturalmente diversas. Después de haber abordado las relaciones entre estos programas, la educación intercultural y la educación a la ciudadanía, precisaremos los principios que deben respetarse con el fin de evitar las distorsiones durante su implantación. Finalmente, apoyándonos en los recientes trabajos del Consejo Europeo (Cuadro europeo común de referencia para las lenguas, 2001; Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa, 2007a), abordaremos más ampliamente la cuestión de la educación plurilingüe en Quebec.

Introduction

Tout au long de l'histoire de l'humanité, les questions de langues ont été, de près ou de loin, liées à des enjeux de définitions identitaires, de relations interethniques et d'établissement de rapports de domination. Après avoir précisé comment se vivent ces enjeux dans le monde scolaire et quel est le traitement accordé à la diversité linguistique dans les écoles québécoises, nous présenterons les programmes d'Éveil aux langues développés en Europe (Candelier, 2003b; Perregaux *et al.*, 2003) et implantés récemment en Colombie-Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005). Nous exposerons les liens entre ces programmes, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, et préciserons ensuite les principes importants à respecter lors de leur mise en œuvre. Enfin, nous inspirant des travaux récents du Conseil de l'Europe (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2007a), nous aborderons plus largement la question, au Québec, d'une éducation plurilingue.

La dimension linguistique des relations interethniques

La langue constitue un des marqueurs identitaires les plus importants qui détermine en partie les relations qui vont s'établir entre différents locuteurs. Historiquement, il paraît intéressant de rappeler que les Grecs nommaient « barbares » ceux qui, au lieu de parler le grec, produisaient un langage qui leur apparaissait comme un babil inintelligible ou de simples onomatopées (« bar-bar-bar »). Ce critère linguistique leur permettait d'affirmer leur différence face à l'Autre, à l'étranger qui n'appartenait pas à la « civilisation grecque ».

Ainsi, les langues, les variétés de langues ne sont pas des instruments de communication socialement neutres (Bourdieu, 1982; Castellotti et Moore, 2002). Il existe, chez les locuteurs, tout un ensemble de représentations, d'attitudes, de sentiments plus ou moins positifs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent. En contexte de mondialisation émerge davantage encore un « marché aux langues » au sein duquel les langues peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur (Bourdieu, 1977 et 1982; Calvet 2002). Des facteurs démographique, économique, politique et idéologique jouent un rôle déterminant pour établir le prestige et la reconnaissance d'une langue dans ses différentes fonctions sociales, il en est de même pour ses locuteurs.

Ce qui détermine le « classement » des différentes langues est donc le résultat de rapports de forces sociaux permettant à un groupe, qui le plus souvent exerce une domination économique et culturelle, d'imposer son propre usage de la langue afin qu'elle devienne la langue légitimée. Elle bénéficie alors du soutien d'un ensemble de mécanismes et d'institutions, parmi lesquelles les systèmes scolaires, pour se maintenir et s'imposer en tant que langue dite commune, au détriment d'autres langues et des communautés qui les parlent.

Au sein des systèmes éducatifs

En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille (qu'il s'agisse d'une langue de l'immigration, d'une langue régionale, d'une langue des communautés autochtones ou autre), 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 langagiers d'une langue à l'autre (Bougie, Wright et Taylor, 2003; Cummins, 2001; Hamers, 2005; Hornberger, 2003; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Moore, 2006; Toohey, 2000; Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994; Wright et Taylor, 1995). S'appuyant sur les résultats de recherches menées auprès d'élèves immigrants en milieu pluriethnique comme auprès d'élèves des communautés autochtones amérindiennes¹, ces chercheurs soulignent que l'école se doit de reconnaître la variété des langues parlées dans la société ainsi que les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues.

En effet, depuis quelques décennies déjà, plusieurs auteurs signalent les limites d'une éducation axée uniquement sur la langue (ou les langues) de la majorité. Ainsi, en France, Bourdieu et Passeron (1970) et Bourdieu (1977, 1982) ont déploré les pratiques reproductives de l'école qui, en privilégiant le répertoire linguistique du groupe dominant, permet à celui-ci d'accéder plus facilement au capital social dispensé par le système scolaire et d'augmenter ses ressources encore davantage. De son côté, Skutnabb-Kangas (1988; 2000) va jusqu'à dénoncer l'existence d'un « linguicisme » (construit sur le modèle de *racisme*) qu'elle définit comme étant les idéologies,

1. Sur la question des langues autochtones, voir le rapport de Mary Jane Norris de la Direction générale des affaires autochtones, ministère du Patrimoine canadien, 2003, *La diversité et la situation des langues autochtones au Canada*: http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/diversity2003/norris_f.cfm#1 (site consulté le 11 juin 2007).

les structures et les pratiques, définies sur une base linguistique, qui sont utilisées pour légitimer, opérer, réguler et reproduire une division inégale du pouvoir et des ressources (matérielles et non matérielles) entre les groupes.

Dans les grands centres urbains à travers le monde, les écoles sont caractérisées par une grande diversité culturelle et linguistique. Ainsi, au Québec, sur l'île de Montréal, les élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français représentaient, en septembre 2006, plus du tiers des effectifs scolaires (37,7 %). Parmi les langues maternelles autres que le français et l'anglais, c'est l'arabe qui se classe au premier rang. Suivent l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2007) et plus de 200 autres langues... (MELS, 2006, p. 9).

Dans ce contexte, le statut hiérarchisé des langues, la valorisation ou la dévalorisation dont celles-ci peuvent faire l'objet dans les communautés en contact rendent parfois difficiles les rapports entre les élèves de différentes origines. Ces situations posent alors des défis aux intervenants scolaires qui visent le développement d'une compréhension interculturelle, d'une ouverture générale à la diversité et d'une coopération susceptible d'apaiser les conflits latents ou existants.

