

Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement



Marilyne Boisvert

Doctorante en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)



Jacynthe Caron

Doctorante
Université du Québec à Montréal



Corina Borri-Anadon

Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières



Priscilla Boyer

Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières

La prise en compte de la diversité linguistique et les programmes de formation

Pour certains et certaines, la langue peut constituer un moyen de domination et de pouvoir, notamment dans les systèmes éducatifs (Blanchet, 2017). Ces systèmes éducatifs reposent souvent sur des politiques linguistiques et éducatives monolingues et mononormatives (Blanchet, 2017; Hélot, 2007; Lippi-Green, 1997), c'est-à-dire des politiques mettant de l'avant une seule langue, dans sa variété¹ standard et normative. Ce faisant, tant les langues minorisées que les variétés de langue non standard sont sujettes à être exclues de l'école, car elles ne correspondent pas aux comportements linguistiques et aux pratiques langagières qui y sont valorisées. Cette exclusion de l'école peut entre autres se traduire par la discrimination ou par la marginalisation de locuteurs et locutrices des langues ou des variétés exclues (Blanchet, 2017). Au vu de ce qui précède, des voix défendent l'idée qu'une réflexion sur la diversité linguistique à l'école aurait avantage à être menée de front dans les disciplines linguistiques (Armand, 2016; Blanchet, 2017). Dans une perspective d'éducation inclusive, ces dernières appellent l'école à devenir un lieu favorable à la prise en compte de cette diversité, en donnant une place légitime aux langues minorisées et aux variétés de langue dévalorisées ou ignorées afin d'y sensibiliser l'ensemble des apprenants et des apprenantes.

Cette position prend toutefois des couleurs particulières au Québec en raison de sa situation sociolinguistique singulière. Cette dernière, marquée par une volonté de protéger le français et

¹ Les langues ne sont pas monolithiques. Elles tendent à varier, selon le temps, selon l'espace, selon la situation de communication ou bien selon les expériences et les caractéristiques des locuteurs et des locutrices (Gadet, 2007). Pour cette raison, les langues se déclinent en plusieurs variétés. Par exemple, le français québécois, le français acadien ou le *français hexagonal* sont des variétés du français.

d'en assurer la pérennité, s'actualise dans un contexte de concurrence linguistique entre cette langue, l'anglais, les langues autochtones et les langues des communautés issues de l'immigration. Ainsi, selon Armand (2016), les autres langues que le français « peuvent être perçues comme un frein à l'affirmation du fait français » (p. 179). Pour ces raisons, il semble opportun d'explorer comment on donne corps à la prise en compte de la diversité linguistique dans les documents normatifs québécois, particulièrement dans la discipline linguistique français langue d'enseignement (désormais FLEns).

Interroger les idéologies linguistiques dans le Programme de formation de l'école québécoise en français langue d'enseignement

Au Québec, la mission de l'école, les orientations pédagogiques ainsi que les caractéristiques du programme scolaire sont définies par le ministère responsable de l'éducation. C'est par l'entreprise du curriculum scolaire québécois, mieux connu sous le nom de *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), que le Ministère énonce et distribue des responsabilités, qu'il établit des priorités éducatives et qu'il met en place les finalités et les priorités du programme. De cette façon, le PFEQ joue un rôle critique dans la régulation et dans la planification de la discipline FLEns.

Le PFEQ en FLEns peut être considéré comme un espace discursif dans lequel des langues et des variétés de langue deviennent chargées de légitimité et d'autorité. Les identités des membres de la classe sont en constante construction via l'exposition à des discours et à des pratiques multiples. Par cette socialisation aux langues, un individu vient à comprendre comment sa communauté organise et privilégie les ressources linguistiques, comment le prestige est accordé à un groupe et nié à d'autres ou, encore, quelles variétés ou manières de s'exprimer sont légitimes, socialement acceptables ou marginalisées dans une société (Garrett, 2007). Ainsi, à travers l'exposition au discours du PFEQ en FLEns, enseignants, enseignantes et élèves s'exposent aux idéologies linguistiques dominantes dans la société québécoise.

