Éducation et francophonie
VOLUME XXXIV:1 – PRINTEMPS 2006
www.acelf.ca

# Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue

**Marisa CAVALLI**
Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Val d'Aoste, Italie

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
Social Sciences and Humanities Research Council of Canada
Canada
Patrimoine canadien
Canadian Heritage
ACELF
ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

Éducation et francophonie
www.acelf.ca

VOLUME XXXIV:1 – PRINTEMPS 2006

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

**Directrice de la publication**
Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

**Comité de rédaction**
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**
Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**
Claude Baillargeon pour Opossum

**Responsable du site Internet**
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

ACELF
ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

# La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste

Rédactrice invitée :
**Diane GÉRIN-LAJOIE**, Université de Toronto, Ontario, Canada

1 Liminaire
**La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste**
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

8 **Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles**
François DUBET, CADIS, Université de Bordeaux 2, EHESS, Paris, France

22 **Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue**
Marisa CAVALLI, Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Val d'Aoste, Italie

39 **Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone**
Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

54 **Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue**
Rodrigue LANDRY, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Nouveau-Brunswick, Canada
Kenneth DEVEAU, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada
Réal ALLARD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

82 **Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires**
Phyllis DALLEY, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

95 **Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle**
Marie VERHOEVEN, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

111 **Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France**
Cécile SABATIER, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

133 **Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

148 **Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité**
Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

162 **Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire**
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

177 **Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations**
Sylvie ROY, Université de Calgary, Alberta, Canada

193 **Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot**
Branka CATTONAR, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

# Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue[1]

**Marisa CAVALLI**
Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Val d'Aoste, Italie

**RÉSUMÉ**

Après un bref aperçu géo-historique du Val d'Aoste et une brève présentation des caractéristiques de son aménagement linguistique, le texte décrit les enjeux actuels de son éducation plurilingue dans le cadre non seulement de la sauvegarde des langues patrimoniales et minoritaires (français et francoprovençal), mais aussi dans la perspective de la prise en compte des répertoires de départ, de plus en plus diversifiés, des élèves. Dans cette optique, sont présentés et analysés des profils identitaires élaborés à partir d'une recherche qualitative sur les représentations sociales autour de thèmes tels que le bi/plurilinguisme, les langues et leur enseignement, réalisée par l'Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste. Ces profils, qui regroupent des réseaux de représentations sociales très diversifiées donnant lieu à des attitudes contrastées face aux questions linguistiques, peuvent soit seconder soit contrarier le projet d'aménagement linguistique par l'école. Le texte illustre, enfin, les perspectives qui paraissent, au moment actuel, les plus intéressantes pour ouvrir le débat minoritaire vers des dimensions plus larges telles que l'inclusion et la

1. Cet article est la reprise et la synthèse de certaines conclusions, co-élaborées avec ma collègue Daniela Coletta, d'une recherche réalisée dans le cadre de mon activité institutionnelle. Le « nous » utilisé dans cet article renvoie à ce contexte fructueux de coopération.

cohésion sociales, la diversité linguistique et culturelle, le dialogue entre les cultures et la formation de citoyens de l'Europe et du monde.

## ABSTRACT

### Linguistic Development in the Val d'Aoste School: Identity Profiles and Multilingual Education

Marisa CAVALLI
Val d'Aosta, Italy

After a short geo-historical introduction about Val d'Aoste and a brief presentation of the characteristics of its linguistic development, the article describes the current issues of multilingual education there, not only in the context of the protection of patrimonial and minority languages (French and Francoprovençal), but also from the perspective of considering the students' increasingly diversified backgrounds. From this point of view, the *Institut Régional de Recherche Educative* pour le Val d'Aoste analyses and elaborates identity profiles based on qualitative research on social representations of themes such as bi/multilingualism, the languages, and how they are taught. These profiles, which group together networks of highly diversified social representations that show contrasting attitudes on linguistic matters, could either support or thwart the school's linguistic development project. Finally, the article reveals the perspectives that seem, at this time, to be the most promising for opening up the minority debate to a broader context, such as inclusion and social cohesion, linguistic and cultural diversity, dialogue among cultures, and language education for the citizens of Europe and the rest of the world.

