

Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants: méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois

Elatiana Razafimandimbimanana, Philippe Blanchet

► **To cite this version:**

Elatiana Razafimandimbimanana, Philippe Blanchet. Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants: méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois. *Child Health and Education*, 2011, 3 (1), pp.31-46. halshs-01456216

HAL Id: halshs-01456216

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01456216>

Submitted on 4 Feb 2017

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

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

Enquêter sur le Plurilinguisme d'Enfants Migrants : Méthode et Enjeux au Regard d'un Terrain Québécois

Elatiana Razafimandimbimanana
Université François Rabelais, Tours, France

Philippe Blanchet
Université de Rennes 2–Haute Bretagne, Rennes, France

Résumé

Cet article présente des principes méthodologiques spécifiques adaptés pour explorer avec les enfants leurs représentations sociolinguistiques et leurs besoins éducatifs. Il insiste sur des modalités narratives et graphiques pilotées par l'enfant pour susciter une parole ouverte. L'article prend pour exemple une enquête réalisée à Montréal auprès d'enfants migrants nouveaux arrivants en classes d'accueil, enquête dont l'objectif était d'étudier les auto-perceptions de ces enfants plurilingues en milieu scolaire à majorité francophone au Québec, afin de déterminer quels sont leurs ressentis, projets ou difficultés, au delà des représentations courantes chez les adultes selon lesquelles les enfants s'adapteraient « spontanément » aux changements, notamment linguistiques et culturels. Grâce aux modalités d'enquêtes mises en œuvre avec ce public, l'étude a fait ressortir une série de besoins psychologiques, éducatifs et sociaux. Les auteurs concluent sur l'importance de l'étude et de la prise en compte des représentations sociolinguistiques et des besoins éducatifs tels que les enfants les expriment. Ils suggèrent également une transposition pédagogique des modalités d'enquêtes utilisées.

Mots clefs : enfance, migration, besoins identitaires, récit, sociodidactique, représentations sociales, méthodologie d'enquête

Cette recherche a donné lieu à la thèse de doctorat de Elatiana Razafimandimbimanana, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal* (2008) réalisée au sein du laboratoire PREFics (ex-ERELLIF) et codirigée par Patricia Lamarre (Université de Montréal) et Philippe Blanchet (Université Rennes 2).

Adresser toute correspondance à Elatiana Razafimandimbimanana, UFR de lettres et langues, Université François Rabelais, 3 rue des Tanneurs 37041 Tours Cedex 01, Tours, France. Courriel: elatiana.razafi@univ-tours.fr et Philippe Blanchet, Département de Communication et Laboratoire PREFics, Campus Villejean, Université de Rennes 2 Haute Bretagne, CS 24307 35043 Rennes cedex France. Courriel: philippe.blanchet@univ-rennes2.fr

Contexte Social et Épistémologique d'une Méthode de Recherche et d'Intervention

L'objet de cet article vise une réflexion méthodologique en prenant pour exemple une enquête réalisée à Montréal auprès d'enfants migrants nouveaux arrivants en classe d'accueil. Après avoir défini le contexte et le cadre théorique, nous expliciterons les paramètres de recherche adaptés à la situation d'enfants migrants. Enfin, nous discuterons les résultats que permettent d'obtenir la méthode.

L'enquête qui nous sert d'exemplification visait à étudier les auto-perceptions d'enfants plurilingues ayant migré en milieu à majorité francophone au Québec, au Canada. Il est d'autant plus intéressant d'adopter le regard de ces enfants qu'il est souvent conçu, dans le sens commun, qu'ils s'adaptent facilement et rapidement aux changements de repères (Vatz Laaroussi et al., 2005, p. 109). Le mouvement migratoire implique, en effet, non seulement un déplacement territorial mais également symbolique en ce qu'il constitue une « expérience intime de l'altérité » (Ouellet, 2003, p. 10). Ce processus de distanciations peut alors amener le migrant à s'interroger quant aux effets sur lui-même et ce qui le définit comme tel.

Or, les êtres humains sont des « êtres connaissants », qui ne peuvent pas s'empêcher de chercher à comprendre leur existence et leur environnement, à s'en construire des *représentations* (Giordan, 1994). Face aux changements provoqués par le mouvement migratoire, la « créativité » (Camilleri, 1996, p. 333) permet aux individus (migrants et non migrants) de mobiliser leurs ressources en vue d'une adaptation optimale. L'expression identitaire est non seulement figurative mais également productrice : « Dire l'identité, c'est essayer de la produire » (Leray, 1995, p. 139). En se racontant, l'enfant fait appel à des ressources à la fois créatives et réflexives pour matérialiser ses marqueurs identitaires. Il doit se recréer et se repenser pour se traduire à l'autre. Ce faisant, il peut aussi agir sur les représentations de l'autre. Par « représentations », nous entendons une « forme de connaissance sociale » (Jodelet, 2003, p. 366) en lien étroit avec nos sentiments d'appartenance (Colles, 2003, p. 175). Un enfant migrant est ainsi amené à puiser dans ses compétences en interculturel pour se réaliser dans un univers (culturel, linguistique, physique) qui n'est pas initialement le sien. La rencontre de l'Autre implique donc un double mouvement de décentrement et de retour sur soi.

La question principale à laquelle cette recherche souhaitait répondre est « Quelles sont les auto-perceptions de ces enfants (autrement dit les *représentations* qu'ils se font d'eux-mêmes) ? ». Or, quels observables nous permettent de travailler sur leurs représentations ? La recherche qui sert de base à notre travail visait à étudier des observables discursifs coproduits avec les enfants, inscrits en école primaire francophone à Montréal. Ces observables permettent, selon nous, d'y accéder, à travers leurs discours biographiques. Le présent article a pour but de présenter les enjeux méthodologiques d'une telle recherche et les observables que nos options méthodologiques ont permis de réunir. Nous résumerons néanmoins les analyses des représentations observées, à seul titre de définir en retour des besoins identitaires et revenir vers une stratégie d'intervention issue de nos choix méthodologiques, qui viserait la production de récits enfantins pour travailler ces représentations.

