

Cet article est un publication en ligne avancée. Il faut le citer comme :

Levasseur, C. et Allen, M. (2025). Les freins à la prise en compte de la pluralité linguistique à l'école francophone : perspectives enseignantes. *Revue canadienne de linguistique appliquée*. Publication en ligne avancée.

Les freins à la prise en compte de la pluralité linguistique à l'école francophone : perspectives enseignantes

Catherine Levasseur
Université d'Ottawa

Mylan Allen
Université d'Ottawa

Résumé

En milieu francophone minoritaire, la pluralité linguistique n'est pas un phénomène nouveau. Depuis plus de vingt ans, la recherche invite les écoles francophones à être plus inclusives (Bouchamma, 2009 ; Dalley, 2003 ; Gérin-Lajoie, 2004 ; Jacquet et al., 2008). Or, ce qu'on observe, c'est la difficulté de mettre en place des approches didactiques qui reconnaissent, valorisent et mobilisent les répertoires plurilingues des élèves (Dagenais, 2017 ; Fleuret, 2020). Quels seraient donc les freins à la prise en compte de la pluralité linguistique ? Ancrée dans une approche systémique de l'éducation, cette analyse secondaire de données ethnographiques est tirée d'une étude doctorale réalisée dans une école de Vancouver. L'article donne la parole à 12 enseignantes et enseignants pour identifier des facteurs qui pourraient rendre possible l'atteinte des objectifs d'inclusion : les idéologies et représentations linguistiques, la formation et les ressources du personnel, ainsi que le leadership et soutien des équipes-écoles.

Abstract

Linguistic plurality is not a new phenomenon in Francophone minority environments. For over twenty years, research has been urging Francophone schools to be more inclusive (Bouchamma, 2009; Dalley, 2003; Gérin-Lajoie, 2004 ; Jacquet et al., 2008). Yet, what we observe is the difficulty of implementing pedagogical approaches that recognize, value, and mobilize students' plurilingual repertoires (Dagenais, 2017; Fleuret, 2020). What are then the obstacles to taking linguistic plurality into account? Rooted in a systemic approach to education, this secondary analysis of ethnographic data is drawn from a doctoral study conducted in a Vancouver school. The article gives voice to 12 teachers in order to identify factors that could help achieve inclusion: linguistic ideologies and representations, staff training and resources, and school-team leadership and support.

Les freins à la prise en compte de la pluralité linguistique à l'école francophone : perspectives enseignantes

En milieu francophone minoritaire, la pluralité linguistique et culturelle n'est pas un phénomène nouveau. Depuis plus de vingt ans, les chercheurs et chercheuses militent pour une meilleure prise en compte de la diversité afin que les écoles de langue française soient plus inclusives (voir par exemple : Bouchamma, 2009 ; Cavanagh et al., 2016 ; Dalley, 2003 ; Farmer et al., 2021 ; Fleuret, 2020 ; Gérin-Lajoie, 2004 ; Heller, 1998 ; Jacquet et al., 2008 ; Magnan et Pilote, 2007). La reconnaissance de deux langues officielles au Canada, le français et l'anglais, ainsi que les revendications des communautés francophones canadiennes pour l'obtention d'une plus grande autonomie institutionnelle en matière d'éducation ont mené à l'établissement d'espaces exclusifs, définis particulièrement par leur caractère unilingue français (Heller, 2002, 2011). Selon Heller (2011), l'importance qui a été accordée à l'unilinguisme de l'espace scolaire était justifiée, car il devenait un mode de résistance à la majorité anglophone. La création et la reproduction d'un espace unilingue en contexte scolaire ont toutefois eu une conséquence importante : la stigmatisation et l'exclusion d'autres langues (Fleuret, 2020 ; Heller, 2002). Dans ce contexte, les institutions scolaires sont confrontées à une tension entre les besoins d'inclusion de la diversité culturelle et linguistique d'une part et les besoins de se protéger en tant qu'institution de la minorité linguistique d'autre part (Cavanagh et al., 2016 ; Fleuret, 2020 ; Gérin-Lajoie, 2020 ; Prasad, 2012 ; Simbagoye, 2018).

Ces appels à une école francophone inclusive s'inscrivent dans un mouvement plus large en éducation apparu dans les années 1990 et soutenu par l'UNESCO (2006, 2009, 2017) qui prône l'inclusion éducative et sociale de tous les élèves (Rousseau et al., 2016 ; Simbagoye, 2018). Ce mouvement vise à s'assurer que tous les enfants ont accès à une éducation de base de bonne qualité, « qu'ils puissent participer pleinement à la vie scolaire et réussir leurs expériences éducatives comme ils le souhaitent. » (UNESCO, 2009, p. 6). Les politiques inclusives encouragent les changements organisationnels afin d'éliminer les obstacles à la pleine participation et à la réussite des élèves (UNESCO, 2006, 2009, 2017). Ainsi, c'est l'institution scolaire qui doit s'adapter à la diversité des élèves, et non le contraire.

L'UNESCO insiste de plus sur l'importance de répondre aux besoins de *tous les enfants* :

Son but est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité. (UNESCO, 2009, p. 4)

En contexte francophone minoritaire canadien, dans le sillon des initiatives de l'UNESCO et suivant les différentes directives ministérielles (voir entre autres : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, 2017 ; Ministry of Education of British Columbia [MEBC], 2008 ; Saskatchewan Ministry of Education, 2021 ; The Department of Education and Early Childhood Development of Nova Scotia, 2019), les conseils scolaires de langue française à travers le pays (hors Québec) ont ajusté leur curriculum afin d'intégrer des objectifs d'inclusion et d'équité, tout en prenant en considération leur mission historique et

leur spécificité linguistique (Farmer et al., 2021 ; Gérin-Lajoie, 2020 ; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

Les politiques éducatives en matière d'équité et d'inclusion passent par un processus de médiation et d'interprétation alors qu'elles sont mises en œuvre au quotidien par les acteurs scolaires : directions, personnel enseignant, familles, élèves, partenaires communautaires, universités, etc. (Brown, 2017 ; Farmer et al., 2021 ; Fleuret et al., 2018 ; Johnson, 2013 ; Lundberg, 2019). C'est pourquoi les politiques ne sont pas appliquées de manière uniforme d'une province à l'autre, d'un conseil scolaire à l'autre, d'une école à l'autre ni d'une salle de classe à l'autre. Sans minimiser l'importance des autres acteurs qui favorisent l'inclusion scolaire, les enseignantes et enseignants, par leurs pratiques et leurs prises de décision au quotidien, ont une incidence significative sur la portée et les effets de ces politiques dans le parcours scolaire et social des élèves (Cushing, 2019 ; Gérin-Lajoie, 2020 ; Johnson, 2013 ; Kirsch, 2018 ; Prasad, 2012 ; UNESCO, 2006). Comme le soulignent Cavanagh et al. (2016), Liyanage et Tao (2020), ainsi que Sallaberry (2000), le personnel enseignant fait face à des défis complexes qui exigent une grande créativité professionnelle et une importante capacité d'adaptation. La mise en application des politiques inclusives, dont la reconnaissance de la pluralité linguistique, est l'un de ces défis (Krulatz et Christison, 2023).

En effet, ce qu'on observe dans les écoles au Canada et ailleurs, c'est la difficulté de mettre en place des approches didactiques qui vont au-delà de la valorisation des langues nationales, officielles, standardisées ou prestigieuses, pour réellement mobiliser les répertoires plurilingues des élèves dans toute leur diversité et leur complexité (voir par exemple : Armand et al., 2008 ; Ballinger et al., 2020 ; Chen et al., 2022 ; Cummins, 2001, 2019 ; Cushing, 2019 ; Dagenais, 2017 ; Fleuret, 2020 ; Fleuret et al., 2018 ; Heugh, 2009 ; Jaspers, 2018 ; Thamin et al., 2013). Malgré les efforts de nombreux intervenants du milieu scolaire, il semble toujours exister des obstacles à la mise en œuvre de telles pédagogies, notamment dans le contexte de pratiques enseignantes.

Cet article, à la croisée des champs de la sociolinguistique et de l'éducation, jette un regard neuf sur les résultats d'une enquête ethnographique réalisée entre 2010 et 2011 dans une école de langue française de la région de Vancouver dans le cadre d'une thèse de doctorat (Levasseur, 2017, 2020). Bien que les données présentées dans cet article aient été collectées il y a plusieurs années, les enjeux soulevés par les participants persistent encore aujourd'hui et nous permettent de mieux comprendre les obstacles à l'adoption de pratiques plurilingues comme outil de reconnaissance de la pluralité linguistique. En adoptant une approche systémique de l'éducation, l'article met en lumière l'importance d'agir sur trois types d'obstacles et leurs interactions : 1) les idéologies et représentations linguistiques, 2) la formation et les ressources, puis 3) les politiques, le leadership et le réseau de soutien.

Présentation du projet

Les données présentées dans cet article sont tirées d'une étude qui portait sur les discours et les représentations identitaires d'élèves de francisation issus de familles ayants droit et scolarisés dans une école primaire francophone dans la région de Vancouver, en Colombie-Britannique. Avant de discuter plus en détail la démarche méthodologique, nous présenterons quelques éléments de contexte sur l'éducation en langue française en Colombie-Britannique.

Diversité et inclusion au sein de la francophonie en Colombie-Britannique

Plusieurs indicateurs estiment que le nombre de francophones vivant en Colombie-Britannique depuis 2001 est plutôt constant : 1,2 % des répondants aux recensements de 2016 et 2021 déclarent le français comme langue maternelle (réponse unique) ; 0,6 % (2016) à 0,5 % (2021) déclarent le français comme la langue la plus parlée à la maison ; moins de 0 % déclarent le français seulement comme langue officielle connue, mais 6,8 % (2016) et 6,6 % (2021) déclarent connaître le français et l'anglais (Statistique Canada, 2022a). Un peu moins de la moitié des francophones de la Colombie-Britannique vivraient dans la grande région de Vancouver (Statistique Canada, 2022b). C'est dire qu'en Colombie-Britannique, et plus particulièrement dans la région de Vancouver, la population francophone est largement bilingue et utilise le français et l'anglais au quotidien, incluant dans la sphère domestique (Lai-Tran, 2022).

Les francophones de la Colombie-Britannique sont en grande partie issus d'autres provinces canadiennes, en particulier du Québec (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011 ; Lamarre et al., 2021 ; Landry et al., 2010). Comme c'est le cas à travers le pays, la population francophone de la Colombie-Britannique bénéficie également de l'arrivée d'immigrants internationaux (Lai-Tran, 2022 ; Lamarre et al., 2021). La diversité culturelle de la communauté francophone est en fait à l'image de ce qui est constaté dans la population générale de la province (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008 ; Kenny, 2022 ; Statistique Canada, 2010) et ailleurs dans la francophonie canadienne (Cavanagh et al., 2016). Ainsi, le nombre important de familles bilingues et plurilingues en Colombie-Britannique est une caractéristique démographique avec laquelle doivent composer les différentes institutions de la communauté francophone, dont celles œuvrant en éducation (Lai-Tran, 2022 ; Landry et al., 2010).

Le Conseil scolaire francophone (CSF) de la Colombie-Britannique gère l'ensemble des écoles publiques de langue française dans la province depuis 1998. En 2021-2022, le CSF accueillait plus de 6000 élèves au sein de 47 écoles (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique [CSF], 2022). Au moment de l'enquête (2010-2011), le CSF estimait recevoir dans ses écoles une « soixantaine d'ethnies » (CSF, 2011b, p. 14) et notait une croissance de la population autochtone chez les élèves (CSF, 2010a). Le CSF exprimait alors la volonté de mieux valoriser la diversité culturelle des élèves et de leur famille, mais la vision stratégique du CSF était alors nettement orientée vers la *francité* et l'épanouissement culturel des élèves en tant que membres de la francophonie (CSF, 2011a).