Nous pensons qu'explorer les idéologies linguistiques dans le PFEQ en FLEns est une tâche qui se pose avec beaucoup d'acuité au Québec, dans la mesure où la prise en compte de la diversité linguistique peinerait à s'actualiser dans les salles de classe (Mc Andrew, Balde, Bakhshaei, Tardif-Grenier, Armand, Guyon *et al.*, 2015). Tel que sous-entendu plus tôt, ce phénomène ne serait pas étranger à la situation sociolinguistique québécoise, où se dégage un souhait de préserver le fait français (Armand, 2016). Cette interrogation gagne aussi plus particulièrement en pertinence dans la discipline FLEns, sachant que certaines pratiques des enseignants et enseignantes du secondaire de cette discipline auraient peu changé depuis la fin des années 1980 (Chartrand et Lord, 2013), et ce, bien que les profils linguistiques des élèves se sont diversifiés depuis ce temps (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Pour Chartrand et Lord (2013), ces constats pourraient être liés à la matrice disciplinaire du FLEns, qui serait « particulièrement conservatrice à cause de son



objet, la langue correcte, celle qui est stabilisée et acceptée, et de sa mission de garant de cette langue et de la transmission de la culture patrimoniale lettrée » (p. 529). Si l'on se fie à ces propos, on ne peut nier le rôle du PFEQ quant à la prise en compte de la diversité linguistique en FLEns au secondaire et, par ricochet, quant à la mise en œuvre d'approches didactiques et pédagogiques en phase avec les principes de l'éducation inclusive.

Considérant que les pratiques des enseignants et enseignantes reposent sur les idéologies linguistiques qu'ils ou qu'elles adoptent (Henderson, 2017), et que ces dernières peuvent être en adéquation avec celles portées par les programmes scolaires, nous souhaitons répondre à cette question : quelles sont les idéologies linguistiques véhiculées dans le PFEQ en FLEns du secondaire?

Idéologies linguistiques : de monolingue/mononormative à pluraliste

Le concept d'idéologie linguistique permet d'identifier ce qui confère du pouvoir à certaines langues et ce qui en justifie la structure et l'utilisation. Pour le dire simplement, une idéologie linguistique peut se définir comme un système de valeurs, de croyances, de représentations, d'idées, de jugements, voire d'émotions, lié à la langue, au langage et à ce qui s'y rattache (Kroskrity, 2010; McGroarty, 2010). L'idéologie linguistique n'est pas perçue comme appartenant en vase clos à un individu ou à une quelconque instance détenant du pouvoir : on la perçoit plutôt comme une médiatrice entre structures linguistiques et structures sociales (Woolard et Schieffelin, 1994). Les idéologies linguistiques véhiculées dans le PFEQ en FLEns peuvent ainsi jouer ce rôle de médiatrices entre les discours et les pratiques de l'enseignant ou enseignante et le contexte sociolinguistique québécois. Ces idéologies ne sont toutefois ni simples ni monolithiques : elles existent sous plusieurs formes et cohabitent. Conséquemment, les idéologies linguistiques sont parfois conflictuelles. Cela dit, bien qu'il n'y ait pas de consensus quant à leur découpage dans les écrits, il est possible de dégager un certain continuum entre un paradigme monolingue et mononormatif et un paradigme inclusif.

Le paradigme monolingue et mononormatif : l'idéologie du standard et l'idéologie une langue/une nation

Le paradigme monolingue et mononormatif repose sur la primauté d'une seule langue (monolingue) dans sa variété normative (mononormative). Dans ce sens, ce paradigme serait lié à une perspective assimilationniste et souvent déficitariste, où seule la forme standard de la langue du groupe majoritaire serait valorisée (Henderson, 2017). Il induirait également une hiérarchisation entre les langues parlées à l'école ou dans la société, et entre les locuteurs et locutrices (Armand, 2016). L'idéologie du standard (Milroy, 2001) et l'idéologie une langue/une nation sont particulièrement emblématiques dans ce pôle du continuum².