Cadre Théorique : Une Recherche Ethnographique en Sociodidactique Contextualisée

Une recherche en sociodidactique se caractérise par une double orientation :

. . . d'une part, l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement / apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. (Dabène & Rispaïl, 2008, p. 10)

Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit avant de chercher à mettre à jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent. On arrive ainsi parfois à tenter une typologie des terrains didactiques, en tant qu'ils sont le théâtre de pratiques sociales et langagières qui peuvent se reproduire, avec des variations. La notion de *variation*, à la fois didactique, politique et linguistique, est ainsi promue au cœur d'une sociodidactique, dont elle constitue un fondement. C'est cette prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques que l'on appelle *contextualisation* en insistant sur le processus (d'où les suffixes *-iser*, *-isation*) plus que sur un contexte « donné » qui ne serait qu'un simple « décor ».

L'accent est alors mis sur les représentations des acteurs car il s'avère pertinent de prendre en compte leurs représentations des langues dans lesquelles ils évoluent, langues de la famille, de l'entourage social, du terrain scolaire, langues institutionnelles ou langues familiales immiscées à l'école, pour ne citer que celles-là, qui ne peuvent qu'intervenir sur leurs actions d'enseignement / apprentissage. Cet enchevêtrement plurilingue crée, d'une part, l'identité linguistique et langagière de l'apprenant ou de l'enseignant et crée aussi, d'autre part, la physionomie sociolinguistique de la collectivité ou des collectivités dont il est membre. Car les langues connues, entendues, apprises, etc., s'organisent selon des rapports de force, des jeux de relations, des combinaisons parfois, auxquels font écho les comportements langagiers, les attitudes linguistiques et les représentations sur ces langues. Louise Dabène (1994) a mis depuis longtemps l'accent sur ces phénomènes dans son ouvrage précurseur. On y voit entre autres comment cette approche sociodidactique naît de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables, du moins sur le plan théorique, pour qui s'intéresse aux dynamiques sociales des langues et en particulier à leur transmission scolaire. Cette approche induit certaines pratiques méthodologiques, principalement sociolinguistiques : observations participantes, entretiens semi-directifs, corpus complexes, méthode dite des « biographies langagières », à l'oral ou à l'écrit, enregistrements de pratiques sociales contextualisées, mise en relation, approches comparatives, pour ne citer que celles-là.

Or, les modalités mêmes d'élaboration des connaissances constituent un signe clair d'un positionnement épistémologique (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). L'empan peut en être représenté entre deux polarités : {hypothético-déductives quantitatives (HD) <—> empirico-inductives qualitatives (EI)}. Ces deux polarités elles-mêmes sont croisées par un continuum {méthodologie <—> méthode} qui permet de distinguer, d'une part, les *méthodes* « principes adaptables d'aide pour une stratégie de recherche évolutive », et, d'autre part, des *méthodologies* « programmation a priori d'une technique fixe de recherche » (Morin, 1986, p. 27). Elles sont également renforcées par le continuum {méthodologie expérimentale <—> méthode ethnographique}.

Le projet d'une méthode EI est de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés de façon ethnographique sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres, mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un *questionnement* auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse (on parle en anglais de *data driven research*, « recherche pilotée par les données » mais le terme *donnée* est inapproprié car rien n'est « donné » : tout est suscité et/ou transformé en *observable* par le chercheur.). Les principes épistémologiques fondamentaux de cette forme de science sont le *principe d'humanisme* (les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité), le *principe d'intersubjectivité* (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux), le *principe d'endo-référentialité* (compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations), le *principe d'hétérogénéité* (les phénomènes humains et sociaux, les humains sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique¹, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégagant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues). L'argument principal y est donc de type qualitatif : on recherche et on propose en priorité des significations et non des chiffres (qui peuvent néanmoins venir corroborer, secondairement, les interprétations proposées). Cette forme de recherche est bien adaptée aux sciences humaines et sociales.

Le terrain de recherche ne se réduit pas à la définition d'un espace géographique. Si ce critère constitue bien souvent une variable déterminante, il faut envisager au moins trois autres critères : un terrain est également un espace temporel, social et situationnel (au sens d'une micro-situation d'interactions). Le terrain n'est pas un « objet » dissocié du chercheur mais un *réseau d'interactions humaines et sociales*, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive : « Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. . . . c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où 'on apprend des choses' » (Agier, 2004, p. 35).

La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action. La proposition de transposition pédagogique de notre méthode de recherche s'inscrit dans cette perspective.

¹ Le terme *chaotique* est proposé pour éviter les connotations négatives du terme *chaotique* : cela semble totalement désordonné d'un point de vue rationnel mais cela peut correspondre ou contribuer à une organisation fonctionnelle (Blanchet, 2007a, p. 267).

Un Terrain et une Méthode de Recherche Adaptés à la Situation d'Enfants Migrants

L'école, lieu de passage et lieu de vie, est l'un des principaux lieux de socialisation pour l'enfant, d'où le choix de localisation pour nos enquêtes. L'école symbolise aussi une passerelle guidée vers les valeurs civiques :

On doit se rappeler également que si l'on veut former une personne avec des assises culturelles fondées sur un sentiment d'appartenance, on désire aussi former une citoyenne ou un citoyen capable de s'associer à tous les autres membres de la société et d'investir l'espace public, une citoyenne ou un citoyen apte au vivre-ensemble. (Gohier, 2006, p. 155)

Au Québec, l'éducation civique est reliée au projet sociétal visant à faire du « français, la langue commune » (FLC) :

L'intensification de l'immigration lance au Québec le défi sans cesse renouvelé d'offrir aux nouveaux arrivants et à leurs enfants la chance de s'approprier pleinement la langue française. Pour se sentir chez eux au Québec, ils devront d'abord se sentir chez eux dans la langue française, l'outil indispensable de l'intégration, de l'accès aux savoirs, au travail, à la culture et à la citoyenneté. (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 71)

L'école québécoise pourrait alors être destinée à former au vivre-ensemble en langue française. La politique civique de francisation amène à interroger les rapports individuels au FLC pour prendre le discours officiel au mot : l'enfant migrant se sent-il chez lui en français ?