Au Québec, pour gérer cette diversité, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation (1998) attire l'attention sur l'importance d'apprendre aux élèves à « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p. 26). Globalement, cette politique indique qu'il faut développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif. Afin de réaliser ce dernier objectif, cette politique souligne la pertinence de l'apprentissage d'une troisième langue et de l'éducation à la citoyenneté.

Dans le même ordre d'idées, les programmes de formation de l'école québécoise ont pour mission de socialiser les élèves en leur apprenant à vivre ensemble dans une société pluraliste (MEQ, 2001, p. 8; MEQ, 2003, p. 5). L'attention portée au pluralisme apparaît aussi dans la définition du domaine de formation « vivre ensemble et citoyenneté » et de la compétence transversale « coopérer ». La prise en compte du pluralisme est également présente dans les domaines d'apprentissage qui, au primaire et au secondaire, recouvrent « l'éducation à la citoyenneté », et on demande notamment à l'élève de comprendre que « l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie » (MEQ, 2003, p. 348).

Toutefois, la diversité linguistique n'est pas explicitement évoquée en tant que composante d'une société pluraliste, et sa prise en compte effective reste très peu présente dans les pratiques scolaires. Ainsi, à titre indicatif, entre 2000 et 2005, la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation a soutenu et financé plusieurs projets novateurs destinés à favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration et le mieux-vivre ensemble chez les jeunes du réseau scolaire. Parmi le nombre important de ces projets (102), révélateur de l'implication et du dynamisme des milieux scolaires, on ne note aucun projet (à l'exception des

deux projets mis en place par la première auteure) portant sur les langues des immigrants ou plus largement sur la diversité linguistique (MELS, 2007).

Il est important ici de rappeler qu'au Québec, l'adoption, en 1977, de la Charte de la langue française, mieux connue sous le nom officieux de « loi 101 », a clairement revalorisé le statut du français au Québec en tant que langue de scolarisation, langue de travail et langue commune de la vie publique. Cette transformation est particulièrement visible dans le système éducatif de langue française puisque le volet scolaire de cette Charte prévoit, avec quelques exceptions, la fréquentation obligatoire de l'école française pour les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec a mis en place en 1978 un programme novateur, les Programmes d'enseignement des langues et cultures d'origine (PELO) qui offrent à certains élèves d'origine immigrante du primaire et du secondaire la possibilité d'un enseignement de leur langue et culture d'origine.

Ainsi, le contexte historique et linguistique du Québec teinte clairement les débats sur les politiques linguistiques en milieu scolaire, et, en dépit de marques d'ouverture telles que la mise en place des programmes PELO, le plurilinguisme des immigrants peut encore apparaître comme une menace au maintien et au développement du français, langue commune (Mc Andrew, 2001).

La prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire : l'Éveil aux langues

En Europe, parmi les interventions visant la prise en compte de la diversité linguistique, ont été mis en place les programmes d'Éveil aux langues (*Language Awareness*) : il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. Cette approche est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Hawkins (1984) ainsi qu'à James et Garrett (1991) qui sont à l'origine du courant *Language Awareness*. Le concept de *Language Awareness* est né en même temps qu'une série de rapports gouvernementaux soulignant les besoins des enfants d'origine immigrante en milieu défavorisé. Ses objectifs visaient à établir un pont entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères, et les langues d'origine des enfants immigrants, à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues (en développant des capacités métalinguistiques). De façon générale, il s'agissait d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues, des dialectes ou encore des emprunts.

Cette approche a été reprise en Europe avec le programme Eulang (Candelier, 2003b), en Suisse avec le programme Eole (Perregaux *et al.*, 2003) et plus récemment au Canada, en Colombie Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005) avec le programme ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique, voir le site : www.elodil.com).

Les objectifs poursuivis par la démarche Eulang visent le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique, de la motivation à apprendre des langues, d'aptitudes d'ordre métalinguistique ainsi que de l'acquisition de savoirs sur les langues, d'une culture langagière (Candelier, 2003b, p. 23).

Les résultats de l'implantation du programme Eulang ont montré que ce programme facilite l'émergence de représentations positives de la diversité des langues chez les enseignants et les élèves et favorise à long terme l'acquisition de capacités métalinguistiques (en particulier chez les élèves les plus faibles scolairement), notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières (Candelier, 2003b; Sabatier, 2002, 2004).

Au Québec, les objectifs poursuivis par le programme ÉLODiL consistent à a) développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, b) permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques), c) faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones, d) faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune. La première implantation du programme ÉLODiL au Québec (2003-2004) a montré que des élèves de la fin de l'enseignement primaire développent une conscience sociolinguistique aiguë des enjeux linguistiques environnants, qu'ils perçoivent leur bi/pluralisme comme des compétences plurilingues appréciables et qu'ils sont favorables au maintien de la diversité linguistique (Maraillet, 2005; Maraillet et Armand, 2006).

En conclusion, l'objectif principal de ces programmes est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses, et on peut se questionner sur leurs liens avec l'éducation interculturelle notamment en ce qui concerne la réflexion sur les pistes à suivre pour éviter des biais lors de leur implantation.