Lippi-Green (1997) définit l'idéologie du standard comme « un parti pris envers une langue homogène, abstraite, idéalisée, imposée et maintenue par les

² D'autres idéologies linguistiques tendent à se loger dans ce pôle du continuum, mais nous présentons celles qui se sont révélées lors de l'analyse.



institutions dominantes et qui a comme modèle la langue écrite, mais qui est principalement tirée de la langue orale de la classe moyenne supérieure»³ (p. 64). Cette idéologie peut se traduire en FLEns par l'entremise de différentes pratiques. Elle est notamment manifeste lorsque la variation linguistique est dépeinte comme une déviance ou bien comme une version corrompue de la forme standard. Dans ces circonstances, la forme standard est souvent idéalisée comme étant uniforme et sans variation interne, en plus d'être souvent présentée comme l'entité primordiale de laquelle divergent les autres formes. Une manifestation de cette idéologie linguistique se reflète ainsi par une insistance sur la correction de tout ce qui sort de la forme standard (idéalisée) et par un enseignement centré sur la facilitation des règles linguistiques, ces dernières étant présentées comme un inventaire méthodique ordonné et fixe (sans variation).

L'idéologie une langue/une nation, qui fait référence à une vision herdérienne de l'idéologie (Blommaert, 2006), est quant à elle mise en relation avec une idéologie nationaliste. Cette idéologie est spécifiquement caractérisée par l'idée de ce qu'une langue peut relever de l'identité nationale, qu'elle peut être constitutive de la nation et qu'elle peut en représenter son emblème. Selon cette idéologie linguistique, si la langue n'est pas protégée, celle-ci pourrait décliner, tout comme la nation à laquelle elle se rapporte. Cette idéologie linguistique peut conséquemment avoir des dérives assimilationnistes, se reflétant dans la volonté d'homogénéiser les locuteurs et locutrices, notamment les élèves.

Le paradigme inclusif : l'idéologie pluraliste

De l'autre côté du continuum, dans le paradigme inclusif, se trouve l'idéologie pluraliste (ou plurilingue) qui amènerait à considérer le plurilinguisme comme une richesse et qui mettrait l'accent sur l'égalité entre toutes les langues et leurs locuteurs et locutrices (Armand, 2016). Elle viserait à favoriser une légitimation des langues minorisées ainsi que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Armand, 2016; Henderson, 2017). Associée à une perspective de dénormalisation, l'idéologie pluraliste se traduirait aussi par une reconnaissance des variations intralingues (Henderson, 2017). Lorsque mise en œuvre, cette idéologie se rapprocherait davantage d'une pratique de résistance à des idéologies dominantes ou hégémoniques. Henderson (2017) qualifie d'ailleurs l'idéologie pluraliste d'idéologie contrehégémonique. Or, cette idéologie linguistique serait surtout liée à un idéal, peu tangible en milieu scolaire.

Cette idéologie ou pratique de résistance s'inscrit dans la foulée des travaux ancrés dans le paradigme inclusif, où la diversité des besoins et des expériences des élèves constitue une source d'intérêts. Fondée sur des principes d'équité, de justice sociale et de respect des droits humains, l'éducation inclusive favorise la valorisation et la reconnaissance de la diversité, qu'importe la forme qu'elle revêt. L'objectif est de développer le potentiel de tous les apprenants et apprenantes, en vue de contrer toute forme d'exclusion (Ramel et Vienneau, 2016). Pour les enseignants et enseignantes de FLEns, pour qui la langue constitue l'objet d'enseignement et d'apprentissage, il s'agirait de penser ses interventions didactiques de sorte à prendre en compte la diversité des pratiques langagières des élèves.

³ Traduction libre

S

Méthodologie

L'objectif de notre travail est spécifiquement de dégager les idéologies linguistiques se nichant dans le programme d'études de FLEns du secondaire. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse du programme de deuxième cycle de cette discipline (MELS, 2009). Ce choix tient au fait que ce dernier incarne une vitrine intéressante pour approcher les idéologies linguistiques : nous y voyons effectivement un matériau discursif porteur en ce sens, puisque, dès les premières pages du programme, on stipule que les élèves sont appelés, au terme du cycle, à « adopter une attitude positive à l'égard de la langue » (MELS, 2009, p. 1).