## RESUMEN

### Planificación lingüística a través de la escuela en Val d'Aoste: Perfiles identitarios y educación plurilingüe

Marisa CAVALLI
Val d'Aosta, Italia

Después de presentar una idea aproximada de la geo-historia de Val d'Aoste y de las características de su planificación lingüística, este texto describe los retos actuales de la educación plurilingüe en el cuadro de la protección de las lenguas patrimoniales y minoritarias (francés y franco-provenzal), con la perspectiva de tomar en cuenta los repertorios de origen, cada vez más diversificados, de los alumnos. Desde este punto de vista, se presentan y analizan los perfiles identitarios elaborados a partir de una investigación cualitativa sobre las representaciones sociales de temas

como el bi/plurilingüismo, las lenguas y su enseñanza, realizados por el Instituto regional de investigación educativa de Val D'Aoste. Esos perfiles, que agrupan redes de representaciones sociales muy diversas que provocan actitudes contrastadas en lo que se refiere a las cuestiones lingüísticas, puede apoyar o contrariar el proyecto de planificación lingüística a través de la escuela. El texto ilustra, por último, las perspectivas que aparecen, actualmente, como las más interesantes para abrir el debate minoritario hacia dimensiones más amplias como la inclusión y la cohesión social, la diversidad lingüística y cultural, el diálogo entre culturas y la formación del ciudadano de Europa y del mundo.

## Introduction

Le but de ce texte est de présenter une réflexion sur le rôle que joue le positionnement idéologique et identitaire des individus face à une mesure d'aménagement linguistique adoptée dans la région italienne du Val d'Aoste (désormais VDA). Il s'agit notamment de l'éducation bilingue telle qu'elle est pratiquée de façon généralisée dans son système éducatif. Cette réflexion s'appuiera sur les données d'une recherche réalisée par l'Institut Régional de Recherche Éducative pour le VDA[2] (dorénavant IRRE-VDA) (Cavalli et Coletta, 2002; Cavalli, Coletta *et alii*, 2003).

Il importe, avant tout, de contextualiser les propos qui suivront en décrivant brièvement le contexte socio-historique et sociolinguistique actuel du VDA et les caractéristiques principales de son aménagement linguistique pour ce qui concerne en particulier le domaine scolaire.

## Aperçu géo-historique

Situé entre la France à l'ouest, la Suisse au nord et le Piémont à l'est et au sud, le VDA, pays de montagne dans les Alpes, est la plus petite des vingt régions italiennes : son territoire ne mesure que 3262 km$^2$ (soit 1 % du territoire national) et ses 119 356 habitants représentent 0,2 % de la population de l'État.

Depuis le XI$^e$ siècle, il fut lié par une fidélité de dix siècles à la maison de Savoie : à l'intérieur du Duché de Savoie il jouit d'un certain degré d'autonomie dérivant de sa situation d'état *intramontain*. Le VDA appartient linguistiquement à l'aire du francoprovençal qui s'étend, au-delà des Alpes, en Suisse et en France. Le francoprovençal, qui fait partie – avec la langue d'oïl et la langue d'oc – des parlers galloromans, n'a jamais coïncidé avec une entité politique et administrative définie. Il n'a

2. L'Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste a pour mandat institutionnel de soutenir les établissements scolaires dans leur autonomie pédagogique, d'organisation, de recherche, d'expérimentation et de développement.

pas non plus atteint l'état de *koinè* : encore de nos jours, chaque village a sa variété propre. Malgré l'existence de systèmes de transcription et malgré son emploi dans certains genres littéraires (poésie et théâtre populaire), c'est essentiellement une langue vernaculaire, utilisée à l'oral et dans des domaines « bas ».

Employé, à partir du XIVe siècle, comme langue de culture par la cour de Savoie et, à son imitation, par l'aristocratie, le français fut adopté en 1561 par le duc Emmanuel Philibert, en lieu et place du latin, comme langue pour les actes officiels. Son édit suivit de 22 ans l'analogue ordonnance de Villers-Cotterêts par laquelle le roi François Ier avait sanctionné l'usage du français pour la France.

Ainsi, pendant des siècles, le francoprovençal et le français se sont-ils partagé les domaines d'usage, sur un mode que nous pourrions qualifier de diglossique.

Au XIXe siècle de grands bouleversements influèrent sur le destin du VDA : d'abord, en 1860, la séparation d'avec la Savoie, annexée à la France, et, ensuite, en 1861, avec l'unité d'Italie, le passage à ce nouvel État, juste constitué, dont le duc de Savoie devint le roi. Basculant abruptement d'un environnement francophone à un environnement italophone, le VDA eut à subir un lent processus d'italianisation dont les manifestations les plus dures et acharnées furent les mesures répressives des politiques linguistiques du régime fasciste.