Les observables de terrains sur lesquels nous avons travaillé résultent d'une méthode combinatoire (questionnaires écrits, entretiens oraux, ateliers de discussion, autoportraits, observations de classe) et d'une démarche ethno-sociolinguistique critique (Blanchet, 2000 ; Heller, 2002) dans une école de Montréal². En ce sens, le rapport au terrain est historicisé et intègre des problématiques sociologiques aux phénomènes linguistiques. Les productions langagières se réinvestissent alors en tant qu'entrées aux dynamiques identitaires situées. Cela permet aussi d'expliquer la place centrale que nous accordons, dans cette étude, aux observables discursifs. Ils ont été co-construits avec les enfants lors d'entretiens oraux (individuels et groupaux). L'intention était d'inviter les enfants à se raconter (questions ouvertes sans ordre prédéfini) et à mutualiser leurs réflexions identitaires (interactions entre pairs).

Selon Blanchet (2007a, p. 269), les représentations sont les catégorisations sociocognitives construites de l'univers par lesquelles tout esprit humain lui attribue une organisation et des significations, notamment de l'univers social (en fait des *modèles* comparables aux modèles scientifiques mais élaborés et transmis différemment, des *ethnomodèles* si l'on veut). Ces représentations à la fois stables et instables, collectives et individuelles, sont atteignables par l'observation des attitudes (dites *épilinguistiques*, c'est-à-dire des comportements verbaux ou non verbaux manifestant implicitement, voire inconsciemment des catégorisations, des significations et des valeurs sociales) et des discours (dits *métalinguistiques*, c'est-à-

² Nous avons obtenu les autorisations nécessaires et respecté les règles de déontologie.

dire manifestant explicitement et consciemment des catégorisations et significations sociales). Sur le plan méthodologique, il existe des dispositifs d'expression des représentations, bien connus en pédagogie dite « participative » inspirée des recherches en psychologie de Piaget et de Vigotsky. Ces dispositifs contournent les discours contrôlés ou peu commodes (par exemple avec des enfants en milieu scolaire) en utilisant d'autres modalités d'expression : dessins, schémas, photolangages, tâches de tris et classements, jeux d'associations, etc. (qu'on peut ensuite faire commenter pour compléter l'analyse de façon dialogique). Dès les travaux de Piaget et Inhelder (1966), le dessin est utilisé car permettant d'accéder aux représentations des enfants.

C'est une méthode déjà utilisée dans les enquêtes auprès des jeunes enfants (par exemple dans Moore, 2006). Ainsi, l'utilisation du dessin permet d'offrir à l'enfant le recours à un langage qui lui est en grande partie propre et sur lequel l'adulte n'a pas autant de prise, d'autant que c'est souvent une pratique ludique régulière des enfants. Les dessins nécessitent un dialogue interprétatif où l'adulte n'est pas en position de supériorité (Castellotti & Moore, 2009) : l'enfant lui explique ce qu'il faut comprendre, ou encore lui dit ce que l'adulte doit dessiner pour lui, et l'entretien qui a lieu à ces moments est riche d'informations sur les représentations de l'enfant.

Les Principaux Résultats Obtenus par Cette Méthode

Nous retiendrons les résultats obtenus en termes de représentations, de besoins et de récits stratégiques. Rappelons que ces résultats sont indissociables de leur contexte de production d'où la place accordée aux textes officiels du Québec dans leur interprétation.

Représentations de la langue française

Langue facile. Les enfants expriment différents types de sentiments face au français et allient les particularités techniques, esthétiques, historiques et académiques de la langue. C'est ainsi que pour Tijani (garçon ; 9 ans) l'attrait du français réside notamment dans sa facilité technique. Il dit aimer le français en raison de sa facilité, ce qui s'oppose à l'image du « français, langue difficile » évoquée par plusieurs de ses camarades. Pour Tijani, c'est plutôt sa langue première, l'arabe, qui est décrite comme étant difficile. Il s'en explique en décrivant les écarts entre la prononciation et l'orthographe (l'arabe standard écrit est aussi loin de l'algérien que l'ancien français par rapport au français actuel dont la forme écrite paraît dès lors beaucoup plus transparente que celle de l'arabe). Son aisance en français tient en partie de sa trajectoire sociolinguistique et scolaire en Algérie. S'il parvient facilement à s'appropriier le FLC comme outil communicationnel, il envisage ses pratiques linguistiques de manière plurielle et cumulative (arabe, français et « parfois » anglais). Ses pratiques linguistiques en famille sont également plurilingues puisqu'il dit parler « beaucoup arabe et un peu français » en plus du kabyle, langue attribuée aux parents (« je sais des mots mais je ne parle pas »). Pour lui, les langues ont d'abord une visée communicationnelle. Il veut ainsi apprendre le kabyle dans la perspective (souhaitée) d'un retour : « peut-être je retourne je veux aller kabyle / parler avec eux / ». Se pose alors la question des communautés auxquelles le français, selon lui, donne accès.

Langue de la France. Tijani associe prioritairement la langue française à la France. Il établit une distinction entre le français en France et celui au Canada et

illustre cela à l'aide d'un exemple connu : « ici c'est pas le même (français) / parce que ici on dit « tuque » et... en France on dit « bonnet »/ ». A l'inverse, le français en Algérie est perçu comme étant « pareil » à celui en France. Il situe donc une appartenance commune à l'aire linguistique (français) mais opère des différenciations d'ordre diatopique (France, Algérie, Canada). Ses descriptions démontrent des connaissances aiguës quant aux variétés du français connues avant et ailleurs (France, Algérie) et « ici ». Rencontré lors d'un entretien à part, son grand frère, Ilian (garçon ; 11 ans), partage la même idée sur la proximité du français en Algérie et en France. Il explique cela du fait des ressemblances entre les langues arabe et française et en répétant l'un des énoncés stéréotypés circulant en Algérie sur la « francité » de l'arabe algérien³. Pour Tijani, l'intercompréhension entre les deux communautés est aussi preuve de la transparence entre les deux langues : « si tu dis « glace » en arabe en Algérie il te comprend parce que c'est comme ça ». Il témoigne de son appropriation des représentations sociolinguistiques algériennes circulantes. Il jette également un pont entre les espaces algériens et français, soit entre celui qui définit son appartenance première et celui qu'il définit comme norme de référence linguistique. La représentation de la France n'est pas pour autant idéalisée. Les deux frères expliquent la proximité Algérie-France par la présence française en Algérie : « la France... elle a resté dans l'Algérie 130 ans ! » (Ilian) ; « elle est venue / faire une bataille / après... après l'a changé elle l'a changé les mots en arabe » (Tijani). Ces discours mettent en exergue la réflexivité d'enfants plurilingues qui cherchent à comprendre les systèmes linguistiques dont ils disposent. La prise en compte des variations intralinguistiques et des représentations qui leur semblent signifiantes contribue à faciliter l'intercompréhension, en particulier dans un contexte d'enseignement :