L'Éveil aux langues et l'éducation interculturelle

Avant de préciser ces liens, nous rappellerons à grands traits l'évolution de l'éducation interculturelle avant et après les années 90. Plusieurs chercheurs (Berthelot, 1990; Mc Andrew, 2001; Ouellet, 2002) s'entendent pour dire que l'éducation interculturelle a été conçue, avant les années 90, comme une réponse aux défis posés par l'immigration, et qu'elle se traduisait principalement par la valorisation de cultures spécifiques. L'accent était mis sur une « meilleure compréhension et communication » entre ces différentes cultures de façon à développer des « attitudes positives » réciproques à l'égard de l'autre (Ouellet, 1984, cité par Mc Andrew, 2001, p. 148).

Toutefois, sur le terrain, la prise en considération des minorités culturelles par la valorisation de particularismes ethnoculturels venait renforcer des catégorisations rigides et figées (Mc Andrew, 2001) et ainsi favoriser la manifestation d'effets pervers, tels que la ghettoïsation et la folklorisation (Ouellet, 2002, p. 147).

La ghettoïsation survient lorsqu'une importance trop grande est accordée aux différences culturelles. La mise en évidence de ces différences scelle un individu dans une catégorie et dans une identité culturelle immuable qui constituent un obstacle à

la juste compréhension, connaissance ou perception d'autrui. De plus, cette ghettoï-sation oblige l'individu à renoncer à une libre autodéfinition qui pourrait inclure plusieurs composantes de cultures diverses. La folklorisation se traduit par une approche purement descriptive des cultures qui peut « favoriser le développement des stéréotypes en donnant des cultures étudiées des images figées et surannées, décontextualisées voire déshumanisées » (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 221). Chaque culture est alors perçue de manière isolée et considérée comme un ensemble clos, stable, cohérent ou encore comme une entité imperméable aux influences externes. Or, plusieurs auteurs (Dasen, 2002; Perregaux, 1994) remettent fortement en cause cette conception stable de la notion de culture et préfèrent souligner le caractère pluriel et évolutif de chaque culture.

À partir des années 90, en réponse à ces questionnements, l'éducation inter-culturelle opère un « virage vers des perspectives civiques » (Mc Andrew, 2001, p. 152). L'école devient le lieu privilégié d'une éducation interculturelle qui met de l'avant la « formation des citoyens » au sein d'une société démocratique largement marquée par le pluralisme et l'immigration. L'accent n'est alors plus mis sur les cultures particulières des élèves, mais sur leurs relations, en tant que porteurs de cultures, sur leurs interactions sociales au sein d'une société pluriculturelle et sur différents éléments relatifs à la citoyenneté, tels que : « le sens politique de la participation à la vie des institutions », « la sensibilité aux intérêts généraux de la société », « la modération dans l'affirmation de son identité sociale » (Pagé, 1996).

L'interculturel apparaît désormais à partir du moment où il y a un investissement ou un partage dans une relation qui implique la prise en considération d'une ou de plusieurs autres cultures que la sienne. Il ne s'agit plus de constater uniquement l'existant, mais d'effectuer une réelle démarche ou action de changement (Abdallah-Pretceille, 1999). Plus précisément, si « la sensibilisation interculturelle concerne la compréhension de l'autre en vue d'assurer la communication et la compréhension, la création d'une compétence interculturelle a pour finalité la gestion des rapports entre soi et les autres » (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 76).

La concrétisation de cette conception de l'interculturel s'appuie sur la mise en œuvre d'une pédagogie active. Celle-ci a pour objectif de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages afin qu'il puisse construire ses savoirs à travers des situations de recherche personnelle (Ferrière, 1951), et en l'occurrence, dans ce contexte, qu'il puisse mieux cibler sa ou ses réflexions relatives à l'éducation interculturelle. La pertinence d'une pédagogie active tient au fait que les attitudes positives à l'égard de l'autre ne doivent et ne peuvent pas être construites à partir d'un apprentissage persuasif, d'un discours magistral ou d'une approche intellectuelle des cultures (Abdallah-Pretceille, 1997). Au contraire, elles sont davantage susceptibles d'émerger si l'apprenant s'engage dans une démarche personnelle lui permettant une prise de conscience de sa perception des autres et de sa relation avec des porteurs de culture différente (Lafortune et Gaudet, 2000).

Également, l'approche critique tient une place importante en éducation inter-culturelle et plus particulièrement en éducation à la citoyenneté. Pour préparer l'élève à assumer son rôle de citoyen dans une société plurielle et démocratique,

l'historien québécois Martineau (2005), reprenant les travaux de Barber (1992), insiste sur le fait que l'école doit développer chez lui « la capacité de penser de façon critique et de participer à la délibération dans un monde pluraliste de même que l'empathie nécessaire au dialogue et à l'établissement de consensus sociaux » (Martineau, 2005, p.38). Une analyse critique en éducation à la citoyenneté comprend des aptitudes à la recherche, à l'interprétation, à la présentation et à la réflexion. Il s'agit, en d'autres termes, de forger son opinion personnelle, d'apprendre à l'exprimer et, si nécessaire, à la réviser (O'Shea, 2003), dans le but de développer/construire une conscience sociale (Martineau, 2005; O'Shea, 2003).

L'apprentissage des langues, lorsqu'il est accompagné par une réflexion sur les liens qu'elles entretiennent avec la (les) culture(s), est un médium clé pour pousser les apprenants à cette analyse critique. Dans cet ordre d'idées, Phipps et Guilherme (2004) et Byram (1997) soulignent clairement l'importance de s'appuyer sur les principes de la pédagogie critique (Giroux, 1983) dans l'enseignement des langues afin de développer chez les apprenants une véritable compétence communicative interculturelle.

Également, l'Éveil aux langues s'inscrit clairement en tant qu'approche de l'éducation interculturelle et rejoint également les objectifs de l'éducation à la citoyenneté (Candelier, sous presse; Lamarre, 2002). En ce sens, ces programmes recourent pleinement les objectifs formulés par le document cadre de l'UNESCO, *L'éducation dans un monde multilingue* (2003), qui souligne la nécessité « d'encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux » (p. 33).