Pour atteindre l'objectif, nous avons procédé à une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2016). D'abord, un repérage des éléments associés à la diversité linguistique (langues et variétés de langue) a été effectué. Une fois cette étape franchie, notre regard a porté sur la façon dont étaient présentées les langues et leurs variétés : il s'agissait de prendre connaissance de ce qu'on en disait et de la manière dont elles pouvaient être mobilisées en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Différentes catégories ont ainsi émergé, lesquelles ont par suite été rattachées aux catégories préalables d'analyse présentées plus tôt, soit le continuum des idéologies linguistiques, afin d'en dégager les idéologies linguistiques dominantes. Et afin d'assurer une rigueur dans l'analyse des données, nous avons procédé à un double codage sur l'ensemble du programme. La section subséquente présente les résultats obtenus.

Résultats

Différentes catégories ont permis de mettre en lumière que le PFEQ en FLEns se situe davantage vers le pôle monolingue et mononormatif. En effet, l'idéologie du standard et l'idéologie une langue/une nation se sont dessinées comme étant les plus prégnantes, quoique certaines pratiques de résistance ont été relevées. Ce constat tient au fait que les catégories émergeant du corpus avaient principalement trait à la vision normative de la langue et de son enseignement et à l'instrumentalisation de la langue au profit de la convergence culturelle. Pour illustrer ces constats, nous présentons comment chacune de ces idéologies linguistiques se donnent à voir dans le PFEQ en FLEns, en ayant sélectionné les extraits qui nous paraissaient les plus évocateurs.

L'idéologie du standard

Pour bien comprendre la place de l'idéologie du standard dans le programme de deuxième cycle du secondaire de la discipline FLEns, nous relevons certains extraits et exemples qui en font foi. Avant tout, il faut savoir que le programme laisse place à ce que l'on désigne comme des « familles de situations », qui visent essentiellement à contextualiser les apprentissages. Les familles de situation invitent les élèves à s'adapter aux différentes situations de communication auxquelles ils peuvent faire face et, ainsi, à recourir à une diversité de genres écrits et oraux et à quelques registres ou variétés de langue (standard, familier, etc.). Dès lors, l'élève doit jongler entre ces registres ou ces variétés, qui



sont jugés appropriés ou « corrects » en fonction des contextes. Par exemple, on indique, dans le programme que, pour susciter des quêtes d'informations ou de réflexions, les enseignants et enseignantes peuvent questionner l'élève sur ce sujet : « Quel est le rôle de la variété de langue utilisée pour favoriser de bonnes relations interpersonnelles ou envenimer une situation? » (MELS, 2009, p. 22). Ici, on postule que le choix d'une variété ou d'une autre, en situation de communication, a le potentiel d'agir sur les relations avec les individus engagés dans l'échange, ce qui laisse sous-entendre qu'il existe parfois de « mauvais » choix.

Ce qu'il faut particulièrement relever, ici, est que ces registres et ces variétés sont mis en tension avec la variété standard du français, soit la variété constituant l'entité primordiale de laquelle divergent les autres variétés. En outre, c'est bien la variété standard qui est valorisée et qui doit être déployée en classe de français. À preuve, on mentionne dans la section portant sur la compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées » que « l'utilisation d'une langue standard (soignée) ne s'impose pas nécessairement dans toutes les situations de la vie scolaire » (MELS, 2009, p. 140), mais que, en classe de français, il faudrait « [t]endre à l'utilisation de la langue standard (soignée) dans l'ensemble de ses communications écrites et orales » (MELS, 2009, p. 140). Quoique les variétés du français soient mobilisées en fonction du genre textuel choisi ou en fonction de la situation de communication en jeu, elles n'y sont pas légitimées en soi. On attribue effectivement une plus grande valeur à la variété standard, alors que l'on mentionne, dans le programme, qu'il faut « se représenter le français standard [...] comme [...] l'usage socialement valorisé au Québec » (MELS, 2009, p. 140).