À la fin de la deuxième guerre mondiale, l'État italien octroya au VDA un statut d'autonomie, qui reconnaissait son bilinguisme et sanctionnait la co-officialité de l'italien et du français sur le territoire valdôtain[3]. Le statut inclut quatre mesures de sauvegarde du français : la rédaction des actes publics (sauf ceux de l'autorité judiciaire) dans les deux langues; l'enseignement paritaire – en termes d'heures – de l'italien et du français (mesure appliquée immédiatement dans l'après-guerre); la possibilité d'adapter les programmes scolaires nationaux aux exigences de la réalité socioculturelle valdôtaine ainsi que d'enseigner certaines disciplines en langue française (mesures appliquées à partir des années quatre-vingt, mais seulement à l'école enfantine et du premier cycle[4]).

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, une loi de l'État accorde au Val d'Aoste la faculté de nommer, dans la mesure de 50 %, comme professeurs ou comme chercheurs de son Université libre, instituée en 2000, des scientifiques recouvrant des postes analogues dans des universités étrangères.

Un article supplémentaire du Statut d'autonomie a étendu, en 1993, les mesures de sauvegarde linguistique à une autre langue minoritaire du Val d'Aoste, le *walser*, parler germanique de trois villages de la vallée du Lys[5].

**3**. Rappelons qu'au Sud-Tyrol, auquel a été également accordé le statut de région autonome, l'État italien reconnut, par contre, l'existence de deux communautés distinctes.

**4**. À l'école de l'enfance (depuis 1984), à l'école primaire (depuis 1988) et à l'école secondaire du premier degré (depuis 1993-94). Au niveau des lycées, c'est encore l'enseignement **du** français qui est prévu par les lois et non pas l'enseignement **en** français, comme pour les autres niveaux scolaires. Il existe, toutefois, quelques expérimentations d'éducation bilingue réalisées sur base volontaire par les établissements scolaires.

**5**. En tout 1 491 habitants au 31 décembre 2002.

## Aménagement linguistique au Val d'Aoste

Considéré comme une région bilingue, le VDA est doté, en réalité, d'un répertoire multilingue qui comprend, au-delà de l'italien et du français (et dans le cas de la vallée du Lys, du *walser* et de l'allemand) officiellement reconnus, le franco-provençal (langue « du terroir »), le piémontais (langue proche, voisine géographiquement et très utilisée dans la partie sud-est de la région), d'autres dialectes italiens (importés par les vagues successives de l'immigration interne à l'Italie) et des langues étrangères et extra-communautaires avec leurs variétés (langues de l'immigration plus récente depuis les pays du Maghreb et de l'Est européen)[6].

Le plus grand effort déployé dans le domaine de l'aménagement linguistique concerne essentiellement au VDA la langue française et, dans une moindre mesure l'allemand, dans la vallée du Lys. Pour des raisons de simplicité, nous ne prendrons pas en considération la situation très particulière de cette dernière, nous bornant à l'analyse de la situation plus générale du VDA.

Le domaine dans lequel l'aménagement linguistique concentre prioritairement ses mesures de sauvegarde du français est l'école grâce à l'éducation bilingue[7]. Pour ce qui est du francoprovençal, quelques initiatives, comme la création d'un Bureau Régional d'Ethnologie et de Linguistique, des cours du soir pour les adultes, des subventions pour le théâtre, un concours annuel pour les écoles…, ont été prévues. Par ailleurs, ce n'est que récemment que l'Administration régionale a manifesté son intention d'introduire l'enseignement de cette langue à l'école[8].

> Le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir.

## L'école bilingue au Val d'Aoste

Le Statut d'autonomie sanctionnant le bilinguisme du VDA, son école est une école bilingue qui se caractérise par l'abandon de certains principes « classiques » ayant cours dans d'autres situations minoritaires ou dans la littérature scientifique (création d'écoles distinctes suivant la langue utilisée, enseignement de quelques disciplines en une langue et d'autres dans l'autre, comme, par ailleurs, le prévoyait le Statut d'autonomie, « une discipline = une langue », « une langue = une personne »…). À l'école valdôtaine est en vigueur un « enseignement bilingue alterné dans les deux langues » (Coste, 2000) dispensé par l'ensemble des enseignantes et des enseignants, dans toutes les disciplines et dans toutes les activités didactiques. L'école bilingue se fonde donc au VDA sur le principe de l'alternance des langues, adoptant en cela une conception scientifique du bilinguisme et de la personne bilingue (Grosjean, 1982) dont une des caractéristiques est justement son « parler bilingue » (Lüdi et Py, 2002). Du point de vue de l'argumentaire didactique, l'emploi alterné du français et de

**6**. Pour des données statistiques concernant les langues parlées au VDA, cf. le sondage linguistique réalisé par la Fondation Chanoux sur le site www.fondchanoux.org et, notamment, Berruto, 2003.
**7**. Loi régionale 1er août 2005, n° 18 (cf. texte sur le site www.irre-vda.org).
**8**. Pour un approfondissement des opinions des Valdôtains sur l'aménagement linguistique, cf. Cavalli, 2003.

l'italien est envisagé comme un outil supplémentaire dont disposent les enseignantes et les enseignants ainsi que les apprenantes et les apprenants, aux côtés des autres langages et des outils conceptuels de représentation, pour la reformulation linguistique des concepts en vue d'une meilleure acquisition disciplinaire (Cavalli, 2003).