Parmi les valeurs fondamentales du CSF en 2021-2022 se trouvent la diversité, la bienveillance et l'inclusion, valeurs qui s'inscrivent directement dans les politiques d'inclusion de la province (MEBC, 2008). De plus, la réconciliation et l'éducation autochtone ont reçu une attention particulière depuis 2020, avec le développement de nouveaux services pour répondre aux besoins de plus de 500 élèves du CSF issus des Premières Nations (CSF, 2021). Ces initiatives découlent directement de l'Entente pour le rehaussement de l'éducation autochtone signée dès décembre 2009 entre le CSF et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, en association avec les peuples des Premières Nations de la province (CSF, 2010b), ainsi que des politiques ministérielles pour l'intégration des perspectives autochtones dans le curriculum, en vigueur depuis 2016. Toutefois, l'inclusion de la *diversité linguistique* est peu présente au sein du curriculum et reste largement implicite (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; MEBC, 2008).

La visée d'inclusion n'est donc pas nouvelle au CSF et elle faisait déjà partie de ses valeurs en 2010-2011. Toutefois, comme cela arrive dans d'autres provinces, la valorisation de la diversité reste souvent superficielle et folklorisante, axée sur la *célébration de la diversité* (Fleuret et al., 2018; Gérin-Lajoie, 2020; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Simbagoye, 2018) et cadrée dans une vision d'une communauté francophone « unifiée » pour laquelle l'école cherche à développer un fort sentiment d'appartenance chez les élèves (Cavanagh et al., 2016 ; Gérin-Lajoie, 2020 ; Lai-Tran, 2022). Ainsi, les efforts pour la prise en compte de la pluralité linguistique et pour la mobilisation des répertoires plurilingues des élèves dans le cadre des pratiques pédagogiques quotidiennes relèvent souvent d'initiatives ponctuelles du personnel enseignant (Dagenais et al., 2017). C'est particulièrement vrai au secteur primaire, où très peu d'objectifs curriculaires soulèvent la question de la pluralité linguistique.

Démarche méthodologique

Une démarche ethnographique (Levon, 2018) a été adoptée dans le cadre de ce projet afin d'explorer en profondeur les discours, les idéologies, les représentations, ainsi que les pratiques langagières en milieu scolaire. Le terrain ethnographique d'une durée de huit mois a eu lieu en 2010-2011 à l'école Beaulieu¹, une école primaire de langue française du CSF située dans la grande région de Vancouver, en Colombie-Britannique. Cet article présente une analyse secondaire des données (Sherif, 2021) collectées auprès des membres du personnel enseignant, c'est-à-dire une nouvelle analyse des données qui avait pour but de répondre à la question suivante : quels seraient les freins à la prise en compte de la pluralité linguistique dans les écoles de langue française en contexte minoritaire ?

Les données mobilisées dans cet article ont été collectées au moyen d'entrevues semi-dirigées individuelles (Baribeau et Germain, 2010 ; Forget, 2014) réalisées auprès de 12 membres du personnel scolaire, dont huit enseignantes et enseignants qui étaient affectés à des classes de la maternelle à la 5^e année. Le tableau 1 présente leurs profils. L'entrevue individuelle a été privilégiée à l'entrevue de groupe, car elle permettait une plus grande personnalisation des questions. Autre avantage dans le contexte d'une recherche en milieu scolaire, l'entrevue individuelle offrait une plus grande liberté d'expression, sans risque de jugements ou de représailles de la part des pairs (Baribeau et Germain, 2010). Toutefois, certaines personnes ont préféré participer aux entrevues avec une ou un collègue, ce qui a été respecté.

Tableau 1*Profil des participantes et participants (personnel enseignant)²*

Pseudonyme	Poste(s) dans l'école	Région(s) d'origine	Années en C.-B.	Années d'expérience au CSF
Gisèle	Professeure au préscolaire	Est du Canada	Plus de 10 ans	Plus de 10 ans
Laurent	Professeur 5 ^e année	Europe	Plus de 10 ans	3-5 ans
Amélie	Professeure 4-5 ^e année Francisation	Est du Canada	3-5 ans	3-5 ans
Brad	Professeur 3 ^e année	Est du Canada	Plus de 20 ans	6-10 ans
Florence	Professeure 1 ^{re} année Francisation	Europe	Plus de 10 ans	6-10 ans
Marianne	Professeure 1 ^{re} année	Europe Amérique du Nord	Plus de 30 ans	Plus de 10 ans
Mahsa	Professeure 2 ^e année Francisation	Moyen-Orient Europe	6-10 ans	6-10 ans
Célia	Professeure au primaire Spécialiste anglais	Est du Canada	3-5 ans	1-2 ans

Les entrevues, d'une durée moyenne de 50 minutes, abordaient les grands thèmes suivants : l'école et sa routine ; les services de francisation ; les élèves en francisation ; les groupes de pairs ; le rôle de l'école ; les idéologies linguistiques et les représentations linguistiques et identitaires (voir le schéma d'entrevue à l'annexe 1). Les entrevues ont été enregistrées et transcrites. Elles ont été codées une première fois en 2011-2012 à l'aide du logiciel QDA minor de manière itérative (Bhattacharya, 2017; Deslauriers, 1997; Dépelteau, 2000).

Les données d'entrevues et d'observations ont fait l'objet d'une analyse secondaire de contenu (Bhattacharya, 2017; Lefebvre, 1989; Sherif, 2021) en fonction de la nouvelle question de recherche. Les pratiques pédagogiques en lien avec la pluralité linguistique et l'inclusion éducative n'ont pas été directement abordées dans la thèse, bien que cet enjeu ait émergé des données lors des analyses initiales. C'est pourquoi une analyse de contenu secondaire a été menée en 2021 pour explorer cet aspect plus en profondeur.

Cadre théorique et conceptuel

Cet article aborde la question de la reconnaissance de la diversité linguistique dans les écoles de langue française en contexte minoritaire à partir d'un cadre théorique systémique, qui sera présenté dans cette section. De plus, il convient de définir deux notions au cœur de cette étude, à savoir les idéologies et les représentations linguistiques. Enfin, les principes et approches favorisant la prise en compte de la diversité linguistique à l'école seront brièvement présentés.

Approche systémique en éducation

Pour analyser les pratiques enseignantes et les choix qui les motivent, il est primordial de s'intéresser au contexte dans lesquelles elles se déploient. De nombreux facteurs individuels, institutionnels et sociaux interviennent de manière dynamique et complexe dans les décisions pédagogiques des enseignantes et enseignants. C'est pourquoi il est utile de penser ce contexte en termes de système dont les éléments interagissent (Germain, 2018 ; Piccardo et North, 2019 ; Sallaberry, 2000). Cet article n'a pas la prétention de décrire le vaste champ des théories de la complexité et des systèmes, sa genèse ou son évolution³. Nous présenterons ici quelques grands principes que nous retenons de ces théories pour guider notre analyse et l'interprétation des données.

Selon Germain (2018), Piccardo et North (2019) et Sallaberry (2000), l'intérêt d'adopter une approche systémique est de centrer l'analyse des situations d'éducation sur les interactions entre les différents éléments du système, plutôt que d'étudier chacun des éléments en isolement. Piccardo et North (2019) estiment d'ailleurs que les théories de la complexité, incluant les approches systémiques, conviennent à l'analyse du rôle et de la place des langues et des cultures dans la société, dans le système éducatif et dans la salle de classe.

Ainsi, une approche systémique appliquée à l'étude des pratiques pédagogiques permettrait par exemple de mieux comprendre les relations entre ce qui est attendu du personnel enseignant, ce qu'il leur est possible de faire (*affordances*) et ce qu'ils désirent ou décident de faire (Piccardo et North, 2019). Germain (2018) ajoute que le danger *de ne pas adopter* une approche systémique dans l'analyse des enjeux et des défis en éducation est de produire des

solutions [qui] sont incomplètes (elles ne prennent pas en compte l'ensemble des interactions), [qui] ne sont que partiellement comprises (les acteurs qui doivent les appliquer n'ont pas participé au diagnostique) et faiblement appropriées (les acteurs ne souscrivent que partiellement au processus exogène de définition de leurs pratiques). (p. 52)

Germain (2018) identifie quatre grandes composantes du système éducatif :

- 1) Les moyens humains (p. ex. personnel de l'éducation, élèves)
- 2) Les moyens matériels (p. ex. locaux et équipements technologiques)
- 3) Les moyens immatériels (p. ex. matériel pédagogique, logiciels d'apprentissage)
- 4) Les procédures (p. ex. procédures et politiques de jure ou de facto, routines).

Ces composantes sont en interrelation et ont un caractère résolument dynamique. Germain (2018) estime donc que, pour « faire évoluer le système » (p. 53) ou faire changer des pratiques, il serait préférable d'agir sur les interactions entre les éléments des systèmes, plutôt que sur les éléments mêmes. Pour ce faire, il convient de tenir compte 1) des facteurs qui agissent sur ces interactions, tels que les facteurs pédagogiques, normatifs, juridiques, économiques, culturels, etc., et 2) des caractéristiques fluctuantes du système et de ses éléments, qui varieront, par exemple, selon la composition de l'équipe professorale, les cohortes d'étudiants, la disponibilité des ressources matérielles et financières, les informations, les idéologies, les représentations et les connaissances qui circulent au sein du système (Germain, 2018; Sallaberry, 2000). Ainsi, le système éducatif et ses différentes composantes sont tributaires de leur environnement, à savoir du contexte sociologique dans lequel le système s'inscrit, ainsi que des acteurs qui y évoluent.

Lorsqu'on s'intéresse aux pratiques pédagogiques qui favorisent ou non l'inclusion scolaire et sociale des élèves en contexte de diversité linguistique, l'approche systémique en éducation est d'autant pertinente qu'elle permet de dépasser l'étude des motivations, des décisions et des actions individuelles pour s'intéresser aux conditions qui permettent ou limitent les choix des individus, ainsi qu'aux facteurs structuraux (politiques, économiques, sociaux) et institutionnels qui les influencent. Ces conditions et ces facteurs sont à la base même de l'exclusion, de la marginalisation et des inégalités scolaires et sociales, ainsi que de leur reproduction (Dagenais et al., 2017; Sedano et Martin, 2000).

Idéologies et représentations linguistiques

Au cœur de cette étude se trouvent deux concepts clés, soit celui des idéologies linguistiques et celui des représentations linguistiques. En milieu scolaire, les idéologies linguistiques sont intimement liées aux décisions et aux politiques élaborées par le personnel, comme le souligne Shannon (1999).

Le concept d'idéologie linguistique dans cet article se définit comme un système de pensées, de représentations, de croyances et de discours à propos des langues, des pratiques langagières, des communautés linguistiques et des locuteurs qui influencent implicitement ou explicitement les choix de ces derniers ainsi que leurs interprétations des usages linguistiques, des interactions et des autres pratiques de communication (Boix-Fuster et Paradís, 2015; Jaffe, 2008; McGroarty, 2010; Moore et Py, 2008; Woolard, 1998). Les idéologies linguistiques contribuent notamment à déterminer ce qui est accepté socialement sur le plan des pratiques langagières. Elles contribuent également aux processus sociaux de domination d'une langue (ou d'une variété) sur d'autres en contexte bilingue ou plurilingue, ainsi qu'aux valeurs et aux statuts qu'on leur accorde (Blommaert, 1999; Heller, 2007; Shannon, 1999).

McGroarty (2010) rappelle que les idéologies linguistiques, en raison de leur nature abstraite et souvent implicite, ne sont pas nécessairement observables. Il faut alors les inférer à partir des comportements adoptés par les locuteurs (en tant qu'individus et en tant que groupe), ainsi que par les discours qu'ils tiennent à propos des langues (Jaffe, 2008; McGroarty, 2010; Woolard, 1998). Toutefois, McGroarty (2010) souligne qu'il y a souvent une distance entre les comportements adoptés par les locuteurs et leurs idéologies linguistiques. Les idéologies ne sont pas nécessairement des systèmes parfaitement organisés ou cohérents. Elles peuvent en effet inclure des principes contradictoires (Blommaert, 1999; McGroarty, 2010; Woolard, 1998). Enfin, McGroarty (2010), Woolard

(1998) et Blommaert (1999) insistent sur le caractère dynamique, complexe, fluide, partiel, situé et historicisé des idéologies linguistiques.