L'Éveil aux langues s'inscrit également dans la volonté de lutter contre la ghettoïsation et la folklorisation, biais susceptibles d'amoindrir la portée de ses activités. En particulier, il s'agit de ne pas imposer, durant les activités, une identité linguistique unique à un élève, fondée sur sa seule langue d'origine au détriment de la reconnaissance d'une identité multiple fondée, entre autres, sur une compétence plurilingue (Moore, 2006). Le regard positif porté sur cette compétence plurilingue permet de légitimer et d'autoriser le recours aux différentes ressources linguistiques disponibles chez les apprenants afin de faciliter le partage de connaissances diverses. Également, il est préférable de ne pas se focaliser uniquement sur l'objet « langues » en présentant simplement les caractéristiques formelles de différentes langues, car l'apprenant peut alors oublier que ce sont des locuteurs qui les parlent (Calvet, 2002), que ces langues évoluent et qu'elles portent notamment les marques historiques des relations de pouvoir qu'elles ont entretenues et entretiennent encore entre elles.

Les principes à respecter lors de l'implantation de programmes d'Éveil aux langues

Pour éviter les biais mentionnés plus haut, différents principes clés ont été mis de l'avant : l'importance de valoriser une approche critique et de mettre en œuvre une pédagogie active notamment au moyen d'activités favorisant la co-construction des connaissances.

L'approche critique

En ce qui concerne l'approche critique, dès les années 90, Fairclough (1992) a proposé une vision élargie des activités développées par Hawkins (1984), qu'il a baptisée *Critical Language Awareness*. Il s'est inspiré des approches pédagogiques critiques visant à attirer l'attention des élèves sur les inégalités sociales ainsi que sur les représentations stéréotypées des diverses langues et des locuteurs de celles-ci, avec l'objectif d'amener les jeunes à valoriser la justice sociale et à devenir des citoyens engagés dans la lutte pour l'égalité. Ces approches sont situées dans une tradition théorique en éducation basée sur les écrits de Freire (1970), Bourdieu (1977), Bourdieu et Passeron (1970), Apple (1979) et Giroux (1983), entre autres, qui a mené au développement de pratiques contemporaines en didactique des langues nommées collectivement *critical pedagogies* (Norton et Toohey, 2004).

La pédagogie active

Dans le domaine de la pédagogie active, l'Éveil aux langues emprunte la même voie que l'éducation interculturelle et souligne également l'importance d'une activité cognitive forte et engagée de la part de l'élève ou de toute personne confrontée à la diversité (Candelier, sous presse). Les élèves sont amenés à jouer un rôle actif et peuvent user d'une réflexion méthodique personnelle ou collective sur des aspects linguistiques / langagiers qui met clairement en évidence à la fois les singularités mais également et préférablement les points communs de plusieurs langues (Perregaux, 1998). Les démarches proposées, qui s'appuient sur des situations-problèmes, visent à favoriser l'émergence de représentations parfois conflictuelles ainsi que la recherche négociée de solutions (De Pietro, 2005, p. 476).

Plusieurs auteurs ont souligné la place essentielle, au sein de cette pédagogie active, des processus sociaux de co-construction de connaissances. Ainsi, Lave et Wenger (1991) ont proposé la notion de communauté de pratique (*community of practice*) pour expliquer comment les individus se positionnent et sont positionnés par les autres dans les interactions sociales pendant les activités d'apprentissage. C'est en collaborant à un projet commun que des individus marginalisés, situés au départ en périphérie du groupe, ont l'occasion de contribuer à la construction collective des connaissances. Selon Donato (2004), pour qu'il y ait collaboration dans les activités de classe, il faut que les apprenants soient impliqués dans une activité porteuse de sens (*meaningful core activity*). Cette collaboration et la mise en commun des ressources linguistiques (*pooling resources* – Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994) permettent aux élèves de s'approcher des langues peu connues par la majorité et de discuter de la diversité linguistique.

Les données recueillies lors de l'implantation du programme ELODiL en milieu scolaire montréalais pluriethnique, dans deux classes de la fin de l'enseignement primaire (voir Dagenais, Walsh, Armand et Marillet, sous presse, pour un exposé complet de l'étude), illustrent bien comment se mettent en place des situations de co-construction de connaissances entre les élèves. Durant l'activité de groupe observée (qui mène à l'observation d'une carte météo de la Guinée équatoriale), les quatre élèves, parmi lesquels se trouvent deux hispanophones récemment arrivées au

Québec en train d'apprendre le français en classe d'accueil, un hispanophone bilingue espagnol-français installé au Québec depuis plusieurs années et un bilingue anglais-français, découvrent que l'espagnol est également parlé dans un pays africain, ce qui constitue une surprise et un objet de fierté pour l'élève hispanophone bilingue espagnol-français. Pendant l'échange suscité par la tâche, le bilingue anglais-français s'appuie sur les compétences de ses pairs hispanophones pour répondre à ses questions de vocabulaire et d'orthographe en espagnol et l'élève hispanophone se tourne à son tour vers ses pairs hispanophones, qu'il considère plus expertes en tant qu'immigrantes récentes, pour valider une question d'orthographe.