Pour grossir le trait, l'enseignant(e) qui s'adresse en français (la langue commune) à des élèves francophones en pensant que l'intercompréhension tant linguistique que langagière va presque de soi (avec un réglage de registre par exemple) et n'est pas un obstacle mais bien sûr un avantage, se retrouve dans nombre de cas dans une situation où il s'adresse à des locuteurs certes francophones mais qui ne parlent pas la même langue que lui / elle... Car ils n'ont ni les mêmes pratiques ni, surtout, les mêmes représentations sociales de la langue commune. (Bulot, 2007)

Par ailleurs, ériger une langue en unique langue commune tend à reléguer les autres langues en milieu plurilingue à des rangs inférieurs dans les représentations. Le Québec tente de conjuguer le fait français au pluralisme (Lamarre, 2001), mais à l'image des politiques linguistiques à l'école, il s'agit davantage d'un projet que d'un consensus acté.

Langue obligatoire. L'impératif français de l'école québécoise peut être interprété comme un bouclier face à la concurrence de la langue anglaise (Allen, 2006) et des langues autres. Soucieux de voir leurs camarades respecter les règles qu'ils s'efforcent d'appliquer, certains enfants s'irritent des productions en anglais, perçues comme des transgressions au code de vie à l'école. On observe effectivement des attitudes prescriptives entre pairs comme à l'instar de Besjana (fille ; 6 ans) : « tu

³ « Mohamed traversa toroute, krazout tomobil, ramassaw morso morso » est un shiboleth répandu en Algérie pour montrer à quel point l'arabe algérien (tout l'énoncé est en algérien) est empli d'emprunts au français.

sais avec mes amis des fois eux ils me parlent en anglais mais je lui dis « non il faut parler français à l'école ! » ». Besjana fait partie des élèves les plus autonomes de sa classe. Reconnue par l'enseignante pour son niveau avancé en FLC et sa perspicacité, elle se voit régulièrement attribuer des responsabilités de tutrice auprès de ses pairs. Son attitude prescriptive s'inscrit donc en continuité avec son rôle autoritaire en classe. Néanmoins, la récurrence de tels rappels amène les enfants à faire preuve de prudence lorsqu'il s'agit d'« avouer » leur usage d'une langue autre. Or, l'école est aussi le lieu privilégié pour accompagner l'enfant, migrant ou pas, dans la rencontre interculturelle et la gestion de ses positionnements face à l'autre. L'école peut aussi éduquer à la pluralité culturelle et linguistique afin qu'elle ne soit pas réduite à une forme de transgression. L'école montréalaise partage des principes d'adaptation mutuelle et reconnaît les ressources plurielles de sa population (Commission Scolaire de Montréal, 2007). Toutefois, la reconnaissance des ressources linguistiques plurielles est souvent perçue comme étant problématique en milieu scolaire. Chez les enseignants comme chez les parents d'élèves, les pratiques plurilingues tendent à être perçues comme néfastes à la progression en FLC. On retrouve les mêmes craintes de l'impureté linguistique et des codes qui se télescopent chez plusieurs enfants et ce, indifféremment de leurs groupes d'appartenances ou de leur classe.

Expression de Besoins

Besoins identitaires. En observant les négociations mises en mots avec les enfants, on s'aperçoit d'un certain « besoin identitaire » comme le théorise Lipiansky (1992, pp. 143, 166–169). Outre le besoin d'existence, d'intégration, de valorisation, de contrôle et d'individuation, les réactions sont particulièrement significatives du besoin de reconnaissance aux yeux de l'autre (adulte, enseignant, natif, francophone et/ou Québécois) : « . . . l'identité est dépendante à la fois de la conscience de soi et de la reconnaissance par autrui, quelles que soient les affiliations des uns et des autres » (Blanchet & Francard, 2003, p. 157). Ilian (garçon ; 11 ans ½), par exemple, met les pratiques linguistiques de sa mère en lien avec le statut socio-professionnel qu'elle avait avant leur migration à Montréal : « ma mère elle parle français arabe / parce que elle était euh . . . comme euh . . . comme docteur de français à l'école / ».

Besoins pluriels. Les prises de paroles montrent aussi le besoin réflexif de « se raconter ». L'acte est réflexif en ce qu'il requiert une distanciation par rapport à soi (à ses modes de penser et de parler) afin de pouvoir s'ouvrir à l'autre et se relier à lui à travers le récit de soi. L'exercice est à la fois exigeant, stimulant, valorisant et insécurisant puisqu'on est aussi tributaire de ce que dira (ou pas) l'autre. Cette forme de reconnaissance concerne plus directement les marqueurs ethniques, culturels et linguistiques non majoritaires ou non officiels. Ces marqueurs identitaires constituent un terreau favorable tant aux mises à l'écart qu'aux prises de pouvoir. Les enfants ressentent aussi le besoin de pouvoir se projeter à travers des figures valorisées qu'elles soient incarnées par des pairs, des adultes ou des personnalités à forte visibilité publique. Or, en situation de minorité numérique, celles-ci sont également dominées par le nombre plus important de membres du groupe majoritaire. La diversité ethno-sociolinguistique des enfants n'est pas non plus représentée auprès des figures autoritaires de l'école. Une des rares enseignantes à pouvoir cumuler les marqueurs « migrant », « plurilingue » et « minorité ethnique » dit en effet partager le sentiment de « lutte » que doivent éprouver les enfants à leur arrivée au Québec. En parlant des difficultés d'adaptation qu'elle a pu connaître, cette enseignante décrit

d'ailleurs comment, à son tour, elle veille à expliciter les fonctionnements culturels propres au Québec à ces élèves. Le manque d'espaces propices à l'expression des identités plurielles ne peut être bénéfique pour la co-construction de connaissances intellectuelles, sociales et éthiques : connaissances de soi, connaissances interculturelles, connaissances des altérités, des diversités et des subjectivités.