Les représentations linguistiques, quant à elles, sont une forme de représentation sociale composée d'un ensemble d'idées, d'attitudes et de valeurs attribuées aux langues, intimement liées aux idéologies linguistiques, aux politiques et aux contextes sociaux dans lesquels elles évoluent (Boudreau et White, 2004 ; Castellotti et Moore, 2002 ; Moore et Py, 2008 ; Sabatier, 2010). L'étude des représentations linguistiques peut mener à une meilleure compréhension des valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs usages par les locuteurs (Castellotti et Moore, 2002 ; Krüger, 2012 ; Moore et Py, 2008), ainsi qu'à l'explication de comportements linguistiques des individus, au développement de leur répertoire linguistique ainsi qu'à leur adhésion à certaines communautés sociales ou linguistiques (Boudreau et White, 2004 ; Castellotti et Moore, 2002 ; Krüger, 2012). Ainsi, les représentations linguistiques sont des éléments qui à la fois contribuent aux idéologies linguistiques et sont influencées par ces dernières. L'étude des idéologies linguistiques dépasse celle des représentations, puisque, selon Costa (2017), elle doit aussi s'attarder aux objets, aux pratiques et aux liens entre idées, actions et politiques.

Prise en compte de la pluralité linguistique : principes et approches

Les différentes approches didactiques qui font la promotion de politiques linguistiques inclusives et de pratiques plurilingues en salle de classe s'inscrivent dans un mouvement plus large en linguistique appliquée, en éducation et en sociolinguistique qualifié de *virage pluri/multilingue* (Conteh et Meier, 2014 ; Krulatz et Christison, 2023 ; May, 2014 ; Meier, 2017 ; Piccardo et Puzos, 2015 ; Taylor et Snoddon, 2013). Ce mouvement amorcé à la fin des années 1990 s'est développé au début des années 2000, dans le sillage de la parution du manifeste *A Pedagogy of multiliteracies : Designing social futures* du New London Group (1996) et du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Le virage pluri/multilingue consiste en un changement de paradigme où le pluri/multilinguisme est considéré comme une norme sociale, plutôt qu'une exception à une norme monolingue. Ce mouvement vise à déconstruire la conception des langues comme unités discrètes et la conception des compétences plurilingues organisées en silo et évaluées selon des standards monolingues idéalisés (Cenoz et Gorter, 2020 ; Krulatz et Christison, 2023 ; May, 2014 ; Meier, 2017 ; Piccardo et Payre-Ficout, 2022). Dans cette perspective, les pratiques plurilingues ne sont plus conçues comme des signes d'incompétence linguistique (Cenoz et Gorter, 2020 ; Marshall et Moore, 2018), mais plutôt comme des pratiques sociales cohérentes avec la complexité linguistique, sociale et identitaire caractéristique des interactions humaines (Clark, 2012 ; Coste et Simon, 2009 ; Kirsch, 2018 ; Meier, 2017 ; Piccardo et Payre-Ficout, 2022 ; Sabatier, 2010 ; Stratilaki-Klein, 2022). Le virage pluri/multilingue a de plus favorisé une prise de conscience critique de l'ethnocentrisme, de la pensée coloniale et de l'idéologie du locuteur natif qui ont imprégné les champs de la linguistique appliquée et de l'éducation (voir entre autres Flores, 2013 ; Jenks et Lee, 2019 ; Krulatz et Christison, 2023 ; Lotherington, 2011 ; May, 2014 ; Slavkov et al., 2022). Enfin, ce mouvement a favorisé l'émergence du concept de répertoire linguistique (p. ex. Conseil de l'Europe, 2001 ; Cenoz et Gorter, 2020 ; Piccardo et Galante, 2018 ; Sabatier, 2010) et le développement des pédagogies des multilittératies (p. ex. King, 2015 ; Krulatz et Christison, 2023 ; Lotherington, 2011 ; Reyes-Torres et al., 2021).

Il existe plusieurs approches didactiques qui invitent à la prise en compte de la pluralité linguistique dans une salle de classe⁴. Parmi les plus connues et documentées, notons les approches de type éveil aux langues (Armand et al., 2008 ; Candelier, 2013; Garrett et Cots, 2018 ; Goh, 2018; Lory et Armand, 2016 ; Melo-Pfeifer, 2015; Young, 2018), les pratiques pédagogiques bilingues, plurilingues ou multilingues (Ballinger et al., 2020; Buttaro, 2014; Castellotti et Moore, 2010 ; Cummins et al., 2015; Duarte et Kirsch, 2020; Galante, 2018 ; Gorter et al., 2014; Moore, 2006), l'approche actionnelle plurilingue (Conseil de l'Europe, 2021 ; Piccardo et North, 2019 ; Piccardo et al., 2022), ainsi que les pédagogies associées au *translanguaging* (Cenoz et Gorter, 2020 ; García, 2009; Velasco et García, 2014). Chacune à leur manière, ces approches s'intéressent à la façon dont la mobilisation des ressources linguistiques des apprenantes et des apprenants interagit avec l'acquisition, la connaissance, l'usage et l'expérience qu'ils feront d'autres langues, ainsi qu'avec leur processus général d'apprentissage, leurs expériences scolaires et leurs relations au monde (Galante et al., 2019 ; García, 2009 ; Melo-Pfeifer, 2020 ; Thibeault et Matheson, 2021).

Ces approches, que nous regrouperons sous l'appellation parapluie *plurilingue*, partagent la ferme conviction que toutes les langues sont des points de départ valides pour l'apprentissage des langues secondes, des langues de scolarisation, ainsi que de l'ensemble du curriculum (Young, 2018). De plus, elles ont pour but de favoriser l'inclusion et le succès scolaire des élèves en contestant, par une idéologie plurilingue, l'idéologie monolingue dominante dans le domaine de l'éducation, en particulier dans celui de l'enseignement des langues secondes (Ballinger et al., 2020 ; Cummins, 2019 ; Duarte et Kirsch, 2020 ; García et Sylvan, 2011 ; Piccardo et North, 2019). En effet, lorsque l'idéologie monolingue guide les pratiques éducatives, comme cela peut s'observer au Canada (Clark, 2012 ; Cummins, 2019), l'écart entre les approches pédagogiques qui insistent sur la séparation des langues et les pratiques plurilingues authentiques s'accroît et contribue aux représentations déficitaires du bilinguisme (Cenoz et Gorter, 2020 ; Cummins, 2019; Duarte et Kirsch, 2020; Krulatz et Christison, 2023; Piccardo et Payre-Ficout, 2022; Spiliotopoulos, 2018). Plus important encore, un enseignement des langues enraciné dans l'idéologie monolingue peut entraîner des conséquences néfastes sur les élèves : les langues autres que la ou les langues de scolarisation, et incidemment leurs locutrices et locuteurs, sont à risque d'invisibilisation, de marginalisation, voire d'exclusion de l'espace scolaire (Armand et al., 2008 ; Ballinger et al., 2020 ; Cummins, 2019 ; Levasseur, 2020 ; Piccardo et Galante, 2018 ; Spiliotopoulos, 2018).

Pour atteindre leur but, les approches plurilingues peuvent avoir comme objectifs de faire découvrir les langues présentes dans l'espace social des élèves et de les sensibiliser à la pluralité linguistique (Antony-Newman et al., 2022 ; Armand et al., 2008 ; Duarte et Kirsch, 2020; Piccardo et Payre-Ficout, 2022), d'améliorer le climat de classe, de rendre l'espace scolaire plus accueillant et de favoriser le vivre-ensemble (Chen et al., 2022; Higgins et Ponte, 2017; Prasad, 2018; Spiliotopoulos, 2018), de valoriser les langues et les identités des élèves et de leurs familles (Armand et al., 2008 ; Candelier, 2013; Chen et al., 2022; Galante, 2018 ; Lotherington, 2013; Prasad, 2018), d'améliorer les liens école-familles-communautés (Buttaro, 2014; Heugh, 2009; Kirsch, 2018), ou encore d'encourager des attitudes plus positives envers les langues et les variétés autres que celles de scolarisation (Armand et al., 2008 ; Chen et al., 2022; Lotherington, 2013).

Les approches plurilingues visent également à favoriser les transferts linguistiques et à encourager les élèves à mobiliser l'ensemble de leurs ressources langagières pour

atteindre leurs objectifs d'apprentissage linguistique (Armand et al., 2008 ; Ballinger et al., 2020; Candelier, 2013; Castellotti et Moore, 2002 ; Conseil de l'Europe, 2021 ; Cummins et al., 2015; Higgins et Ponte, 2017; Thibeault et Matheson, 2021) et s'approprier l'ensemble du curriculum (Buttaro, 2014; Cenoz et Gorter, 2020 ; Chen et al., 2022; Cummins, 2019). Ainsi, chaque approche représente une manière différente de prendre en compte la pluralité linguistique à l'école et de combattre l'exclusion sociale ou éducative de jeunes traditionnellement marginalisés (Duarte et Kirsch, 2020 ; Krulatz et Christison, 2023 ; Prax-Dubois, 2019 ; Young, 2018), de combattre le sentiment d'aliénation et d'insécurité linguistique des élèves et de leur famille (Buttaro, 2014 ; Prasad, 2018), et, plus globalement, de contribuer à l'atteinte d'objectifs d'inclusion scolaire.

Bien que les approches plurilingues convergent à plusieurs égards, elles divergent par leurs postures épistémologiques, leurs objectifs et leurs pratiques, en plus d'être interprétées et mises en application de diverses manières. Elles sont issues de contextes sociaux, politiques et disciplinaires différents, ce qui peut créer des tensions et des désaccords entre celles et ceux qui s'en réclament (Cummins, 2022 ; Duarte et Kirsch, 2020 ; Lyster, 2019).

L'objectif de cet article n'est pas d'évaluer les mérites de chacune ni de porter un jugement normatif sur celles-ci. Chaque approche comporte nécessairement des forces et des limites et aucune ne peut prétendre s'appliquer de manière universelle. Ensemble, elles forment un bassin d'approches pédagogiques dans lequel peuvent piger les enseignantes et les enseignants en vue d'atteindre leurs objectifs d'inclusion linguistique. Il leur revient de juger de ce qui conviendra le mieux pour répondre aux besoins de leurs élèves, à leurs propres besoins, ainsi qu'aux besoins de l'école et de la communauté dans laquelle celle-ci s'insère, en fonction des opportunités et des contraintes propres à leur milieu (Germain, 2018 ; Piccardo et North, 2019).

Pratiques plurilingues à l'école francophone : obstacles décrits par le personnel enseignant

L'analyse thématique secondaire des entrevues réalisées auprès des enseignantes et enseignants ayant participé à la recherche a permis de faire ressortir trois grands obstacles à l'implantation de pratiques plurilingues : 1) la prégnance de l'idéologie monolingue et les représentations linguistiques qui en découlent ; 2) le manque de formation ou de ressources ; et 3) le manque de leadership et de soutien à l'école. Cette section permettra d'expliquer et d'illustrer par des extraits d'entrevues ces trois grands obstacles.

Idéologie monolingue et représentations linguistiques

Au moment de l'enquête, les enseignantes et enseignants des écoles de langue française en milieu minoritaire évoluaient souvent au sein de milieux professionnels qui valorisaient les pratiques unilingues et les compétences de locuteurs natifs, éléments clés de l'idéologie monolingue, ce qui est d'ailleurs toujours observé de nos jours et pas seulement en milieu francophone (Dagenais et al., 2017 ; Fleuret et al., 2018 ; Krulatz et Christison, 2023 ; Piccardo et Payre-Ficout, 2022 ; Prasad, 2018 ; Sabatier Bullock et Léger, 2022 ; Shank Lauwo et al., 2022; Stratilaki-Klein, 2022). Il n'est donc pas surprenant que plusieurs obstacles à la prise en compte de la pluralité linguistique identifiés dans les discours des enseignantes et enseignants découlent de cette idéologie.

La première condition à la mise en œuvre d'une pratique pédagogique qui s'éloigne de la norme monolingue et qui tient compte de la pluralité linguistique à l'école est la reconnaissance de l'existence de celle-ci (Krulatz et Christison, 2023). Cela semble aller de soi, mais il est important de le rappeler, car la présence de nombreuses langues parlées à l'école ne veut pas dire qu'elles soient visibles ou reconnues par le personnel scolaire. Au contraire, la pluralité linguistique peut être invisibilisée par différents processus et pour différentes raisons, comme nous le verrons ici.