Dans l'extrait identifié, on voit comment des élèves de diverses origines expriment de l'enthousiasme quand leurs langues deviennent l'objet de discussions en classe. Ils sont repositionnés (et se repositionnent) de la marge au centre des interactions de classe. Les élèves bilingues/plurilingues inscrits en classe d'accueil sont considérés comme des interlocuteurs riches en connaissances sur les langues plutôt que comme des élèves ayant peu de connaissances dans la langue scolaire. Comme Lave et Wenger (1991) le suggèrent, la valeur attribuée aux connaissances possédées par les apprenants et la position qu'ils occupent dans les interactions sociales déterminent leur degré de participation et leurs occasions d'apprentissage. Cummins (1994) souligne l'importance de favoriser ce type d'interaction dans les salles de classe : « An emphasis on interaction in the classroom is clearly related to an instructional orientation that values and attempts to amplify students' prior experiences » (p. 41).

Les expériences antérieures de ces élèves dans le domaine des langues constituent les composantes d'une compétence plurilingue. La valorisation de cette compétence, et plus largement d'une « éducation plurilingue », constitue l'une des pistes mises de l'avant par le Conseil de l'Europe, dans plusieurs de ses travaux récents, pour faciliter la prise en compte de la diversité linguistique (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2007a). Avant d'explorer la pertinence de ces travaux pour les milieux scolaires québécois, il faut toutefois rappeler qu'existe, comme le souligne Allemann-Ghionda (2007), un hiatus entre les rhétoriques européennes qui promeuvent cette éducation plurilingue et certaines pratiques scolaires, révélées par des recherches qualitatives ciblées, qui vont à l'encontre de cette orientation. Allemann-Ghionda dénonce également le fait que, tout récemment, l'OCDE a recommandé l'intensification de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s) du pays d'accueil en contexte de migration, sans plus évoquer la reconnaissance ou la prise en compte des langues d'origine de ces migrants, contrairement aux énoncés exprimés par le Conseil de l'Europe. Ces orientations différentes mettent en évidence l'existence de tensions sur ces questions langagières en contexte de migration et soulignent l'importance des idéologies politiques qui auront un poids déterminant sur les politiques scolaires linguistiques. Par ailleurs, rappelons également que l'Europe et le Canada présentent des différences sur le plan historique et linguistique et ne constituent pas, loin de là, des tous homogènes dans ce domaine. Les enjeux du bi/plurilinguisme au sein de cette entité relativement récente et en pleine définition qu'est l'Europe (constituée de multiples pays dont la ou les langues

nationales sont différentes) sont distincts de ceux des provinces anglophones du Canada, où ils sont davantage orientés vers les questions de bilinguisme anglais-français, et de ceux du Québec, centrés sur l'affirmation du fait français. Toutefois, dans l'ensemble de ces contextes se posent les questions de la prise en compte des langues de l'immigration, ainsi que des langues des communautés autochtones et de la place qui leur est accordée dans les systèmes scolaires.

Candelier (2003a) indique que les travaux du Conseil de l'Europe soulignent clairement que les langues sont investies d'un rôle éducatif dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris de la langue de l'Autre. Ainsi, c'est autour du principe fondateur du plurilinguisme que se construit l'idéologie linguistique du Conseil de l'Europe. Il s'agit de mettre de l'avant la nécessité d'une « éducation plurilingue » qui vise, d'une part, une formation plurilingue qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques de l'individu et, d'autre part, l'éducation au plurilinguisme, comme éducation à la tolérance linguistique, sensibilisation à la diversité des langues et formation à la citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 73).

Vers une éducation plurilingue

Formation plurilingue et compétence plurilingue

Dans le cadre du premier objectif, l'acquisition de répertoires plurilingues a pour finalité le développement d'une compétence plurilingue que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007, p. 73) définit ainsi : « (...) la compétence, potentielle et/ou effective, à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des finalités différentes » (pour un exposé plus complet sur cette notion de compétence plurilingue, voir Moore, 2006).

Les répercussions de cette orientation sont multiples. Tout d'abord, le développement de cette compétence plurilingue devrait se traduire par un plus grand choix, offert aux apprenants, quant aux langues qui sont enseignées en milieu scolaire. Au Québec, les programmes officiels offrent l'enseignement de l'anglais et du français langue seconde à partir du primaire, respectivement aux élèves du secteur francophone et du secteur anglophone. Par ailleurs, plusieurs établissements privés et publics offrent, sur une base volontaire, l'enseignement de l'espagnol (234 écoles en 2003-2004²) et, sur ce point, on peut souligner la pertinence de l'ajout récent d'un programme officiel pour l'enseignement de l'espagnol au 2^e cycle du secondaire. Toutefois, on peut questionner le fait que cet enseignement ne soit qu'une option et qu'il soit limité à une seule langue. Également, on peut soumettre au débat le choix qui a été fait d'introduire en 2006 l'enseignement de l'anglais dès la première année du primaire plutôt que d'attendre la 3^e année. Selon Candelier (2000, p. 45), la limitation à une langue a priori dominante sur la scène mondiale contribue à enfermer

2. Nous remercions M^{me} Jacinthe Thérien, conseillère à la direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, de nous avoir fourni ces informations.

Il apparaît pertinent de développer chez les élèves, au moyen d'approches d'Éveil aux langues, une curiosité favorisant la motivation et le désir d'apprendre d'autres langues.

l'apprenant dans un « bi-ethnocentrisme » constitué de la langue dominante internationalement et de la langue dominante du pays dans lequel il vit. Cette limitation à une seule langue dominante (comme à deux langues dominantes) est également susceptible d'avoir des « effets potentiellement néfastes dans la mesure où elle risque de renforcer la dépréciation des langues qui n'ont pas le privilège d'être enseignées » (Candelier, 2003a, p. 24). Afin d'éviter cet enfermement, il apparaît pertinent de développer chez les élèves, au moyen d'approches d'Éveil aux langues, une curiosité favorisant la motivation et le désir d'apprendre d'autres langues. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, à la suite à l'implantation du programme Eulang en France métropolitaine et à la Réunion, un plus grand nombre d'enfants ont souhaité apprendre des langues de l'immigration et des langues minorées (Candelier, 2003b, p. 311).