Besoins plurilingues ? La Commission⁴ reconnaît qu'« Apprendre une langue est un long processus » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 73) et affiche « une ouverture aux autres langues » (Gouvernement du Québec, p. 53–57). La démarche consultative a également fait appel aux travaux de différents spécialistes sur les pratiques bilingues, plurilingues. Repenser les langues comme des lieux de vie et des projets de vie souligne que la restriction autour des langues restreint les libertés et créativités des individus, familles et sociétés. La promotion du FLC doit donc passer par la reconnaissance mutuelle entre les ressources plurilinguistiques en partage et par la reconnaissance collective du rapport subjectif aux langues, aux identités et aux historicités. Cette voie éthique, certes infiniment étroite par rapport à l'étendue des complexités sous-jacentes aux structures sociales et aux pouvoirs en jeu, nous paraît néanmoins centrale pour tendre vers l'intercompréhension quant au désir de continuité identitaire de l'Autre :

Une collectivité en quête de reconnaissance doit d'abord assumer la subjectivité du grand récit qu'elle jette sur son parcours historique de manière à en construire l'unité. Le désir de continuité qui traverse sa conscience historique, elle doit le porter comme une expérience du monde singulière dont elle a le droit moral de réclamer qu'elle soit respectée et reconnue. . . . Pour ce qui concerne la langue française au Québec, il importe donc de ne pas la défendre uniquement à partir de l'argument, au demeurant très important, selon lequel elle constitue naturellement la candidate la plus vraisemblable au statut de langue publique commune. (Beauchemin, 2006, p. 150).

La désacralisation de la langue contribuerait ironiquement à justifier son importance relative et subjectivement légitime. Promouvoir et protéger le FLC parce qu'il est le reflet d'un trait identitaire qui relie une société à son passé ouvrirait les débats essentialistes à des négociations interculturelles. Promouvoir et protéger le FLC parce qu'il est inclusif des autres dynamiques linguistiques présentes et à venir permet d'ouvrir l'espace identitaire du Québec à ces altérités. Il ne s'agit pas de voir ces ouvertures ni comme une finalité ni comme accès vers la fin des contestations d'illégitimité. Il s'agit d'une ouverture pour renégocier les projets linguistiques, identitaires et historiques des ressources humaines afin de voir comment chacun s'inscrit à un moment donné dans un projet commun et mouvant. Le ressort complexe de cette volonté d'ouverture, d'inclusion et de négociation est de passer de l'idéal d'une société pluraliste à celui d'une société critique. Repenser les dynamiques situées autrement qu'à travers des rapports de domination figés permet à chacun de mobiliser ses forces, d'y croire et de les mettre à contribution pour agir en réflexivité et en altéro-réflexivité. À la suite d'un travail de réflexion ethno-sociolinguistique et didactique fondé sur le corpus discursif (Razafimandimbimananana & Doubli-Bounoua,

⁴ « Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles » présidée par Gérard Bouchard (Université du Québec à Chicoutimi) et Charles Taylor (Université de Mc Gill) a été instituée afin d'étudier la situation en profondeur et de formuler des recommandations au gouvernement.

2008), il est apparu important de considérer l'existence de ces normes subjectives et des représentations correspondantes comme indice des compétences linguistiques des élèves. Cette démarche intégrative des répertoires pluriels et des ressources qu'ils constituent œuvre pour une didactique contextualisée. Un travail ciblé sur ce qui est vécu, perçu, imaginé, inventé par rapport aux langues semble opportun pour non seulement parfaire leurs acquisitions des codes mais aussi pour travailler les pressions pouvant être subies par rapport à telle norme. Cela leur octroie aussi une entrée compréhensive quant aux fonctionnements des langues avec la conscientisation de leur double articulation pragmatique-symbolique.

Besoins d'apprenants du FLC. Bien que peu d'enfants se déclarent attachés au français, tous reconnaissent son importance dans leur réussite scolaire et sociale au Québec. Cette conscientisation dépend de raisons affectives, pragmatiques et intellectuelles pour Anka (fille ; 11 ans) et pragmatiques et normatives pour Besjana (fille ; 6 ans). Toutes deux décrivent des caractéristiques techniques du FLC (« je pense que la langue est difficile », condition d'intercompréhension) et y associent des charges affectives (« j'aime le français », « moi j'aimerais apprendre le français . . . »). La langue apparaît comme une source de stimulation intellectuelle qui inscrit des motivations personnelles dans le projet didactique. Anka est motivée à relever le défi technique parce que ses représentations du FLC sont positives (« le langue est très bon », « moi je trouve intéressant »). L'appropriation d'un objet qui lui paraît attrayant de la sorte correspond en effet à une auto-valorisation en projet : locutrice d'une « très bon[ne] » langue, difficile et intéressante, elle ferait preuve de ses capacités cognitives et culturelles. Besjana investit aussi la langue en tant que moyen d'accéder à autre chose d'ordre intellectuel et social. Il s'agit d'une passerelle interculturelle et altéritaire dans la mesure où le FLC lui donnerait accès aux contenus de cours et à la rencontre avec l'Autre. En l'occurrence, c'est son professeur qu'elle souhaite « comprendre ». La présence de l'autre linguistique amène l'être langagier à se regarder et nous rejoignons là l'idée de Robillard (2007, p. 92) que les migrants et leurs langues « nous incitent à bouleverser nos catégories habituelles, jusqu'à celle de 'langue' ». Le rôle de l'adulte, de l'accompagnateur et du formateur est alors de travailler avec ces complexités plurielles en les incluant, par exemple, dans des activités narratives en classe.

Récits Stratégiques

Parler de soi, dans cette quête de stabilisation identitaire, permet de s'appuyer sur autrui pour créer l'invariance recherchée. Plus encore lorsque l'acte laisse dans son sillage des traces perçues comme plus permanentes. Ce qui retient notre attention est ce pouvoir des traçages qui, dans la quête de l'invariance identitaire, symbolisent en fait le processus inverse : les « traces » signifient le passage d'une identité qui, désormais, n'est plus. Comment les enfants relient-ils les identités qu'ils distinguent ? Le récit de soi relie ce qui n'est plus à ce qui est en cours et à venir. Par ailleurs, il exige une (ré)adaptation de soi, de son corps et de ses pensées par rapport au nouveau qui entoure désormais l'immédiat. Désormais, l'ailleurs se représente aussi par des espaces projetés ou dans lesquels l'enfant dit se projeter. Ce qui permettra d'étudier pourquoi l'enfant s'imagine (re)créer sa vie au Québec/Canada ou pas.