Des politiques linguistiques promouvant le monolinguisme

Comme discuté plus tôt, les politiques linguistiques en milieu scolaire francophone minoritaire tendent à imposer un espace unilingue français. Les objectifs de cette pratique sont de valoriser, de favoriser et de soutenir l'apprentissage du français, de résister au transfert linguistique vers l'anglais, en plus de faire de l'école un espace de vie pour les membres de la communauté francophone (Heller, 2011 ; Landry et al., 2010). Le français devient alors la « seule » langue de l'école. Ces politiques ont certainement leur raison d'être, mais elles ont aussi pour effet que les autres langues soient marginalisées, invisibilisées ou même exclues de l'espace scolaire, ce qui est contraire aux principes d'éducation inclusive (Fleuret et al., 2018 ; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Dans sa thèse, Levasseur (2017) révélait que les élèves et les membres du personnel scolaire peuvent avoir plusieurs autres langues à leur répertoire langagier. Or, les politiques linguistiques scolaires les incitent à ne pas les utiliser, voire à les cacher. C'est ce qu'ont observé ailleurs Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) et Fleuret et al. (2018).

Il est connu que l'anglais est *de facto* utilisé dans les écoles de langue française en milieu minoritaire, malgré les politiques unilingues en vigueur (Dagenais et al., 2017 ; Gérin-Lajoie, 2020). Toutefois, cet usage de l'anglais est considéré comme inadéquat et les enseignantes et enseignants ont souvent des pratiques pédagogiques qui le découragent ou l'interdisent (Dagenais, 2017 ; Fleuret et al., 2018 ; Levasseur, 2017). Ces pratiques peuvent prendre différentes formes, du renforcement positif à la punition. Par exemple, dans l'extrait 1⁵, Madame Amélie, professeure de 4^e et de 5^e année, décrit un système de récompenses qu'elle a implanté dans sa salle de classe pour encourager l'usage du français et décourager l'usage de l'anglais. En raison de sa gestion complexe au quotidien et de l'ambiance de compétition qui s'installe dans la classe, ce système est toutefois été abandonné.

Extrait 1

Disons que c'était un coupon. Fèque là, quand ils pognaient quelqu'un qui parlait en anglais, ils disaient 'parle en français', ils faisaient comme moi. Ils devaient leur répéter la même chose mais en français. Pis là, ça leur permettait d'avoir un coupon. Mais là je m'est vite rendu compte, c'est un peu un jeu, pis là c'est une compétition pis là [...], ouain, mais y a tu dit UN mot en anglais dans la phrase ? Pis là je dis, ah mon dieu, ouain, mais un mot ça se peut que, tsé...

Que les efforts pour empêcher l'usage de l'anglais en milieu scolaire francophone soient efficaces ou non, ils contribuent à l'invisibilisation des langues autres que le français dans l'espace scolaire. En effet, non seulement l'usage de l'anglais est vu comme une menace à l'atteinte de la mission scolaire, mais la préoccupation permanente qu'ont les

membres du personnel scolaire vis-à-vis le statut et l'usage du français fait en sorte que très peu d'intérêt se manifeste envers les autres langues parlées par les élèves, comme nous l'explorons à l'extrait 2.

Dans le cadre des entrevues menées auprès du personnel enseignant, un seul (Brad) a fait mention de langues parlées par les élèves qui ne soient ni le français ni l'anglais. Il s'agissait toutefois d'un enseignant qui était déjà formé aux pratiques didactiques plurilingues. Cette absence de références aux langues parlées par les élèves dans les autres entrevues peut en partie s'expliquer par les sujets abordés et les questions posées. Cependant, il est possible qu'elle illustre aussi la méconnaissance ou le peu d'intérêt accordé aux répertoires plurilingues des élèves.

Au moment des entrevues, le CSF mettait en œuvre l'Entente de rehaussement de l'éducation autochtone, signée un an plus tôt. Cette nouveauté au programme a bousculé les enseignantes et enseignants rencontrés, notamment en les obligeant à reconnaître et à valoriser les cultures autochtones des élèves et de leurs familles au sein de l'école. À l'extrait 2, Madame Marianne, une enseignante de première année d'une grande expérience au CSF, explique ce changement de perspective qui s'opérait et qui obligeait l'école à *voir* la pluralité linguistique et culturelle :

Extrait 2

Mais on a aussi maintenant des autochtones qu'on voyait pas vraiment beaucoup, beaucoup au début ou pas du tout, je dirais même [...], ou peut-être qu'on n'avait pas repéré, et comme maintenant le gouvernement veulent qu'on fasse attention et heu... on essaye de faire des choses pour les aider aussi, les aider puis les éduquer dans leur propre culture aussi. Alors ça... Ça a changé quand même.

Si ce n'était du changement amorcé en 2009, puis intégré au curriculum en 2016, est-ce que l'école aurait « vu » les élèves autochtones qui étaient pourtant déjà présents dans l'espace scolaire ? Il est impossible de répondre avec certitude à cette question, mais on peut faire l'hypothèse qu'il aurait été plus difficile d'y arriver. Les données montrent ainsi l'importance des politiques ministérielles dans les processus de changements pédagogiques, notamment en vue d'une meilleure reconnaissance de la pluralité linguistique à l'école.

La francisation des enfants d'âge préscolaire

Notons qu'avant même l'entrée des élèves à l'école primaire, des efforts sont faits pour *franciser* les enfants du préscolaire, c'est-à-dire encourager et soutenir l'usage du français dans les familles, les services de garde, les programmes préscolaires, les camps de jour, etc. De tels efforts sont déployés de manière concertée par le CSF et le ministère de l'Éducation et ont pour but de préparer les élèves à leur arrivée en classes de maternelle et de soutenir leur réussite scolaire en français⁶. D'un point de vue scolaire, ces initiatives sont louables et elles ont des effets positifs observés par le personnel sur l'intégration des élèves à la maternelle, tel qu'illustré par l'extrait 3 avec Madame Gisèle, professeure de maternelle qui cumulait au moment de l'entrevue plus de 10 ans d'expérience au CSF.

Extrait 3

C'est parce qu'on a une structure scolaire qui a favorisé beaucoup le développement de la francisation chez nos élèves à cause du préscolaire principalement. Alors ils passent déjà deux ans à ces niveaux-là trois ans quatre ans là, lorsqu'ils arrivent à la maternelle. On a une clientèle maintenant qui est majoritairement francisée [...]. Le fait qu'on offrait la maternelle que le CSF payait l'autre moitié⁷, l'enfant avait la possibilité d'être toute la journée en français donc la francisation se faisait !

Toutefois, le danger de presser les familles à franciser leurs enfants d'âge préscolaire réside entre autres dans l'invisibilisation à long terme de la pluralité linguistique à l'école. Cela pourrait envoyer le message aux parents et à leurs enfants que la langue française devrait être utilisée plus souvent, sinon exclusivement, à la maison ; qu'elle est la seule langue bienvenue à l'école ; et que les autres compétences linguistiques des enfants seraient au mieux, inutiles et au pire, un obstacle à l'apprentissage du français. La description que fait Monsieur Laurent, professeur de 5^e année, des profils des familles de l'école à l'extrait 4 illustre la croyance souvent partagée chez les participantes et participants à l'étude que l'usage de l'anglais en famille pourrait nuire à l'apprentissage du français et qu'il serait préférable que seul le français soit utilisé :

Extrait 4

C'est ça y a les cas particuliers parce que y a deux parents francophones ou deux parents qui sont pas francophones, ou un parent de l'un, un parent de l'autre. Alors y a des parents parfois où le parent anglophone il parle pas, il parle pas bien français ! Mais y a aussi des parents anglophones qui sont super francophiles qui parlent super bien français et qui parlent à la maison, alors tout ça, ça fait des situations très différentes. Du coup on a des enfants heu, qui sont, qu'ont un gros accent, anglais, quand ils parlent français et d'autres pas du tout alors qu'ils sont dans la même situation avec un parent francophone et l'autre pas.

Le personnel scolaire rencontré valorise grandement les élèves et leur famille qui adoptent des pratiques unilingues à la maison et qui démontrent leur francité. Ce contexte est peu propice à la reconnaissance ou à la valorisation des compétences et des pratiques langagières dans d'autres langues que le français. Il encourage peu les élèves et leur famille à rendre visible leur répertoire plurilingue à l'école. Ainsi, les pratiques d'invisibilisation sont en partie transmises à la famille avant même l'entrée à l'école des enfants et elles se poursuivent durant la scolarisation.

Séparation des langues

Même lorsque les enseignantes et enseignants désirent changer leurs pratiques vers une plus grande inclusion linguistique et lorsqu'ils adoptent d'une didactique plurilingue, ils font face à un obstacle important : le principe de séparation des langues (Antony-Newman et al., 2022 ; Krulatz et Christison, 2023). Par séparation des langues, on entend l'importance accordée à la compartimentalisation de l'usage des langues, tant dans les pratiques des élèves que dans les pratiques enseignantes. Influencé par l'idéologie monolingue, le milieu scolaire considère en effet la séparation des langues comme normale, habituelle, souhaitable, voire indispensable au succès scolaire (Clark, 2012 ; Cummins,

2010 ; Dagenais, 2017 ; Kirsch, 2018 ; Krulatz et Christison, 2023 ; Piccardo et Payre-Ficout, 2022 ; Tsiplakou, 2019). Par exemple, à l'instar de ce qui a été observé par Dagenais et al. (2017), les élèves de l'école Beaulieu sont encouragés à éviter les pratiques d'alternance codique, vues comme fautives. Ils sont aussi encouragés à éviter la traduction et l'usage de l'anglais dans leurs interactions entre pairs, comme l'illustrent les extraits 5 et 6. Enfin, il leur est clairement indiqué qu'il y existe des espaces spécifiques pour l'utilisation du français (p. ex. salle de classe), des espaces spécifiques pour l'utilisation de l'anglais (p. ex., cours d'anglais) et des espaces pour d'autres langues (communauté).

Extrait 5

Non le gros problème qu'on a, en général, c'est quand y a des enfants qui parlent pas le français c'est que les autres parlent anglais facilement pour les aider. Et ça, ça demande beaucoup de bonne volonté ou beaucoup de volonté de rester EN français avec les autres amis. (Mme Marianne, 1^{re} année)

Extrait 6

Mais sinon heu, l'année dernière, ils parlaient tous en anglais. Qu'est-ce que veux-tu que je fasse ? Je peux pas être derrière chacun, sinon après j'ai toute la classe contre moi. Et c'est pas comme ça qu'ils apprendront à parler français enfin je veux dire ça sert à rien ! Quand t'en as qu'un tu peux essayer de le remettre dans le bon chemin, mais quand t'en as vingt sur vingt-trois heu... Ah bien sûr à moi ils me parlent en français, mais entre eux ils se parlaient toujours en anglais, parce que y en avait trop dans la classe. (Mme Florence, 1^{re} année)

Dans l'extrait 7, Madame Celia, professeure d'anglais, déplore cette situation, car cela l'empêche de mener des projets transcurriculaires et contribue à des représentations négatives de l'anglais.

Extrait 7

Because we have to cover mainly the *Anglais langue première* curriculum, it's SO massive! To try to cover all of that in, you know, two 90-minute periods or whatever it is per week. It's just seems kind of unfair! 'Cause Anglophone schools have to cover the same thing, but they've got, you know, you could do a lot of cross-curricular projects, right? [...] Where is, we can't do that! Because the kids are not allowed to do anything else in English. [...] I think the CSF is trying to move away from this attitude, but they, they approach English like it's this BAD thing. We need to embrace the fact that our students are bilingual.

La séparation des langues imposées par les politiques scolaires ne s'applique donc pas seulement aux pratiques langagières des élèves. Les enseignantes et enseignants sont aussi tenus de respecter cette politique, ce qui limite leur capacité à développer des pratiques pédagogiques plus innovantes, plurilingues ou inclusives (Dagenais et al., 2017).