Par ailleurs, cette conception d'une compétence plurilingue qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition implique que l'institution scolaire favorise le développement d'une vision intégrée de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Sur ce thème, pourquoi ne pas envisager une réflexion curriculaire pour élaborer un tronc commun des apprentissages langagiers qui inclurait la langue d'enseignement et les langues secondes, mais aussi les langues d'origine des élèves d'origine immigrante ainsi que les langues amérindiennes des communautés autochtones. Les programmes de formation du secteur francophone au primaire indiquent que la maîtrise du français est indispensable, que celle de l'anglais langue seconde est privilégiée, et que l'apprentissage d'autres langues, tierces, est encouragé, particulièrement au secondaire (MEQ, 2001, p. 70). Toutefois, on n'y trouve aucune mention explicite de la poursuite de l'apprentissage et de l'enseignement de langues déjà connues par les élèves d'origine immigrante.

Dans le programme pour le 1^{er} cycle du secondaire, une piste intéressante a été ouverte avec un premier travail d'identification des « points communs aux disciplines du domaine des langues » (MEQ, 2003, p. 60) et un rappel du fait que les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, on s'attend à ce que l'élève « utilise la langue pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux », « exprime sa pensée de façon cohérente », « se représente la langue comme un système organisé, dynamique et évolutif », etc. Toutefois, seules les langues française et anglaise sont présentes alors qu'un nombre non négligeable d'élèves poursuivent leur apprentissage, avec ou sans le support d'un enseignement formel, de leur langue d'origine. Il s'agirait donc de poursuivre la réflexion amorcée en élaborant, dans le domaine des langues, un tronc commun, conçu de façon plus inclusive. Celui-ci pourrait inclure l'identification d'une terminologie commune, la valorisation de méthodologies similaires définies selon une approche par compétence, l'activation des compétences transversales des apprenants (par exemple, le repérage de stratégies d'apprentissage identiques dans différentes langues), l'acquisition de connaissances générales dans le domaine langagier, l'harmonisation des formes d'évaluation, etc. Dans le cadre de cette réflexion curriculaire, l'intégration d'éléments d'Éveil aux langues à tous les programmes d'enseignement de langues permettrait de

faire percevoir l'unicité du fonctionnement du langage à travers la pluralité des langues naturelles, ainsi que « de valoriser toutes les langues premières des enfants et de contrecarrer les préjugés linguistiques » (Conseil de l'Europe, 2007a, p. 95).

Il s'agirait ainsi de développer une approche intégrée des langues favorisant le transfert des connaissances et des habiletés acquises dans une langue vers une autre, le développement de capacités métalinguistiques et, plus largement, le développement d'une compétence plurilingue.

Enfin, le développement de ces répertoires plurilingues se traduit par la prise en compte et la valorisation de l'ensemble des compétences des apprenants et, notamment en contexte d'immigration, de leur langue d'origine. Au Québec, rappelons que les Programmes d'enseignement des langues et cultures d'origine (PELO), proposés au départ en quatre langues (italien, portugais, espagnol et grec) offrent à certains élèves d'origine immigrante du primaire et du secondaire, la possibilité d'un enseignement de leur langue et culture d'origine. Il existe à l'heure actuelle une douzaine de programmes offerts, sous certaines conditions, à un nombre d'élèves qui reste toutefois limité (ils étaient 6 356 en 1998-1999; 6 341 en 2006-2007)³. Cet enseignement peut être également ouvert aux autres élèves de l'école (dans la mesure où l'objectif du programme est respecté), ce qui est peu fréquent dans la réalité.

Toutefois, pour que se développe de façon harmonieuse une compétence plurilingue qui inclut la langue d'origine, encore faut-il que l'élève perçoive, par différents « indicateurs », que l'école et la société d'accueil reconnaissent la légitimité de cet apprentissage. Parmi ces indicateurs, on peut nommer les attitudes d'ouverture des différents acteurs du système scolaire, le degré de collaboration qui se met en place entre les professeurs d'accueil et les professeurs des classes régulières, les modalités pratiques de mise en œuvre de ces programmes (formation professionnelle appropriée des intervenants, présence de programmes officiels actualisés et de matériel adéquat, qualités des aménagements horaire et spatial, etc.) et la reconnaissance officielle des compétences acquises dans la langue maternelle. Or, on peut noter une résistance de la part de certains enseignants dans les milieux scolaires face à ces programmes PELO (Mc Andrew, 2001; Laurier et Témisjian, 2003). Parmi les modifications souhaitées, plusieurs acteurs du système éducatif signalent qu'il faut rapprocher davantage les programmes PELO et les classes régulières (Laurier et Témisjian, 2003). Par ailleurs, on peut relever l'absence de programmes actualisés pour chacune des langues enseignées dans les programmes PELO, en lien avec la réforme des programmes de formation québécois, et surtout regretter que les acquis langagiers des élèves dans leur langue d'origine ne soient pas officiellement et systématiquement reconnus, que ce soit dans le bulletin ou sous forme de crédit, au sein du cursus scolaire⁴.