Se relier à l'autre. Pour Ilian (garçon ; 11 ans), les Québécois incarnent une forme d'altérité par rapport au groupe algérien auquel il dit s'identifier en entretien. Il fait de la langue et de la religion les principaux facteurs de différenciation en opposant

les Québécois francophones et non musulmans aux Algériens arabophones et musulmans. Or, en se racontant, il est amené à revoir les frontières qu'il vient d'énoncer entre les deux groupes. Les facteurs de différenciations deviennent cumulatifs (il y a des Québécois musulmans) « mais » dit-il, « il y en a pas beaucoup ». L'autre peut alors être perçu de manière complexifiée avec l'attribution de facteurs identitaires qui ne sont pas exclusivement exogènes. Ilian situe son « centre de gravité » identitaire dans sa dimension algérienne. Cela constitue sa forme de continuité et assure son impression d'invariance (« je reste Algérien ») à travers le temps et les espaces. Durant l'entretien, on observe une forte charge affective pour l'Algérie : « ouais j'aime mon pays / je suis fier de mon pays / », « j'aime tout [nourriture, montagnes en Algérie] ! ». Toutefois, il aime aussi se projeter à vivre en Angleterre et en Italie, pays prospectés. Chez lui, le fait d'inscrire d'autres lieux, d'autres langues ou d'autres pratiques culturelles dans ses projets de vie n'est pas mis en concurrence avec le fait de « rester » Algérien. Selon Gohier (2006), deux pôles sont essentiels et interdépendants au regard de la (re)construction identitaire en milieu pluriethnique avec, du coup, deux dangers : « . . . l'importance de la reconnaissance de soi comme individu dans toutes ses dimensions, dont la dimension culturelle, et l'importance de la reconnaissance de l'autre. Deux pièges sont à éviter dans ce double mouvement de reconnaissance, l'enfermement et le relativisme culturel. » (p. 154). Entre ses différentes aspirations et au sein de celles des autres, Ilian prospecte son cheminement en s'efforçant de concilier son attachement à l'Algérie aux valeurs sociales qui constituent désormais son environnement. Le FLC relie les espaces de sa trajectoire et, ce faisant, la langue vient tisser des liens entre son passé ailleurs et ses (re)constructions situées. Sa conscience des variétés intralinguistiques au français le pousse à renégocier son identité « francophone » (au sens large du terme), cette propriété représentant un lieu qui lui est familier, sécurisant et cohérent. Dans d'autres cas, les manifestations de cette recherche de cohérence s'observent davantage dans la formulation du distinctif.

Se différencier de l'autre. Leyla (fille ; 9 ans) opère des différences qui font écho à celles d'Ilian en sus mais perçoit plutôt les caractéristiques culturelles de chaque groupe comme étant exclusives. C'est ainsi qu'elle explique ne pas pouvoir se dire « québécoise » en raison de sa confession musulmane. Toutefois, les appartenances culturelles exclusives n'érigent pas de différenciations autres puisque, pour elle, les Québécois « sont comme les Musulmans mais pas vraiment pareils ». Ce qui fait penser à la langue à la fois « identique et différente » de Bulot (2007), telle qu'évoquée plus haut. Sans forcément en être consciente ou sans forcément l'énoncer, elle pointe précisément là où les constructions ethno-socioculturelles se confondent. La recherche de frontières identitaires est notamment mise à l'épreuve par la pluralité identitaire à laquelle les enfants sont exposés à travers leurs expériences migratoires. Outre la mobilité, la mise en récit de celle-ci permet aux enfants de comparer et de complexifier leurs représentations de l'autre. Par là-même, la notion d'identité prend une dimension subjective. Pour Nana (fille ; 10 ans ½), par exemple, ce sont « les couleurs » qui lui permettent de se différencier des Canadiens ou Québécois. L'autre facteur qu'elle évoque est la langue. Pour Anka (fille ; 11 ans), la langue est d'ailleurs le seul trait disjonctif entre les Canadiens et les Bulgares.

Les marqueurs identitaires mis en mots par les enfants sont attribués de part et d'autre des frontières entre leur « je » et un « ils » Québécois ou Canadien. En explorant cette porosité des frontières identitaires, ils s'engagent dans un processus réflexif qui, selon nous, contribuera à développer leurs compétences interculturelles.

Ils pourront mieux comprendre les contradictions inhérentes aux dynamiques sociales et identitaires comme le besoin double et contraire de s'identifier à l'autre tout en s'en différencier. La réflexivité constitue aussi un outil efficace dans la gestion des bouleversements émotionnels générés par la mobilité et en particulier le(s) départ(s).

Se réciter en classe. Les thématiques de la « rupture » et de la « transgression » relie le processus migratoire à une forte charge émotionnelle. Migrer c'est d'abord partir d'où les valeurs de perte ou de mort symbolique. Les enfants racontent en effet la tristesse qu'ils éprouvent lorsqu'ils repensent à ce qu'ils n'ont plus :

Milan (garçon ; 9 ans)

« un nuit j'ai pleuré / ma mère elle a dit euh... « pourquoi tu pleures ?
 » je dis « parce que mes amis j'ai laissé mes amis / mais je vais pas...
 peut-être que je... je vais pas revoir mes amis » elle a dit « NON on va
 retourner / on va retourner pour un voyage / pour les vacances après on
 va retourner ici » /

Les enseignants de classe d'accueil soulignent aussi la difficulté pour les enfants qui doivent s'habituer à des fonctionnements nouveaux et nombreux (école, vie et culture québécoises). Ce qui relativise les flexibilités identitaires qui peuvent être associées à l'enfant migrant parce qu'il est encore un « enfant ». La migration fait aussi appel à des facultés individuelles pour mieux vivre l'entre-deux qui résulte de la dualité des repères (avant/après ; ici/là-bas ; je/ils). Afin de tisser des liens entre ces différents lieux d'appartenance, des activités de représentation de soi (récit biographique, autoportrait, créations expressives) permettront de (re)travailler ses rapports émotionnels à soi et aux autres. Les espaces, expériences, connaissances du passé et de l'ailleurs dont on aurait peur d'être dépossédé, comme les langues qu'on oublierait, sont réactualisés pour être traduits à l'autre et réinvestis avec lui. En particulier, les potentialités du récit autobiographique sont rappelées par Gohier (2006, p. 156) :