Il est utile de souligner que le PFEQ en FLens reconnaît, en quelque sorte, que la variété standard est une construction sociale idéalisée sans que cette affirmation ne soit ni problématisée ni politisée. Bien que cette posture puisse être sujet à débats (Blanchet, 2017), elle n'est toutefois pas surprenante, considérant que l'école est depuis longtemps considérée comme un espace où la norme linguistique prime et où les variétés de langue sont quant à elles « réduites, brimées ou, au mieux, canalisées » (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier *et al.*, 2016, p. 49). Et comme Milroy (2001) l'explique, l'idéologie du standard est bien ancrée en éducation, et ce, encore plus lorsqu'il est question de certaines langues, comme l'anglais, le français et l'espagnol, qui sont souvent considérées par leurs locuteurs et locutrices comme existant principalement, voire exclusivement, sous leur forme standard. En outre, le fait que la langue standard soit celle dont les caractéristiques linguistiques sont les plus explicitées dans le PFEQ en FLens implique une certaine centration sur l'objet langue sans permettre aux membres de la classe de saisir les dynamiques de pouvoir en cours dans la construction de la forme standard ni de comprendre comment et pourquoi cette variété peut être utilisée pour différencier, pour exclure ou pour privilégier certains individus ou groupes. Le PFEQ en FLens ne semble donc pas mettre de l'avant ces questionnements critiques, laissant plutôt suggérer que, puisque la variété standard est valorisée socialement, l'enseignant ou l'enseignante de FLens doit à son tour la valoriser à travers ses pratiques. Il est

ainsi possible de comprendre cette absence de problématisation de la variété standard comme une forme d'adhésion à l'idéologie du standard.

L'idéologie une langue/une nation

Dans le programme exploré, l'idéologie une langue/une nation est tangible par le fait que la notion de langue est souvent présentée avec son corolaire, la culture. Le vocable utilisé pour la nommer témoigne bien de cette idée : « culture québécoise francophone ». Dans cet esprit, la notion de culture est toujours employée au singulier dans le programme, comme si les élèves devaient tendre vers une culture monolithique, cette « culture québécoise francophone ». Alors que la langue, dans la discipline FLEns, devrait servir, pour les élèves, à « structurer leur identité, développer leur pouvoir d'action et construire leur vision du monde » (MELS, 2009, p. 19), la construction identitaire, le rapport à soi et aux autres semblent se forger à travers une seule langue-culture, et non à travers leur répertoire linguistique et leurs identités plurielles, bricolées. De l'avis de certains, dans une société plurilingue et pluriethnique, coupler langue et culture peut s'avérer risqué si un groupe a pré-séance sur l'autre (White, 2014), sans compter que ce couplage peut tendre à hiérarchiser des groupes et à exacerber les frontières intergroupes (Magnan et Darchinian, 2014).

L'idéologie linguistique une langue/une nation est aussi mise en lumière par le fait que le plurilinguisme et le recours aux langues parlées par les élèves sont de grands absents du programme. En fait, lorsqu'on évoque le plurilinguisme, seule une fonction utilitaire lui est adjointe : « Il [l'enseignant] les amène également à réfléchir à l'atout que constitue la maîtrise de plus d'une langue » (MELS, 2009, p. 13). Cet « atout » n'est toutefois pas développé et c'est d'ailleurs l'un des seuls endroits du programme où l'on mentionne explicitement que l'élève peut être plurilingue. La seule autre section où l'on évoque la diversité des langues des élèves en est une où l'on offre des exemples quant aux façons, pour l'élève, « d'expérimenter le pouvoir d'action lié à la langue et à la culture » (MELS, 2009, p. 14). On suggère à l'élève de « se porter volontaire pour accompagner les nouveaux élèves de l'école [...] en multipliant les occasions d'échanges en français avec les élèves immigrants afin de faciliter leur intégration » (MELS, 2009, p. 14). De cet extrait se dégage une vision de l'intégration linguistique qui passe essentiellement par l'apprentissage de la langue de scolarisation et une certaine confusion entre immigration et allophonie. Cette intégration semble aussi sous-tendre une perspective unidirectionnelle où les élèves en apprentissage du français n'auraient rien à offrir aux élèves de la société d'accueil. L'impression donnée est que le PFEQ en FLEns ne s'adresse pas particulièrement à cet élève issu de l'immigration en apprentissage du français.

En somme, les objets d'enseignement et d'apprentissage dans le programme sont autant d'observables qui témoignent d'une idéologie du standard et d'une idéologie une langue/une nation, en ce qu'ils sont alignés avec une vision monolingue et mononormative du français.