-
3. Nous remercions M^{me} Jacinthe Thérien, conseillère à la direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, de nous avoir fourni ces informations.
 4. En effet, il s'agit, en dépit de son appellation courante de programmes, de « mesures » qui font l'objet d'un financement ciblé et limité de la part du ministère de l'Éducation du Québec, ce qui ne rend pas obligatoire leur inscription en tant que « matière scolaire » dans les bulletins d'évaluation des élèves (signalons toutefois que des initiatives locales en ce sens existent, sur une base volontaire, dans quelques écoles). Les montants accordés dans le cadre de ces mesures permettent de payer le salaire de l'intervenant et le matériel. L'organisation des services est sous la responsabilité de chacune des commissions scolaires.

Sur ce dernier point, on peut évoquer la pertinence de la mise de la mise en œuvre d'un portfolio des langues, qui inclut la description de compétences acquises dans des langues qui n'ont pas nécessairement fait l'objet d'un enseignement (Castellotti et Moore, 2005; Conseil de l'Europe, 2007b; Zarate, 2003). Enfin, il serait pertinent de questionner les modalités qui permettraient à un plus grand nombre d'élèves, de langues maternelles diverses, de bénéficier de l'enseignement d'une langue spécifique au sein de ces programmes et plus largement, comme nous le mentionnions, d'une sensibilisation à la diversité linguistique au moyen d'activités d'Éveil aux langues intégrées dans chacun des programmes.

Il paraît donc nécessaire que l'ensemble des acteurs du système éducatif soient persuadés du bien-fondé de cette option plurilingue et que l'institution scolaire se donne les moyens d'en assurer la valorisation et la reconnaissance officielle, ce qui passe par une véritable éducation au plurilinguisme.

Éducation au plurilinguisme

Il paraît donc nécessaire que l'ensemble des acteurs du système éducatif (décideurs politiques au sein des ministères, concepteurs des programmes de formation, directeurs d'école, enseignants en formation et en exercice, etc.) soient persuadés du bien-fondé de cette option plurilingue et que l'institution scolaire se donne les moyens d'en assurer la valorisation et la reconnaissance officielle, ce qui passe par une véritable éducation au plurilinguisme. Celle-ci se traduit par le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique, ainsi que par la reconnaissance de la normalité du plurilinguisme et la légitimation des différentes langues de l'apprenant, quel que soit son niveau de maîtrise à l'oral comme à l'écrit.

Les objectifs principaux de cette éducation au plurilinguisme visent l'intégration de l'apprentissage des langues et de l'éducation à la citoyenneté démocratique ainsi que la prise de conscience de l'importance du plurilinguisme pour la participation aux processus démocratiques et sociaux (Breidbach, 2003, p. 22).

Conclusion

Dans cet article, nous avons mis l'accent sur la nécessité, dans un monde multilingue, de faire de la (les) langue(s) une composante clé de l'éducation interculturelle. Plus précisément, nous nous sommes penchées sur les modalités de prise en compte de la diversité linguistique dans les milieux scolaires québécois, au moyen, d'une part, de l'implantation de programmes d'Éveil aux langues, qui visent à préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et, d'autre part, de la promotion d'une éducation plurilingue. Afin que ces programmes d'Éveil aux langues s'inscrivent dans des approches d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté et évitent certains écueils des pratiques interculturelles antérieures (ghettoïsation et folklorisation), nous avons souligné que l'accent doit être mis sur les principes clés de l'approche critique et de la pédagogie active. En ce qui concerne l'éducation plurilingue, nous inspirant des travaux récents du Conseil de l'Europe, nous avons défendu l'idée que l'attention des décideurs politiques et des acteurs des systèmes scolaires québécois doit être portée sur l'émergence « d'une manière d'être aux langues » (Beacco, 2005, p. 21) qui conduit à

une meilleure compréhension des répertoires plurilingues des autres citoyens et au respect de leurs droits linguistiques, ceux des langues minoritaires les moins parlées et les moins enseignées, entre autres. Trente ans après le virage majeur opéré par la mise en place de la Loi 101, l'école québécoise a un nouveau rôle à jouer dans la mise en place de cette vision renouvelée du bi/plurilinguisme. Portée par une « vision plus dynamique, plus souple et moins encombrée de mythes et d'idéologies, et du bilinguisme et du plurilinguisme » (Billiez, 2005, p. 329), elle poursuivra ainsi sa mission : apprendre aux élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste... et plurilingue.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 128 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité, dans *Multiculture et éducation en Europe*, sous la direction de C. Allemann-Ghionda. Berne : Lang, p. 219-227.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2007). *Éducation interculturelle en Europe : célébrer la diversité en cultivant les différences*. Conférence plénière présentée le 28 juin 2007 au colloque organisé par l'Université Uni Mail de Genève, L'éducation en contexte pluriculturel : la recherche entre bilan et perspectives. Genève (28-30 juin 2007).
- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge, 203 p.
- ARMAND, F. et DAGENAIS, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, p. 110-113.
- BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 24 p.
- BERTHELOT, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Montréal : CEQ, 187 p.
- BILLIEZ, J. (2005). Répertoire et parlars plurilingues, dans *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton. Berne : Peter Lang, p. 323-339.

- BOUGIE, E., WRIGHT, S.C. et TAYLOR, D.M. (2003). Early Heritage-Language Education and the Abrupt Shift to a Dominant-Language Classroom: Impact on the Personal and Collective Esteem of Inuit Children in Arctic Quebec. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, n° 5, p. 349-373.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 284 p.
- BOURDIEU, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, n° 34, p.17-34.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 243 p.
- BREIDBACH, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 25 p.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CALVET, L-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Éditions Plon, 220 p.
- CANDELIER, M. (sous presse). Awakening to Languages and Language Policy, dans *Encyclopedia of Language and Education*, sous la direction de N.H. Hornberger (Éd.).
- CANDELIER, M. (2003a). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités, dans *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. La contribution du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*, sous la direction de A. Camilleri Grima, M. Candelier, A. Fitzpatrick, R. Halink, F. Heyworth, L. Muresan et D. Newby. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 19-32.
- CANDELIER, M. (2003b). *L'Éveil aux langues à l'école primaire-Eulang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 384 p.
- CANDELIER, M. (2000). Éveil aux langues et politiques linguistiques – Construire la citoyenneté démocratique, dans *Rapport de l'atelier 1/2000*, sous la direction de M. Candelier. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, p. 44-47.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 29 p.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2005). Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, n° 29, p. 167-183.

- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (2007). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 30 septembre 2006*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 451 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des langues vivantes. Strasbourg : Didier, 192 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, 131 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007b). *Portfolio européen des langues*. Strasbourg : Didier, 47 p.
- CUMMINS, J. (1994). Knowledge, Power, and Identity in Teaching English as a Second Language, dans *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, sous la direction de F. Genesee. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, p. 33-58.
- CUMMINS, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters, 309 p.
- DAGENAIS, D., WALSCH, N., ARMAND, F. et MARAILLET, E. (sous presse). Collaboration and Co-construction of Knowledge during Language Awareness Activities in Canadian Elementary School. *Language Awareness*.
- DASEN, P.R. (2002). Approches interculturelles: acquis et controverses, dans *Pourquoi des approches interculturelles en éducation?*, sous la direction de P.R. Dasen et C. Perregaux. Paris-Bruxelles : De Boeck, p. 7-23.
- DE PIETRO, J.-F. (2005). ÉOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école, dans *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton. Berne : Peter Lang, p. 459- 483.
- DONATO, R. (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 24, p. 284-302.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 360 p.
- FERRIÈRE, A. (1951). *Brève initiation à l'éducation nouvelle*. Paris : Éditions Bourrelier, 77 p.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 186 p.
- GIROUX, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, n° 53, p. 257-293.

- HAMERS, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures, dans *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton. Berne : Peter Lang, p. 271-292.
- HAWKINS, E.W. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 240 p.
- HORNBERGER, N. (2003). *Continua of Bilinguality*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters, 370 p.
- JAMES, C. et GARRETT, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom (Applied Linguistics & Language Study)*. London: Longman, 356 p.
- LAFORTUNE, G. et GAUDET, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*. Canada : ERPI, 304 p.
- LAMARRE, P. (2002). Plurilingualism and Pluriculturalism: An Approach from the Canadian Perspective. *KOLOR: Journal on moving communities*, 1(1), p. 33-45.
- LAURIER, M. et TÉMISJIAN, K. (2003). *Représentations des acteurs intervenants dans les programmes d'enseignement des langues d'origine au Québec*. Communication à la 8^e Conférence internationale Metropolis, Vienne, 16 septembre 2003.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press, 138 p.
- MARAILLET, E. (2005), *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'Éveil aux langues*. Mémoire de Maîtrise, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 262 p.
- MARAILLET, E. et ARMAND, F. (2006). L'Éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Diversité Urbaine*, n° 6, 2, p.16-34.
- MARTINEAU, R. (2005). Quelques penseurs de l'éducation sociale des jeunes et leur influence sur nos pratiques. *Vie pédagogique*, n° 134, février-mars, p. 35-39.
- MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec, 42 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 365 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, 634 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2007). *Recueil de projets novateurs. Répertoire de projets favorisant l'intégration scolaire des élèves immigrants et le mieux-vivre ensemble dans les écoles*. Québec : Gouvernement du Québec, 145 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec, 66 p.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, 320 p.
- MOORE, D. (Éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 181 p.
- NORTON, B. et TOOHEY, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 376 p.
- O'SHEA, K. (2003). *Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Comprendre pour mieux se comprendre. Éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 17 p.
- OUELLET, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, n°129, p.146-167.
- PAGÉ, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs, dans *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, sous la direction de F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé. Paris-Montréal : L'Harmattan, p. 165-188.
- PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'Éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 67, p. 101-110.
- PERREGAUX, C. (1994). *Odysee, accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Corome, 163 p.
- PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. [Éds.] (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP, 114 p.
- PHIPPS, A et GUILHERME, M. (2004). Why languages and intercultural communication are never just neutral, dans *Critical pedagogy: Political approaches to language and intercultural communication*, sous la direction de A. Phipps et M. Guilherme. Clevedon : Multilingual Matters, Languages for Intercultural Communication and education 8.

- SABATIER, C. (2002). *Éveil aux langues à l'école primaire – Eulang, Bilan et perspectives*, communication présentée au Colloque des 100 ans de l'Association des professeurs de langues vivantes, Grenoble, septembre 2002.
- SABATIER, C. (2004). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Lille, FR : ANRT, 772 p.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilingualism and the education of the minority children, dans *Minority Education: From Shame to Struggle*, sous la direction de T. Skutnabb-Kangas et J. Cummins. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, p. 1-44.
- SKUTNABB-KANGAS, T. et CUMMINS, J. (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, 410 p.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education- or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates, 818 p.
- TOOHEY, K. (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, 152 p.
- UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Document-cadre de l'UNESCO. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 39 p.
- VASQUEZ, O., PEASE-ALVAREZ, L. et SHANNON, S. (1994). *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexican Community*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 237 p.
- WRIGHT, S.C. et TAYLOR, D.M. (1995). Identity and the Language in the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, n° 87, p. 241-252.
- ZARATE, G. (2003). Identities and Plurilingualism: Preconditions for the Recognition of Intercultural Competences, dans *Intercultural Competence*, sous la direction de G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey et G. Zarate. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Language Policy Division, p. 84-118.