Pour favoriser la connaissance de soi, on peut entre autres moyens utiliser le récit autobiographique, la réflexion ainsi que l'analyse de son rapport à la culture et à l'altérité, de sa propre altérité et de celle des autres. L'importance du discours narratif, du récit de fiction aussi bien qu'historique, dans l'expression de la pensée symbolique est attestée par Ricœur (1983). Le récit autobiographique fait particulièrement appel à la double dimension cognitive et affective de la connaissance. De plus, il donne à voir la complexité, voir la pluralité de ses propres composantes identitaires, pavant ainsi la voie à l'acceptation de celle de l'autre.

Pour l'enfant, réaliser ces activités biographiques en classe représente une démarche de reconnaissance. Les enfants rencontrés tendent en effet à (se) rappeler les marqueurs ou produits sociaux qui les constituaient auparavant et ailleurs. Plusieurs font allusion aux réseaux familiaux et sociaux dont l'absence pèse « ici ». Sur le plan matériel, Tijani (garçon ; 9 ans) évoque la maison que sa famille n'a plus. Dans un entretien à part, son frère revalorise le statut socioprofessionnel de la famille en précisant que « là-bas », sa mère était « comme docteur de français à l'école ». Le récit de ce qui n'est plus apparaît comme un moyen discursif pour réévaluer une

condition sociale nouvelle à la hausse lorsque celle-ci est vécue de manière minorisante. On comprend alors que les besoins identitaires des enfants rencontrés incluent celui de la reconnaissance du soi et de son historicité.

Propositions d'Intervention Éducative

Nous proposons maintenant une transposition de la méthode de recherche vers les pratiques pédagogiques. En effet, les résultats obtenus grâce à cette méthode montrent à quel point les représentations sociolinguistiques et identitaires des enfants sont à la fois accessibles, essentielles pour les comprendre, indispensables à intégrer dans une démarche pédagogique pour les aider dans leur cheminement plurilingue et interculturel.

L'Outil Narratif

Les discours personnels de l'enfant détiennent déjà une place importante dans les classes observées (débat d'opinion, échanges d'anecdotes, report d'activités de loisirs). Toutefois, ce qui est moins récurrent est la légitimité du récit autobiographique ou de la narration identitaire en tant qu'activité scolaire. Or, ces espaces discursifs constituent des lieux de retours sur soi, d'ouverture envers autrui et de conscientisation de ses subjectivités, complexités, contradictions. Ils font appel à des compétences en interculturel et les développent en même temps. Parler de soi permet de mieux se connaître, mieux s'accepter et mieux vivre la tension entre ses singularités et ses banalités. Ricœur (1996) analyse l'« identité narrative » comme une médiation entre les crises internes, les sentiments d'impermanence et les quêtes d'invariance : « Que, sans le fil conducteur de la distinction entre deux modèles de l'identité et sans le secours de la médiation narrative, la question de l'identité personnelle se perde dans les arcanes de difficultés et de paradoxes paralysants . . . » (p. 150). Le récit de soi permet aussi de se redessiner dans l'univers de l'Autre ou d'assumer le sien devant les regards d'autrui. Face aux innombrables réseaux communicationnels, supports expressifs et sources de savoirs, on retrouve le besoin double propre à l'homme pris entre les aspirations distinctives et celles, unificatrices. Le récit de soi dans un cadre scolaire permettrait la co-construction de rapports autres à ce qui est typiquement commun : la parole, l'écriture, l'expression de soi. L'inclusion de tels espaces personnalisés dans les activités de classe favoriserait la conscientisation des subjectivités et légitimités de soi et de l'autre. C'est effectivement au cours de sa scolarisation que l'enfant travaille et apprend à travailler ses rapports au monde : « L'éducation est susceptible d'avoir un effet sur la construction de ces représentations et doit susciter une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et linguistique » (Armand, 2004). Le rôle de l'école serait d'accompagner l'enfant dans ses travaux afin qu'il puisse investir ses compétences de manière critique et différenciée.

L'Approche Interculturelle

Dans les travaux de Kanoute, Gervais, Sercia et Cantin (2006), la formation interculturelle s'appuie sur les principes suivants :

- la décentration comme préalable de la démarche d'altérité ;
- la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle comme réalité structurelle de la société ;
- l'objectivation, par les protagonistes, de

leurs propres références ethnoculturelles ; la prise en compte inclusive de la diversité ethnoculturelle dans les politiques et les pratiques ; l'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel : admettre la diversité tout en se préoccupant de la construction du "vivre ensemble" (normes, lois et valeurs consensuelles à une époque donnée) ; la promotion de rapports ethnoculturels non fondés sur la domination et l'exclusion. (pp. 4–5)

Ce sont, pour nous, les bases réflexives nécessaires pour concilier la pensée civique au partage des espaces et de leurs ressources, dès lors où l'Autre est reconnu comme tel et dans sa forme de légitimité. La décentration et la reconnaissance altéritaire peuvent également conduire à la déconstruction de hiérarchisations racistes. Accepter son ethnicité requiert que l'on y voie à la fois sa singularité et ses appartenances communes. L'approche interculturelle permet alors de se façonner et de s'adapter par rapport à soi et à l'autre. Pour cette approche de l'interculturel, les auteurs se sont basés sur les travaux suivants : Abdallah-Preteille (1997), Blanchet (2007b), Hohl & Normand (1996), Mc Andrew (2004), et Ouellet (2002). La difficulté consiste à faire de cette approche un objet d'enseignement simple sans être simpliste.