Ainsi, l'idéologie monolingue se manifeste de différentes manières à l'école, et ce, dès le préscolaire. Cette idéologie rend difficiles la reconnaissance, la valorisation et la mobilisation des répertoires plurilingues des élèves (Krulatz et Christison, 2023). Rappelons cependant que les enseignantes et enseignants ont été formés, vivent et travaillent dans un contexte où l'idéologie monolingue est dominante et peu remise en

question. Qu'elle ressorte de manière importante dans les entrevues n'est pas le signe d'une mauvaise foi de leur part. Les enseignantes et enseignants ont à cœur la réussite et le bien-être des élèves. Les pratiques issues de l'idéologie monolingue correspondent pour leur milieu à des pratiques adéquates et souhaitables (Cummins, 2010). Les remettre en question devient alors très difficile. C'est en partie pour cette raison qu'elles continuent d'être reproduites en salle de classe et plus largement dans les politiques linguistiques scolaires.

Manque de ressources et de formation

Plusieurs études ont noté que le manque de ressources, de temps et de formation est un obstacle majeur à l'adoption, à l'implantation et au maintien dans le temps de pratiques pédagogiques inclusives, dont les approches plurilingues (voir par exemple : Antony-Newman et al., 2022 ; Cavanagh et al., 2016 ; Farmer et al., 2021 ; Fleuret et al., 2018 ; Gérin-Lajoie, 2020 ; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008 ; Heugh, 2009 ; Krulatz et Christison, 2023 ; Lundberg, 2019). C'est aussi ce qui apparaît dans les propos recueillis en entrevues. Le manque de formation en particulier a été relevé à travers deux types de situation : le sentiment d'être démun(e) devant le bilinguisme des élèves et la remise en question du modèle monolingue, sans avoir d'alternatives plurilingues.

Se sentir démun(e) face au plurilinguisme des élèves

L'extrait 6 présenté plus tôt pour illustrer l'importance accordée aux pratiques unilingues en salle de classe montre aussi une enseignante de première année, Madame Florence, qui se sent démunie devant le bilinguisme de ses élèves, phénomène observé ailleurs dans la littérature (Fleuret et al., 2018 ; Gérin-Lajoie, 2020 ; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Madame Florence a du mal à faire appliquer les politiques unilingues alors que la majorité de ses élèves interagissent en anglais. L'extrait suggère que ces élèves ont des compétences suffisantes pour s'exprimer en français quand ils s'adressent à elle et qu'ils savent qu'on attend d'eux qu'ils utilisent le français dans de telles circonstances. Toutefois, les interactions fréquentes en anglais entre pairs déstabilisent l'enseignante qui ne sait comment les prévenir ou les arrêter. Elle semble craindre une rébellion de la part de ses élèves, ou du moins une détérioration du climat de classe, si elle insiste trop à les empêcher d'utiliser l'anglais. On remarque dans cet extrait un sentiment de découragement de la part de cette enseignante qui ne sait que faire de ce bilinguisme, alors qu'elle constate que ses pratiques habituelles ne fonctionnent pas. Sa question « Qu'est-ce que veux-tu que je fasse ? » à l'extrait 6 est en ce sens éloquente : il lui manque des connaissances ou des ressources pour résoudre de manière critique la tension qu'elle vit entre 1) les besoins d'accueil et d'inclusion du bilinguisme de ses élèves et 2) le respect des politiques unilingues qu'elle soutient.

Remise en question du modèle monolingue, sans alternatives plurilingues

Quelques membres du personnel rencontrés ont exprimé des doutes quant à l'utilité et l'efficacité des politiques strictes unilingues qu'ils se voient obligés d'appliquer et de sanctionner en salle de classe. C'est le cas de Monsieur Laurent qui est lasse de « jouer à la police linguistique » :

Extrait 8

Je suis même en train de me demander si ça vaut la peine, parce que c'est un combat perdu. On a, tous les profs on est épuisés [...] On s'épuise à dire en français change de langue etcétera [...]. Bon et finalement, c'est pas, ça c'est ABSOLUMENT pas une solution donc... Je me demande même si ça vaut la peine de leur rappeler de parler en français. Je crois que la seule chose à faire c'est les exposer au maximum [au] français.

L'extrait 8 montre que Monsieur Laurent a du mal à trouver une solution de rechange autre que ce qui existe déjà. La solution qu'il propose est en effet de poursuivre et d'augmenter l'exposition des élèves au français et semble croire que toute autre action est inutile. S'il est certes important d'exposer les élèves au français, cette solution sous-entend quelque peu naïvement que l'exposition accrue au français amènerait les élèves à avoir envie d'utiliser cette langue. Or, comme l'école est un milieu où les élèves sont constamment exposés au français, l'idée d'en offrir encore plus, et, selon le modèle en place, paraît une piste de solution insuffisante, en plus du fait qu'elle contribue à l'invisibilisation et l'exclusion des autres langues de l'espace scolaire (García et Sylvan, 2011 ; Krulatz et Christison, 2023 ; Larsen-Freeman, 2011, cité dans Piccardo et North, 2019).

Le témoignage de Monsieur Laurent suggère que, s'il remet les politiques unilingues en question, il n'a pas les connaissances ou les ressources pour trouver d'autres solutions que celles que propose déjà l'école. Une formation au plurilinguisme aurait peut-être permis à ce professeur et aux collègues qui partagent ses doutes de repenser les politiques en place, de changer les perspectives communes sur les pratiques bilingues des élèves et de trouver de nouvelles politiques qui verraient à mieux équilibrer la promotion du français et le respect des répertoires plurilingues des élèves.

Le manque de leadership et de soutien à l'école

Un troisième groupe d'obstacles à la mise en place de pratiques plurilingues concerne l'équipe-école. En effet, pour que les membres du personnel enseignant mettent en place des pratiques innovantes à l'école, ils ont besoin du soutien et de l'approbation de leurs collègues, ainsi que de la direction d'établissement (Krulatz et Christison, 2023 ; Viswanathan, 2019). Comme le travail des équipes-écoles est tributaire des politiques provenant des conseils scolaires, un leadership et un soutien accrus de la part de ces institutions faciliteraient grandement les changements de politiques.

Dans le cadre des entrevues, trois situations en particulier sont ressorties : 1) le sentiment d'isolement au sein de l'équipe-école, 2) les politiques linguistiques et autres directives comme barrière au changement et 3) le caractère informel et individuel des décisions pédagogiques.

Isolement au sein de l'équipe-école

Au moment de l'enquête, Monsieur Brad, professeur de 3^e année, avait déjà été formé aux approches plurilingues et tâchait d'en inclure des principes dans son enseignement, sa gestion de classe et ses politiques linguistiques (voir extrait 9). Bien qu'il exprime de la satisfaction par rapport à ses initiatives et y voie des retombées positives pour

ses élèves, il en ressent un certain malaise. Il a en effet le sentiment que ses collègues ne les approuvent pas et qu'il doit rester discret pour éviter leurs critiques.

Extrait 9

Et puis on me critique souvent parce que justement dans ma classe j'applique ces politiques, c'est-à-dire que le matin je laisse mes élèves parler la langue qu'ils veulent. C'est sûr que je fais pas un focus sur l'anglais, parce que là je ferais fausse-route, tsé, de dire 'ah tu peux parler juste l'anglais'. Ce que je leur dis, ce que je leur ai dit, c'est que j'ouvre la porte pour cinq à dix minutes, qu'ils peuvent choisir la langue qu'ils veulent pour échanger avec leurs copains.

L'extrait 9 présente un exemple de cas de digression à la politique unilingue, dans un contexte bien circonscrit. Brad instaure intentionnellement cette politique pour donner un espace et un moment où les élèves peuvent utiliser leurs langues à l'école, sans peur de représailles. C'est une manière pour lui d'accueillir les langues des élèves, de les reconnaître et de valoriser la diversité linguistique dans sa salle de classe. Ainsi, les élèves peuvent utiliser la langue de leur choix, mais dans le cadre d'interactions informelles et sur une très courte période dans la journée. C'est une pratique qui vise certes à favoriser le sentiment d'accueil et d'inclusion de tous les élèves, mais il s'agit somme toute d'une initiative modeste en termes d'approches plurilingues. Malgré cela, elle suscite la critique des collègues et de la direction de l'école.

Brad déclare se sentir marginalisé et isolé au sein de l'équipe-école, notamment en raison de ses pratiques pédagogiques qui donnent une place au répertoire plurilingue de ses élèves. Il souhaiterait en faire plus, mais le climat au sein de l'équipe-école limite le nombre et la portée de ses initiatives, en plus de le décourager de partager son expertise avec ses collègues.

Politiques linguistiques et directives comme barrières au changement

Pour plusieurs enseignantes et enseignants qui désirent apporter des changements à leurs pratiques pédagogiques, il est très difficile de passer à l'action en raison de la force des politiques en place (Dagenais et al., 2017 ; Viswanathan, 2019). Aller à l'encontre des règlements et des politiques établies ou simplement ne pas les appliquer comme attendu met le personnel enseignant à risque de représailles de la part de leurs collègues, de la direction et, éventuellement, de leur employeur, le conseil scolaire. Ainsi, sans directives claires ni leadership provenant des personnes en situation d'autorité, les membres du personnel enseignant préfèrent garder le statu quo et appliquer les politiques en vigueur, même s'ils ne sont pas en accord avec elles. C'est le cas de Madame Mahsa, professeure de 1^{re} année, qui, comme Monsieur Laurent, exprime des doutes quant à l'efficacité des règlements qui empêchent les élèves de parler anglais dans l'école, mais qui n'ose pas faire autrement. Comme le montre l'extrait 10, elle continue de reproduire les pratiques communes et valorisées au sein de son équipe-école.

Extrait 10

Le CSF doit promouvoir le français, bien sûr, dans les écoles. Mais, si je dis seulement 'ne parlez pas anglais, ne parlez pas anglais', ça, ça ne va pas être une bonne façon de faire ça. [...] Pourquoi tu pousses les élèves à parler français, parler

français, comme si j'étais... ? Je le fais encore. Qu'est-ce que je peux faire d'autre ? C'est un peu tout le monde qui fait ça.

Madame Célia fait aussi face à la barrière imposée par les politiques et directives scolaires, alors qu'elle souhaiterait ouvrir sa classe d'anglais et collaborer avec les enseignantes et enseignants généralistes afin de développer des projets pédagogiques transcurriculaires (voir extrait 7). Il devient impossible pour elle de lancer de tels projets, car elle est convaincue qu'elle n'obtiendrait ni l'accord de la direction pour déroger aux règles en vigueur ni la collaboration de ses collègues pour le faire.

Décisions pédagogiques individuelles et informelles

Chaque enseignante et enseignant a un espace de liberté qui lui permet de faire ses propres choix et de prendre les décisions qui lui conviennent le mieux, même en présence de politiques strictes (Heugh, 2009 ; Kirsch, 2018). D'un côté, cela permet à des enseignantes et enseignants, comme Monsieur Brad d'appliquer avec moins de rigueur les politiques unilingues de l'école ou comme Madame Amélie, professeure originaire de l'Est du Canada, de les adapter pour qu'elles soient plus cohérentes avec ses valeurs (voir extrait 11).

Extrait 11

Je pense à ma jeunesse, ou quand j'étais à l'école, je pouvais parler en anglais autant qu'en français pis je voyais pas la différence nécessairement entre les deux. C'est un peu le même phénomène ici, dans le fond [...]. J'avais des amis qui allaient à l'école francophone, mais qui étaient anglophones, fèque on leur parlait en anglais, pis là oup ! j'avais une amie francophone je lui parlais en français. Fèque, c'est un peu bizarre pour moi parce que je le vois à l'école ici. [...] Je leur reprends en français sans dire 'parle en français'. Je redis qu'est-ce qu'ils ont dit en anglais en français, juste comme ça en passant là, mais ça me fait un peu rire.

D'un autre côté, cela fait en sorte que les politiques sont contestées sur une base individuelle, de manière plutôt informelle et discrète. Les décisions pédagogiques qui remettent en question les politiques en place en sont invisibilisées. Cela peut nuire au sentiment de compétence des enseignantes et enseignants, ainsi qu'à une éventuelle mise en commun des expériences, des idées et des initiatives (Gorter et Arocena, 2020). Dans ces conditions, il est difficile d'agir de manière concertée en vue d'améliorer l'inclusion linguistique au sein de l'école et encore plus difficile de faire émerger un mouvement solidaire de contestation des politiques. Cette situation n'est pas sans lien avec les deux facteurs précédents : le manque de leadership du conseil scolaire et de la direction d'établissement, ainsi que la crainte de représailles de la part de l'équipe-école encouragent les membres du personnel enseignant à agir seuls, à très petite échelle et sans trop se faire remarquer.