Discussion et conclusion

À l'instar de Caron (2019), qui a procédé à l'examen critique du programme d'anglais, langue seconde du deuxième cycle du secondaire, on peut s'interroger sur l'incidence de la situation sociolinguistique québécoise sur les orientations curriculaires des disciplines linguistiques. Étant donné la complexité de cette situation sociolinguistique, liée à son histoire relative à la protection du français vis-à-vis les autres langues en présence, il n'est pas étonnant de constater que les variations intralanguages sont timidement valorisées dans le programme et, surtout, que l'on n'y promeuve peu ou prou le recours aux autres langues parlées par les élèves.

Ce qui peut sortir du commun, cela dit, est le fait que l'on passe sous silence l'idée que les élèves peuvent être bilingues ou plurilingues. Nier leurs répertoires linguistiques et leurs possibles identités plurielles dénote pour nous l'idée que ces élèves sont perçus, à travers le programme, comme formant un groupe homogène : des élèves monolingues, dont la langue-culture se réduit à la « culture québécoise francophone ». Considérer ainsi les élèves ne peut favoriser la prise en compte d'une diversité de besoins et d'expériences, et, conséquemment, la mise en œuvre du paradigme inclusif.

La réponse à la mise en œuvre de ce paradigme dans la discipline FLEns a peut-être trait, somme toute, aux approches didactiques et pédagogiques à déployer. Puisqu'aucune approche n'est prescrite dans le programme, on peut voir là une certaine marge de manœuvre qui s'ouvre aux enseignants désireux de prendre en compte la diversité linguistique. Une solution à ce problème, et qui s'ancre dans une perspective inclusive et dans une idéologie pluraliste, serait d'adopter des approches didactiques ou pédagogiques telles les approches plurielles des langues et des cultures ou les pédagogies critiques. Ces approches contribuent à valoriser et à mettre à profit les répertoires linguistiques des élèves et à développer leur esprit critique relativement aux questions linguistiques. Par exemple, face à l'idéologie du standard présente dans le PFEQ en FLEns, de telles approches concourraient à présenter la forme standard du français comme une forme socialement valorisée, et donc importante à maîtriser, tout en la remettant en question de manière critique, de sorte que l'on puisse saisir les enjeux de pouvoir qui la sous-tendent.

En conclusion, force est d'admettre que l'analyse réalisée ne peut nous en dire sur les pratiques des enseignants et des enseignantes, alors que l'on sait que ces derniers et dernières sont susceptibles de résister aux idéologies dominantes ou de les naturaliser à travers leurs discours et leurs pratiques (Henderson, 2017). En conséquence, il serait peut-être temps d'investiguer un peu plus les idéologies linguistiques des enseignants et enseignantes de FLEns, ou de toute autre discipline linguistique, sur le terrain, de manière à en tirer des leçons pour réfléchir à la mise en œuvre d'une école réellement inclusive.

Références bibliographiques

- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. In M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 172-182). Québec : Fides Éducation.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Blanchet, P. (2017). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Éditions Textuel.
- Blommaert, J. (2006). Language ideology. In K. Brown (dir.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2^e éd., p. 510-522). Oxford : Elsevier.
- Caron, J. (2019). *Idéologies linguistiques et stratégies de résistance véhiculées par le programme de formation de l'école québécoise en enseignement de la langue anglaise : une analyse critique du discours*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Garrett, P. B. (2007). Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities. In M. Heller (dir.), *Bilingualism: A social approach* (p. 233-256). New-York : Palgrave MacMillan.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. France : L'Harmattan.
- Henderson, K. I. (2017). Teacher language ideologies mediating classroom-level language policy in the implementation of dual language bilingual education. *Linguistics and Education*, 42, 21-33.
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. In J. Jaspers, J.-O. Östman et J. Verschueren (dir.), *Society and language use* (p. 192-205). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. Londres et New-York : Routledge.
- Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, 49(2), 373-398.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. In N. H. Hornberg et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 3-39). Salisbury, UK : Multilingual Matters.
- Milroy, J. (2001). Language ideology and consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, discipline français, langue d'enseignement, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes – Édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pailhé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- White, B. (2014). Quel métier pour l'interculturalisme au Québec? In L. Emongo et B. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 21-44). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Woolard, K. A. et Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.