Des Moments de Classe Déritualisés

Les « déritualisations » des échanges pédagogiques (Moore & Simon, 2002 ; Moore, 2006) offrent une piste constructive afin que les activités pédagogiques puissent être repensées de manière créative et critique. Ces auteures rappellent les possibilités pédagogiques nombreuses lorsqu'on rebondit sur les identités situées pour impliquer enseignant et apprenants dans une dynamique de savoirs co-construits. Cela suppose que l'enseignant puisse déléguer les pouvoirs et responsabilités qu'il centralise selon le schéma dominant de l'instruction scolaire. Du côté de l'apprenant, cela l'extirpe de tout confort passif qui consisterait à emmagasiner les savoirs, à les feindre ou à se détacher des interactions en cours. Les exigences sont multiples et se distribuent de part et d'autre du bureau de l'enseignant, d'où cette idée des « déritualisations ». Ces moments sont à la fois déstabilisants et fédérateurs d'implications réflexives, communicationnelles et interpersonnelles :

Ces moments marquent un profond investissement des apprenants dans leur discours, et façonnent un nouvel environnement discursif d'accueil des données d'apprentissage. D'autre part, ces moments peuvent ou non se constituer en séquences d'apprentissage, en fonction des orientations réactives de l'enseignant face aux sollicitations déritualisées des apprenants. (Moore & Simon, 2002, p. 143)

Intégrer ici le récit biographique (cf. *supra*) au programme de cours requiert une réappropriation des routines pédagogiques unidirectionnelles (maître *vers* élève) et formelles (contenu normatif et uniforme pour tous). En tant qu'outil réflexif, le récit invite l'apprenant à mobiliser différentes formes de compétences pour se réaliser. Il peut aussi s'inscrire autour d'un projet commun du FLC mais l'objectif est multidimensionnel en alliant des formes d'instructions (oralité, écriture, orthographe et syntaxe, lecture) à des formes d'éducation (interculturelle, civique, socialisation).

Références

Abdallah-Preteille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(1), 123–132.

- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris: L'œil neuf.
- Allen, D. (2006). Qui est « In » qui est « Out » ? Langue et intégration de jeunes nouvellements arrivés au Québec. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 251–263.
- Beauchemin, J. (2006). La protection de la langue et de l'identité collective. In P. Georgeault & M. Pagé (Eds.), *Le français, langue de la diversité québécoise. Une réflexion pluridisciplinaire* (pp. 131–152). Montréal, PQ : Editions Québec Amérique.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain: Méthode et théorie; une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2007a). Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, 1. Extrait de http://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/blanchet_CAS_no1.pdf
- Blanchet, P. (2007b). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21–27. Extrait de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/blanchet.pdf>
- Blanchet, P., & Francard, M. (2003). Identités culturelles. In G. Ferréol & G. Jucquois, (Eds.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (pp. 155–161). Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P., Calvet, L.-J., & de Robillard, D. (2007). Preface: Un siècle après le Cours de Saussure; la linguistique en question. *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, 1. Extrait de http://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/CAS_no1_preface.pdf
- Bulot, T. (2007). Grammaire et parlars (de) jeunes—Quand la langue n'évolue plus...mais continue de changer. *CRAP—Cahiers Pédagogiques*, 453. Extrait de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3076>
- Camilleri, C. (1996). Le regard sur l'enfant dans diverses cultures : Réflexion d'ensemble. In C. Herbaut & J-W. Wallet (Eds.), *Des sociétés, des enfants: Le regard sur l'enfant dans diverses cultures* (pp. 323–343). Paris : L'Harmattan.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues: Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45–85). Paris : Centre de recherche textes et francophonie—Encrages.
- Colles, L. (2003). Interculturel (didactique de l'). In G. Ferréol & G. Jucquois, (Eds.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (pp. 175–180). Paris : Armand Colin.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. (2001, August). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec, PQ: Secrétariat à la politique linguistique. Extrait de <http://www.spl.gouv.qc.ca/documentation/rapportssondagesstatistiques/>
- Commission scolaire de Montréal. (2007, October). *La diversité culturelle, linguistique et religieuse à la Commission scolaire de Montréal. Pour un accommodement raisonnable réciproque* [Mémoire de la CSDM présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles]. Extrait de http://www.csdm.qc.ca/~media/PDF/Memoire_Commission_Bouchard-Taylor.ashx
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M., & Rispail, M. (2008). La sociodidactique: Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre [de l'AIRDF]*, 42(1), 10–13.
- de Robillard, D. (2007). La linguistique autrement: Altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité; en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1. Extrait de http://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de L'ACEDLE*, 4, 1–20. Extrait de http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf
- Giordan, A., Girault, Y., & Clément, P. (1994). *Conceptions et connaissance*. Bern, Switzerland : Peter Lang.
- Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire: À la recherche d'un centre de gravité. *Education et Francophonie*, 34(1), 148–161. Extrait de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_148.pdf
- Gouvernement du Québec. (2007). *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Extrait de <http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>
- Heller, M. (2002). *Collection LAL: Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.

- Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: Le rôle des intervenants scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 39–52.
- Jodelet, D. (2003). Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 363–384). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kanouté, F., Gervais, C., Sercia, P., & Cantin, M. (2006, May). *L'étude cas pour traiter de l'interculturel en formation des maîtres*. Texte de communication at the 23rd Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Monastir, Tunisie.
- Lamarre, P. (2001). Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : Ressource sociétale et défi éducatif. *Correspondance*, 6(3). Extrait de <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-3/Multi.html>
- Leray, C. (1995). *Dynamique interculturelle et autoformation: Une histoire de vie en pays gallo*. Paris : l'Harmattan.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- McAndrew, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : Une analyse critique. In F. Ouellet (Ed.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 27–48). Paris : L'Harmattan.
- Moore, D. (2006). *Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues): Plurilinguismes et écoles*. Paris : Éditions Didier.
- Moore, D., & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *AILE*, 16, 121–144. Extrait de <http://aile.revues.org/document1374.html>
- Morin, E. (1986). *La Méthode: Vol. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: Essais sur la formation interculturelle*. Saint-Nicolas, PQ/Paris : Presses de l'Université Laval/L'Harmattan.
- Ouellet, P. (2003). *Le Soi et l'Autre: L'esprit migrateur; essai sur le non-sens commun*. Montréal, PQ : Trait d'Union.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France Vendôme.
- Razafimandimbimananana, E., & Doubli-Bounoua, V. (2008). Représentations ethno-sociolinguistiques et apprentissage du français : Une étude en contexte migratoire à Montréal. In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Eds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 41–58). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et Récit: Vol 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (1996). *Points Essais: Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec* [Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture]. Retrieved from <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-m-vatzlaaroussi.pdf>