Discussion

Les données présentées dans cet article permettent d'identifier trois types d'obstacles à la mise en œuvre de pratiques plurilingues au sein des écoles francophones :

1) la prégnance de l'idéologie monolingue et les représentations linguistiques qui en découlent ; 2) le manque de formation ou de ressources ; et 3) le manque de leadership et de soutien à l'école. Chacun de ces obstacles se décline de différentes façons selon les expériences, les valeurs et les préférences des enseignantes et enseignants. Alors que certaines personnes, comme Madame Florence, adhèrent fortement à l'idéologie monolingue et peuvent être réfractaires à un changement de politique ou d'approches didactiques, d'autres, comme Monsieur Laurent, manquent de ressources, de formation et d'accompagnement pour amorcer de tels changements. Toutefois, les cas de Monsieur Brad, de Madame Mahsa et de Madame Célia montrent qu'il ne suffit pas d'adhérer à une idéologie plurilingue et d'avoir les ressources nécessaires pour changer ses pratiques pédagogiques. Sans un clair leadership de la part des administrateurs scolaires et le soutien de l'équipe-école, il est très difficile, voire impossible, d'implanter des pratiques en salle de classe qui remettent en question les politiques établies.

Cette étude invite à agir sur l'ensemble de ces obstacles de manière systémique et non de s'attaquer uniquement à l'un ou à l'autre. Ces obstacles deviennent alors des champs d'action formés d'un ensemble de facteurs en interaction qui se renforcent mutuellement (Germain, 2018 ; Sallaberry, 2000). Ainsi, pour comprendre les raisons pour lesquelles les enseignantes et enseignants souhaiteront et décideront (ou non) d'implanter des pratiques et des politiques qui favorisent l'inclusion linguistique à l'école francophone, politiques qui leur sont recommandées ou parfois imposées, il faut s'attarder aux opportunités et aux contraintes qui guident ces choix, ainsi qu'aux effets des différentes composantes du système scolaire dans lequel les enseignantes et enseignants évoluent (Piccardo et North, 2019).

Dans le cas présent, la composante des procédures est déterminante dans l'établissement de normes à suivre par les enseignantes et enseignants, normes incarnées dans les politiques linguistiques scolaires, les politiques inclusives ministérielles, les approches pédagogiques inclusives et plurilingues, ainsi que les routines scolaires. Les tensions qui existent entre les politiques scolaires monolingues et les politiques inclusives qui favorisent les approches plurilingues crée un contexte où le personnel enseignant doit naviguer entre des attentes contradictoires et où il devient nécessaire d'évaluer les risques à adopter une norme plutôt qu'une autre, telle que la menace de représailles de la part de la direction ou de l'équipe-école, le sentiment d'isolement, mais aussi le risque de ne pas atteindre ses objectifs en matière d'inclusion. Ces tensions en mènent plusieurs à ne pas saisir des occasions d'adopter de nouvelles pratiques, maintenant ainsi le statu quo (Dagenais et al., 2017 ; Viswanathan, 2019). Un meilleur alignement des normes et procédures aiderait certainement les enseignantes et enseignants encore hésitants à envisager des changements de pratique.

La composante des ressources immatérielles, telles que le matériel pédagogique, est elle aussi cruciale pour donner les moyens aux personnes qui adoptent une norme plurilingue de mettre en place de nouvelles pratiques. C'est ici que les formations dispensées au personnel, incluant les directions et les conseils scolaires, prennent toute leur importance, en permettant d'accroître les affordances, soit les possibilités réelles de changer les pratiques pédagogiques et les politiques scolaires, ce que constataient déjà Gérin-Lajoie et Jacquet (2008), Fleuret et al. (2018) et comme le recommandait le Programme cadre de la Colombie-Britannique (MEBC, 2008). La formation initiale est un moment clé pour remettre en question et déconstruire l'idéologie monolingue. Il s'agit aussi d'un moment idéal pour offrir des ressources, des outils et de l'accompagnement en vue des

premières mises à l'essai de pratiques pédagogiques innovantes, comme le sont les pratiques plurilingues (Gorter et Arocena, 2020 ; Kirsch, 2018 ; Lundberg, 2019). La formation des enseignantes et enseignants ne s'arrête toutefois pas avec la diplomation et elle se poursuit tout au long de leur carrière via les formations continues, les communautés de pratique et les collaborations avec les milieux de recherche (Cavanagh et al., 2016).

Enfin, la composante la plus significative est sans doute celle des ressources humaines. Les actrices et acteurs du système scolaire ont beaucoup d'influence sur les autres composantes du système, ainsi que sur leurs interrelations. Les connaissances, les expériences, les idéologies et les représentations linguistiques des enseignantes et enseignants influencent leur positionnement normatif face aux politiques en place, leur intérêt et leur capacité à se former et à adopter de nouvelles approches pédagogiques, ainsi que leur capacité à prendre des risques (Heugh, 2009 ; Kirsch, 2018). Toutefois, sans l'appui de l'équipe-école, de la direction et des conseils scolaires, les risques augmentent et peuvent devenir plus importants que d'éventuels bénéfices. Les contraintes peuvent aussi devenir plus nombreuses que les opportunités : manque d'offre de formation, peu de soutien ou d'encouragement de la part des collègues, difficultés à contester l'ordre établi et les politiques en vigueur. Le personnel enseignant a besoin de se sentir soutenu, mais surtout, il a besoin d'un cadre réglementaire qui lui permet d'innover et de développer de nouvelles pratiques inclusives. Si les membres du personnel scolaire se sentent légitimes d'apporter des changements à leurs pratiques habituelles, et ce, sans peur de représailles, les relations au sein des équipes-écoles n'en seront que plus solidaires. D'ailleurs, si le sentiment d'isolement et de marginalisation persiste auprès des enseignantes et enseignants qui tentent d'implanter de nouvelles pratiques plurilingues et inclusives, il est peu probable que ces efforts persisteront dans le temps. De plus, si les enseignantes et enseignants en début de carrière n'observent pas de telles pratiques et qu'ils se sentent peu soutenus par leur équipe-école, il leur sera difficile de développer leur sentiment de compétence dans ce type de pratiques.

En sachant que la composante humaine est particulièrement dynamique (Germain, 2018), ses effets sur le système le seront tout autant. Ainsi, des opportunités peuvent se présenter avec une direction ou une équipe-école favorable à l'adoption de nouvelles pratiques, mais ces opportunités peuvent disparaître sous un leadership qui milite pour le statu quo. De même, au cœur de ce système circulent des idéologies et des représentations linguistiques qui influencent grandement les caractéristiques de chacune des composantes du système, ainsi que leurs relations. C'est un changement de fond d'ordre sociologique, amorcé avec le virage pluri/multilingue mentionné plus haut qui doit se poursuivre afin de réduire l'influence de l'idéologie monolingue sur le système scolaire.

Notons que des facteurs qui n'ont pas été évoqués par les participantes et participants peuvent intervenir dans le choix d'adopter ou non des approches plurilingues. Pensons par exemple aux relations avec les familles et la communauté (Fleuret et al., 2018 ; Kirsch, 2018), aux autres politiques linguistiques gouvernementales (Farmer et al., 2021 ; Gérin-Lajoie, 2020) et à la place donnée aux élèves dans les projets pédagogiques (Clark, 2012 ; Kirsch, 2018 ; Piccardo et Payre-Ficout, 2022 ; Prasad, 2012). Il faut donc voir le système scolaire d'une manière large, qui dépasse les frontières de la salle de classe et de l'école.

Conclusion

En contexte francophone minoritaire au Canada, la question de la pluralité linguistique est délicate, étant donné ses implications par rapport à la mission même de l'école : favoriser la transmission de la langue minoritaire et soutenir la vie communautaire en français (Gérin-Lajoie, 2020). Une des solutions mises de l'avant pour favoriser la prise en compte de la pluralité linguistique, tout en poursuivant la promotion du français, est l'adoption d'approches didactiques plurilingues. Force est de constater qu'il est encore difficile de convaincre les équipes-écoles d'adopter ces nouvelles politiques et pratiques. Cet article visait à mieux connaître les freins à l'implantation des approches plurilingues au sein des écoles de langue française dans la région de Vancouver, en Colombie-Britannique.

Plusieurs facteurs ont pu être identifiés et regroupés en trois catégories : 1) la prégnance de l'idéologie monolingue et les représentations linguistiques qui en découlent ; 2) le manque de formation ou de ressources ; et 3) le manque de leadership et de soutien à l'école. Les données ont aussi montré l'importance d'agir sur ces trois types d'obstacle de manière systémique et non de manière individuelle, car ils représentent trois conditions indissociables nécessaires à l'implantation de nouvelles politiques et approches pédagogiques.

Tsiplakou (2019), Heugh (2009) et Jaspers (2018) conseillent de ne pas idéaliser les changements proposés au personnel enseignant en termes de pratiques plurilingues : « Many calls for change may thus underestimate the difficulties for implementation, exaggerate their own effects, and overstate their critical character (Jaspers, 2018, p. 712). Il s'agit donc, pour les personnes investies dans la promotion des approches inclusives, et des approches plurilingues en particulier, tant dans le milieu de la recherche que dans les milieux scolaires, d'évaluer au mieux quelles sont les actions possibles et adéquates en contexte, quelles en sont les bénéfices réalistes et les limites probables, quelles sont les difficultés à prévoir et, enfin, de quelle manière ces actions permettront de sortir du statu quo en matière d'idéologies et de hiérarchies linguistiques.

Cette recherche comporte évidemment des limites, dont le petit échantillon de participantes et participants tiré d'un seul milieu scolaire à un moment précis dans le temps. Cet article n'a pas la prétention de représenter fidèlement l'expérience de tous les enseignantes et enseignants du CSF, de la Colombie-Britannique, ou, bien sûr, du Canada. L'objectif premier de la recherche doctorale ne portant pas spécifiquement sur les pratiques pédagogiques plurilingues en salle de classe, la méthodologie de recherche n'était pas conçue pour enquêter directement sur le sujet, ce qui limite la portée de cette analyse secondaire. De plus, il est possible que les politiques et les pratiques pédagogiques aient changé depuis l'enquête de terrain, notamment en matière d'éducation inclusive. Toutefois, à la lumière de la littérature récente, les témoignages recueillis semblent concorder avec ce qui est observé ailleurs encore aujourd'hui.

Nous concluons en rappelant que, lorsque l'un ou plusieurs des obstacles identifiés dans cette recherche empêchent les enseignantes et enseignants d'adopter des approches inclusives à l'école, ce sont les élèves et leur famille qui en payent le prix, en diminuant leurs chances de vivre une expérience scolaire réellement réussie. Cet article est donc un appel au monde de l'éducation francophone au Canada pour chercher ce difficile équilibre entre inclusion linguistique et protection des minorités francophones. Cet équilibre passe notamment par la reconnaissance de la diversité, mais surtout par une discussion critique sur la place des langues à l'école francophone et sur les politiques monolingues en vigueur.

Pour sortir du statu quo, il faudra faire preuve de solidarité envers les autres minorités linguistiques qui composent la francophonie canadienne d'aujourd'hui. Plus important encore, et comment le rappellent Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) et Prasad (2012), il devient impératif d'établir des politiques d'inclusion qui s'attaqueront explicitement aux enjeux de discrimination linguistique et qui donneront les moyens à tous les acteurs scolaires d'agir pour une meilleure prise en compte de la pluralité linguistique à dans les écoles de langue française au pays.

Notes :

¹ Le nom de l'école, ainsi que tous les noms de participantes et participants sont des pseudonymes.

² La région d'origine, le nombre d'années en Colombie-Britannique et le nombre d'années au CSF ne sont pas indiqués de manière précise afin de protéger l'anonymat des participantes et des participants. Le nombre d'années est celui qui correspond au moment de la collecte de données (2010-2011).

³ Pour une discussion plus complète sur les théories de la complexité et des systèmes appliquées au domaine de l'éducation, voir notamment Piccardo et North (2019).

⁴ Pour une revue plus détaillée des différentes approches pédagogiques qui s'inscrivent dans le champ du plurilinguisme, voir notamment Piccardo et Payre-Ficout (2022).

⁵ Voir la convention de transcription à l'annexe 2.

⁶ Voir en exemple le programme Franc départ offert par le CSF (<https://www.csf.bc.ca/education/nos-programmes/petite-enfance/>).

⁷ Madame Gisèle réfère ici à la politique du CSF d'offrir la maternelle à temps plein (journée complète), bien que le gouvernement de la Colombie-Britannique ne couvre que les frais pour le temps partiel (demi-journée).

Références

- Antony-Newman, M., Desyatova, Y., Ortiz, A., & Cho, K. (2022). Implementing innovation: Findings from diverse classrooms. In E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford, & A. Galante (Eds.), *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom* (pp. 141-175). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87124-6_7
- Armand, F., Dagenais, D. et 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>
- Ballinger, S., Man Chu Lau, S., & Quevillon Lacasse, C. (2020). Cross-linguistic pedagogy: Harnessing transfer in the classroom. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 265-277. <https://doi.org/10.3138/cmlr-76.4.001-en>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Bhattacharya, K. (2017). *Fundamentals of qualitative research. A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315231747>
- Blommaert, J. (1999). The debate is open. In J. Blommaert (Ed.), *Language, power and social process [LPSP] : Language ideological debates* (pp. 1-38). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110808049>
- Boix-Fuster, E., & Paradís, A. (2015). Ideologies and trajectories of “new speakers” in bilingual families in Catalonia. *Revista de Llengua i Dret*, 63, 165-185. <https://doi.org/10.2436/20.8030.02.98>
- Bouchamma, Y. (2009). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du nouveau-brunswick : quels défis et quelles perspectives ?* Centre Métropolis Atlantique. http://community.smu.ca/atlantic/documents/WP21Bouchamma_000.pdf
- Boudreau, A., & White, C. (2004). Turning the tide in Acadian Nova Scotia: How heritage tourism is changing language practices and representations of language. *The Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 49(3/4), 327-351. <https://dx.doi.org/10.1353/cjl.2006.0002>.
- Brown, K. D. (2017). Policy drag & resiliency: Teachers' response to voluntary language policy in Southeastern Estonia. In M. Siiner, K. Koreinik, & K. D. Brown (Eds.), *Language policy beyond the state* (pp. 183-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52993-6>
- Buttaro, L. (2014). Effective bilingual education models. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(2), 29-40. <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0029>
- Candelier, M. (2013). Les approches plurielles des langues et des cultures : des outils au service de l'accueil des apprenants migrants. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), 49-59. https://doi.org/doi.org/10.24495/rjdf.8.1_49
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>

- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a1cb3>
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Chavez, B. et Bouchard-Coulombe, C. (2011). *Portrait of official-language minorities in Canada: Francophones in British Columbia*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-642-x/89-642-x2011004-fra.pdf?st=y0oTcgHy>
- Chen, L., Karas, M., Shalazar, M. et Piccardo, E. (2022). From “promising controversies” to negotiated practices: A research synthesis of plurilingual pedagogy in global contexts. *TESL Canada Journal*, 38(2), 1-35. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1354>
- Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques »? *Langage et société*, 2(160-161), 111-127. <https://doi.org/10.3917/lis.160.0111>
- Byrd Clark, J. (2012). Heterogeneity and a sociolinguistics of multilingualism: Reconfiguring French language pedagogy. *Language and Linguistics Compass*, 6(3), 143-161. <https://doi.org/10.1002/lnc3.328>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique [CSF]. (2010a). *Agenda scolaire 2010-2011*.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique [CSF]. (2010b). Éducation autochtone. *Journal du CSF*(8), 12.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique [CSF]. (2011a). *Plan stratégique 2011-2014. Mise en oeuvre*. https://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/2022/07/PS_csf_nov2011fr2.pdf
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique [CSF]. (2011b). *Rapport annuel 2010-2011*. https://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/2022/06/rapport_annuel_2010-2011_fr.pdf
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique [CSF]. (2021). *Bilan annuel 2020-2021*. https://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/2021/05/csf_bilan_annuel_2021_FR_FINAL_animations.pdf
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique [CSF]. (2022). *Bilan annuel 2021-2022*. https://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/2022/12/csf_bilan_annuel_2022_spread_FR.pdf

- Conteh J., & Meier, G. (Eds.) (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Coste, D. & Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
<https://doi.org/10.1080/14790710902846723>
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *SPROGFORUM*(19), 15-20.
- Cummins, J. (2010). Language support for pupils from families with migration background: Challenging monolingual instructional assumptions. In C. Benholz, G. Kniffka, & E. Winters-Ohle (Eds.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen"* (pp. 13-24). Waxmann Verlag.
- Cummins, J. (2019). Multilingual literacies: Opposing theoretical claims and pedagogical practices in the Canadian context. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 75-94. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0075>
- Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 12, 33-55. <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073>
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Kristiina Montero, M. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- Cushing, I. (2019). The policy and policing of language in schools. *Language in Society*, 49(3), 425-450. <https://doi.org/10.1017/s0047404519000848>
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21.
<https://doi.org/10.7202/1043526ar>
- Dagenais, D., Toohey, K., Bennett Fox, A., & Singh, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: *ScribJab* in action. *Language and Education*, 31(3), 263-282. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261893>
- Dalley, P. (2003). Définir l'accueil : enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonies d'Amérique*, 16, 67-78.
<https://doi.org/10.7202/1005218ar>
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la gestion de départ à la communication des résultats* (2^e éd.). Les Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Gaëtan Morin.
- Duarte, J., & Kirsch, C. (2020). Introduction. Multilingual approaches for teaching and learning. In C. Kirsch, & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 1-12). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429059674-1>
- Farmer, D., Connelly, C. et Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en

- cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, (44), <https://doi.org/10.4000/ree.3360>
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes : quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en Ontario français ? Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11-34). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui : pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens. État des lieux : études et pratiques* (p. 243-276). Presses de l'Université du Québec.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500-520. <https://doi.org/10.1002/tesq.114>
- Forget, M.-H. (2014). Pour une formation aux entretiens adaptée à la diversité des méthodes. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, 16, 40-51. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/A2014/rq-hs-16-forget.pdf
- Galante, A. (2018). *Plurilingual or monolingual? A mixed methods study investigating plurilingual instruction in an EAP program at a Canadian university* [Ph.D. dissertation, University of Toronto, Toronto, Canada]. TSpace. <http://hdl.handle.net/1807/91806>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C., & Vasic, J. (2019). Plurilingualism in higher education: A collaborative initiative for the implementation of plurilingual pedagogy in an English for academic purposes program at a Canadian university. *TESL Canada Journal*, 36(1), 121-133. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1305>
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Garrett, P., & Cots, J. M. (Eds.). (2018). *The Routledge handbook of language awareness* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494>
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171-179. <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0009>
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://id.erudit.org/iderudit/1070105ar>
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires. Écoles - Collèges - Lycées*. deBoeck supérieur.

- Goh, C. C. M. (2018). Language awareness and the teaching of listening and speaking. In P. Garrett, & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (1st ed., pp. 92-107). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494>
- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Gorter, D., Zenotz, V., & Cenoz, J. (Eds.). (2014). *Minority languages and multilingual education. Bridging the local and the global*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7317-2>.
- Heller, M. (1998). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Addison Wesley Longman.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Éditions Didier.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism. A social approach* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230596047_1
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.001.0001>
- Heugh, K. (2009). Contesting the monolingual practices of a bilingual to multilingual policy. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 96-113. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859680.pdf>
- Higgins, C., & Ponte, E. (2017). Legitimizing multilingual teacher identities in the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 15-28. <https://doi.org/10.1111/modl.12372>
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. et Masinda, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique*. Centre Métropolis Atlantique.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526. <https://doi.org/10.3917/ethn.083.0517>
- Jaspers, J. (2018). Language education policy and sociolinguistics: Toward a new critical engagement. In J. W. Tollefson, & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 704-724). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.001.0001>
- Jenks, C. J., & Lee, J. W. (2019). Native speaker saviorism : A racialized teaching ideology. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(3), 186-205. <https://doi.org/10.1080/15427587.2019.1664904>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- Kenny, N. (2022). Écoles et communautés francophones en Colombie-Britannique : de l'époque coloniale au conseil scolaire francophone. Dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie de la Colombie-Britannique. Éducation, diversité, identités* (p. 19-42). Presses de l'Université Laval.
- King, A. E. (2015). Exploring identity and multiliteracies through graphic narratives. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 9(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/15595692.2014.952406>
- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444-461. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1487452>

- Krüger, A.-B. (2012). Le discours sur l'enseignement scolaire des langues: une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace. *Cahiers du plurilinguisme européen*, 4. <https://dx.doi.org/10.57086/cpe.473>
- Krulatz, A., & Christison, M. (2023). *Multilingual approach to diversity in education (MADE). A methodology for linguistically and culturally diverse classrooms*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-17335-6>
- Lai-Tran, T. (2022). Plurilinguisme et construction identitaire à l'école francophone en Colombie-Britannique. Dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie de la Colombie-Britannique. Éducation, diversité, identités* (p. 63-82). Presses de l'Université Laval.
- Lamarre, P., Heller, M., Frenette, Y. et Deshayes, T. (2021). Mobilités, circulation et ancrages : la francophonie dans la vallée de l'Okanagan-Similkameen en Colombie-Britannique. *Francophonies d'Amérique*, (52), 05-130. <https://doi.org/10.7202/1082864ar>
- Lamarre, P., Lamarre, S., Lefranc, M. et Levasseur, C. (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique : suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*. Conseil supérieur de la langue française. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2930702>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine canadien et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <http://publications.gc.ca/pub?id=390268etsl=1>
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386. <http://www.jstor.org/stable/1495366>
- Levasseur, C. (2017). *"Moi j'suis pas francophone !" : Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/19997>
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48(1), 93-121. <https://doi.org/10.7202/1070102ar>
- Levon, E. (2018). Ethnographic fieldwork. In C. Mallinson, B. Childs, & G. Van Herk (Eds.), *Data collection in sociolinguistics. Methods and applications* (2nd ed., pp. 71-79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315535258>
- Liyanage, I., & Tao, W. (2020). Preparation of teachers and multilingual education: Ethical, just, and student-focussed practices. In W. Tao, & I. Liyanage (Eds.), *Multilingual education yearbook 2020. Teacher education and multilingual contexts* (pp. 1-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41211-1_1
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 27-38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Lotherington, H. (2011). *Pedagogy of multiliteracies: Rewriting Goldilocks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203804889>
- Lotherington, H. (2013). Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism. *TESOL Quarterly*, 47(3), 619-625. <https://doi.org/10.1002/tesq.117>

- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64, 101244. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>
- Lyster, R. (2019). Translanguaging in immersion: Cognitive support or social prestige? *The Canadian Modern Language Review*, 75(4), 340-352. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038>
- Magnan, M.-O. et Pilote, A. (2007). Multiculturalisme et Francophonie(s) : enjeux pour l'école de la minorité linguistique. *GLOTTOPOL*, 9, 80-92.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- May, S. (2014). Introducing the "multilingual turn". In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (p. 1-6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. In N. H. Hornberger, & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 3-39). Multilingual Matters.
- Meier, G. S. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131-161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 197-215. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Melo-Pfeifer, S. (2020). Intercomprehension in the mainstream language classroom at secondary school level. How online multilingual interaction fosters foreign language learning. In C. Kirsch, & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 94-113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674-8>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques. Comment tirer parti de la diversité*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/uq4hmx59avHLYem3ebItE/4062582ff0d025c25317108b7507e77d/inclusiveguide.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/5t8I4fsvYmWLIyL94BnIJM/e025f6780e166af03dcdf7718cae24f0/education_equity_plan_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document-cadre*. https://bccpac.bc.ca/upload/2016/05/diversity_framework-french-1.pdf
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Éditions Didier.
- Moore, D., & Py, B. (2008). Introduction: discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 271-279). Éditions des archives contemporaines.

- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Piccardo, E., & Galante, A. (2018). Plurilingualism and agency in language education. The role of dramatic action-oriented tasks. In J. Choi, & S. Ollerhead (Eds.), *Plurilingualism in teaching and learning. Complexities across contexts* (pp. 147-164). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315392462-9>
- Piccardo, E., Lawrence, G., Germain-Rutherford, A., et Galante, A. (Eds.). (2022). *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-87124-6>
- Piccardo, E., et North, B. (2019). *The action-oriented approach. A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/piccar4344>
- Piccardo, E., & Payre-Ficout, C. (2022). Plurilingualism: Integrating languages and cultures in a personally reflective, and socially mediated process. In E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford, & A. Galante (Eds.), *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom* (pp. 15-47). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87124-6_2
- Piccardo, E., & Puozzo, I. (Eds.) (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of ‘plurilingualism’: a possible paradigm shift ?/De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : un changement de paradigme possible ? *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes (CMLR/RCLV)*, 71(4).
- Prasad, G. (2012). Multiple minorities or culturally and linguistically diverse (CLD) plurilingual learners? Re-envisioning allophone immigrant children and their inclusion in French-language schools in Ontario. *The Canadian Modern Language Review*, 68(2), 190-215. <https://doi.org/10.3138/cmlr.68.2.190>
- Prasad, G. L. (2018). ‘But do monolingual people really exist?’ Analysing elementary students’ contrasting representations of plurilingualism through sequential reflexive drawing. *Language and Intercultural Communication*, 18(3), 315-334. <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1425412>
- Prax-Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l’école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 43-74. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0043>
- Reyes-Torres, A., Portalés-Raga, M., & Torres-Mañá, C. (2021). The potential of sound picturebooks as multimodal narratives: Developing students' multiliteracies in primary education. *AILA Review*, 34(2), 300-324. <https://doi.org/10.1075/aila.21006.rey>
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2016). *Les enjeux de l’intégration et de l’inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Fonds de recherche du Québec-Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-enjeux-de-lintegration-et-de-linclusion-scolaire-des-eleves-a-risque-du-primaire-et-du-secondaire-meta-analyse-et-meta-synthese/>
- Sabatier, C. (2010). Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d’études relationnelles*, 6(1), 125-161. <https://doi.org/10.7202/1000485ar>

- Sabatier Bullock, C. et Léger, R. (2022). L'enseignement-apprentissage en français langue seconde face aux nouvelles orientations de politique éducative en Colombie-Britannique. Dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie de la Colombie-Britannique. Éducation, diversité, identités* (p. 127-138). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763759296-008>
- Sallaberry, J.-C. (2000). Complexité des situations d'éducation et théorie des systèmes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 3, 11-25. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.916>
- Saskatchewan Ministry of Education. (2021). *Inclusive education*. <https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/99073/Inclusive%252BEducation-%252BEnglish.pdf>
- Sedano, A. M. et Martin, F. (2000). La recherche dans l'éducation interculturelle : analyse critique et perspective systémique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 3, 111-130. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.923>
- Shank Lauwo, M., Accurso, K., & Rajagopal, H. (2022). Plurilingualism, equity, and pre-service teacher identity: Centring [linguistic] diversity in teacher education. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 38(2), 113-139. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1359>
- Shannon, S. M. (1999). The debate on bilingual education in the U.S.: Language ideology as reflected in the practice of bilingual teachers. In J. Blommaert (Ed.), *Language, power and social process [LPSP] : Language ideological debates*. (pp. 171-199). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110808049.171>
- Sherif, V. (2021). Qualitative secondary analysis (QSA) as a research methodology. In E. Manu, & J. Akotia (Eds.), *Secondary research methods in the built environment* (pp. 40-54). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781003000532>
- Simbagoye, A. (2018). Enjeux et défis du multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français : de Maurice Aumond à aujourd'hui. *Revue du Nouvel-Ontario*, (43), 275-296. <https://doi.org/10.7202/1058540ar>
- Slavkov, N., Melo-Pfeifer, S., & Kerschhofer-Puhalo, N. (Eds.). (2022). *The changing face of the "native speaker": Perspectives from multilingualism and globalization*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501512353>
- Spiliotopoulos, V. (2018). Lessons learned from immersion in Western Canada's multilingual and multicultural post-secondary context across the disciplines. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 9, 1-25. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v9i0.2340>
- Statistique Canada. (2010). *Recensement visuel : Immigration et citoyenneté, Colombie-Britannique*. http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/fs-fi/index.cfm?Lang=FRA&TOPIC_ID=6&PRCODE=59
- Statistique Canada. (2022a). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population de 2021. Colombie-Britannique, Province*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?lang=Fetdguid=2021A000259&topic=6&objectid=1#language-obj1>
- Statistique Canada. (2022b). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population de 2021. Vancouver, Région métropolitaine de recensement*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/Page.cfm?Lang=FetDguid=2021S0503933&topic=6>

- Stratilaki-Klein, S. (2022). The out-of-sight of “native speaker”: A critical journey through models of social representations of plurilingual identities. In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer, & N. Kerschhofer-Puhalo (Eds.), *The changing face of the “native speaker”: Perspectives from multilingualism and globalization* (pp. 179-208). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501512353-008>
- Taylor, S. K., & Snoddon, K. (Eds.). 2013. Plurilingualism in TESOL. *TESOL Quarterly*, 47(3). <https://doi.org/10.1002/tesq.127>
- Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues. Des difficultés en contexte* (p. 17-40). Riveneuve.
- The Department of Education and Early Childhood Development of Nova Scotia. (2019). *Nova Scotia inclusive education policy*. Nova Scotia Canada. <https://www.ednet.ns.ca/inclusive-education>
- Thibeault, J., & Matheson, I. A. (2021). Investigating the reading strategies used by French immersion pupils as they engage with dual-language children’s books: A multiple case study. *In Education*, 27(1), 41-60. <https://doi.org/10.37119/ojs2021.v27i1.503>
- Tsiplakou, S. (2019). Pratiques d’alternance linguistique ou pédagogie du translanguaging ? Une étude de cas dans deux classes à Chypre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0095>
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l’inclusion : assurer l’accès à « l’Éducation Pour Tous »*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre.locale=fr
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l’inclusion dans l’éducation*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre.locale=fr
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l’inclusion et l’équité dans l’éducation*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389.locale=fr>
- Velasco, P., & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Viswanathan, U. (2019). Understanding the relationship between second language teacher beliefs and their instructional practices: A case study of core French teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(1), 27-59. <https://doi.org/10.7202/1060905ar>
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-49). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.003.0001>
- Young, A. S. (2018). Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. In P. Garrett, & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (1st ed., pp. 23-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494>

Annexe 1

Schéma d'entrevue pour les enseignantes et enseignants

Ce schéma présente une grille de questions préliminaire. Les questions ont été choisies et ajustées en fonction des objectifs spécifiques de chaque entrevue, des informateurs et du temps disponible. Les questions pouvaient être posées et répondues en français ou en anglais.

Thème 1 – L'école et sa routine

- Décrivez-moi votre école (mission, clientèle, organisation, activités, fonctionnement...)
- Depuis quand y travaillez-vous ? À quel(s) niveau(x) ? Où étiez-vous avant ?
- Qu'est-ce qui vous motive à travailler à cette école ? Au CSF ?
- Quelles sont les principales routines de l'école ?
- Quelles sont les principales règles de vie de l'école ?
- D'après vous, pourquoi les parents choisissent d'inscrire leurs enfants à votre école ?
- Comment décririez-vous les enfants qui sont inscrits à votre école ?

Thème 2 – Les services de francisation

- Parlez-moi du service de francisation (objectifs, fonctionnement, clientèle, politiques, activités, etc.)
- Comment se coordonnent les activités de francisation par rapport aux classes régulières ?
- Quels seraient les défis et les réussites du programme de francisation ?
- Si vous pouviez apporter des changements au programme, quelles seraient vos priorités ?

Thème 3 – Les enfants en services de francisation

- Parlez-moi des élèves qui ont recours aux services de francisation (profil, activités, cheminement type, etc.)
- Selon vos observations et expériences, comment ça se passe pour les enfants, une fois inscrits aux services de francisation, par rapport à : l'apprentissage scolaire, la vie sociale avec les autres enfants, l'intégration en classes régulières, les relations avec les autres enseignants, etc.
- Typiquement, est-ce que les élèves en francisation sont identifiés comme tels par les autres enfants de l'école ?
- Est-ce que les enfants de francisation vous partagent des réflexions, des questions, des préoccupations liées à leur compétence linguistique ? À l'usage de leur répertoire linguistique ?

Thème 4 – Les groupes de pairs

- Selon vous, sur quelle base les groupes d'amis se forment-ils à l'école ? (âge, classe, intérêts, statuts...)
- Que remarquez-vous par rapport aux groupes d'amis dans l'école ? (Qui, où, groupes d'influences, groupes stigmatisés, etc.)

Thème 5 – Rôle de l'école

- Si vous aviez à défendre l'école contre une fermeture prochaine, quel serait votre argument principal pour la maintenir ouverte ?
- Que souhaitez-vous aux enfants qui terminent leur cours primaire avec vous ?
- Où les voyez-vous dans 15 ans ?
- S'ils devaient retenir une chose de leur passage à votre école, ce serait quoi ?
- Selon vous, quels avantages les enfants inscrits à votre école retirent de l'apprentissage du français ?
- Selon vous, l'école devrait-elle resserrer ses critères d'admission, les élargir ou garder le statu quo ? Quelle clientèle devrait-elle desservir en priorité ?

- À quel aspect de la mission du CSF ou de l'école donneriez-vous le plus d'importance ?
- Quel aspect de la mission du CSF ou de l'école trouvez-vous le plus difficile de promouvoir ou de renforcer auprès des élèves ?

Thème 6 – Représentations linguistiques et identitaires

- À la fin de ses études primaires, l'enfant devrait être en mesure de communiquer dans quelle(s) langue(s) ?
- Pour vous, ça veut dire quoi être monolingue ? Bilingue ? Plurilingue ? Que serait la situation idéale pour les enfants (devraient-ils être...) ?
- Selon vous, comment répondent les élèves (en général et en francisation) à la mission culturelle de l'école ? Aux politiques linguistiques ?
- Selon vous, quels seraient les aspects fondamentaux d'une identité francophone ?
- Selon vous, à quel point les élèves de l'école (en général et en francisation) se revendiquent de l'identité francophone à la fin de leur processus scolaire primaire ? Secondaire ? Qu'en seraient les caractéristiques ? Les éléments déclencheurs ?
- Remarquez-vous si des enfants ou des groupes d'enfants refusent ou ne se reconnaissent pas dans l'identité francophone ?
- Selon vous, quelles seraient les meilleures approches pour développer le sentiment d'appartenance des élèves à l'identité francophone ?
- Quelles activités réalisez-vous dans vos classes ou avec l'école à cet effet ? Réussites ? Défis ?
- Comment les enfants réagissent-ils par rapport à ces activités ?
- Est-ce que les enfants en francisation vous rapportent des réflexions, des questions, des préoccupations d'ordre identitaire ? Est-ce que ces préoccupations se distinguent de celles des autres élèves de l'école ?

Annexe 2 Convention de transcription

La convention de transcription est inspirée de Lamarre *et al.* (2015).

- 1) Respecter l'orthographe sauf pour marquer la forme orale (p. ex. : j' va, i sontaient).
- 2) Utiliser le point (.), la virgule (,) pour signaler les pauses courtes.
- 3) Indiquer les intonations par le point d'exclamation (!) ou le point d'interrogation (?).
- 4) Indiquer les temps des pauses longues par des élipses (p. ex. : Je pense que ... oui, je pense.).
- 5) Marquer l'accentuation dans le discours par des majuscules (p. ex. : quelle BELLE soirée).
- 6) Mettre entre crochets les commentaires de transcription (didascalies) : expressions, non-verbal, bruits, etc. (p. ex. : [surprise], [rire], [bruit de porte]).
- 7) Indiquer les séquences incompréhensibles par deux X, entre crochets (p. ex. : Comme expliqué, [XX] indique que la fin du mot est ambiguë).
- 8) Indiquer les passages supprimés ou les modifications apportées à la transcription par des crochets (p. ex. [...], [le]).