Pour les deux langues est également prévu un enseignement en tant que matière.

Enfin, l'école bilingue s'ouvre au plurilinguisme par l'enseignement d'une langue étrangère (l'anglais), prévu depuis la première classe de l'école primaire et dans certains cas, de manière optionnelle, depuis l'école de l'enfance.

Puisque c'est sur l'école que l'aménagement linguistique investit la plupart de ses efforts au VDA, il est évident, d'après ce que nous venons de dire, que le succès de l'éducation bilingue dépend étroitement du degré d'engagement du corps enseignant (et des chefs d'établissement) (pour une analyse plus approfondie, cf. Cavalli, 2005).

Reconnus dans le macro-contexte d'une communauté donnée, les traits fondamentaux en représentent le substrat commun, le plus largement partagé, le moins diversifié car moins sensible aux variations liées à des contextes définis et aux rôles que peuvent y jouer les individus.

## Le contexte de la recherche

Engagé depuis son existence dans les projets de réforme bilingue du système scolaire valdôtain et soucieux de soutenir ce processus de manière efficace, l'IRRE-VDA a adhéré en 1998 à un projet international de recherche[9]. Il s'agissait d'une recherche qualitative sur les représentations sociales (dorénavant RS) circulant autour de thèmes tels que les langues, le bi- et le plurilinguisme, l'apprentissage linguistique, l'école bi- et plurilingue.

La notion de RS, empruntée à la psychologie sociale, qui en a défini caractéristiques et fonctions (Moscovici, 1976; Jodelet, 1989; Abric, 1989; Moscovici & Vignaux, 1994; Guimelli éd., 1994) a été, dans cette recherche, filtrée et enrichie par les apports de l'analyse interactioniste et du discours : ce dernier qui est considéré comme le lieu de la construction des RS (Moore, éd., 2001) occupe une place centrale dans leur processus de formation :

> « Non pas tant qu'il serait le vecteur ou le reflet d'activités cognitives qui échapperaient comme telles à l'observation directe, mais parce que le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir. » (Py, 2003).

Ainsi, au cours de cette recherche, les RS ont-elles été saisies au moment même où elles se construisaient par et dans l'interaction.

9. La recherche se situait dans le cadre d'une collaboration avec le *Centre de Linguistique Appliquée* (CLA) de l'Université de Neuchâtel qui a associé, en 1998, l'IRRE-VDA à ce projet réunissant une équipe suisse (qui en était le chef de file), une équipe andorrane et une équipe valdôtaine. Son but était l'étude et la comparaison des représentations sociales sur les questions linguistiques dans trois contextes sociolinguistiques et socio-politiques différents. La recherche valdôtaine a été réalisée avec la supervision scientifique de Bernard Py, directeur du CLA de l'Université de Neuchâtel.

## L'échantillon et la méthode

L'échantillon choisi comportait 68 personnes dont 49 (environ 75 %) étaient directement actives, avec des rôles différents, à l'école secondaire du premier degré (élèves de 11 à 14 ans)[10].

Ce niveau scolaire a été choisi en fonction des exigences de comparabilité des données dans le cadre de la recherche internationale. Par ailleurs, il représentait un contexte particulièrement intéressant pour le propos de notre recherche car il avait fait l'objet de la plus récente des réformes bilingues. Ainsi, de ce fait, les professeurs y avaient-ils dû, à partir de 1993-1994, passer d'un enseignement monolingue (en italien) de leur discipline à un enseignement bilingue (en italien et en français).

L'autre 25 % de l'échantillon était constitué de personnes, qui, tout en agissant en dehors de l'école, pouvaient influer sur son évolution[11].

Le niveau des pratiques représente, à notre avis, un point d'accès plus immédiat et plus facile aux représentations.

La recherche a été réalisée au moyen d'entretiens semi-dirigés d'environ 2 heures chacun, sous la forme de débats entre trois ou quatre personnes à partir d'un certain nombre de déclencheurs[12]. Chaque groupe était composé d'interviewés faisant partie de la même catégorie. Mais tous les groupes étaient formés sur la base du critère de la plus grande hétérogénéité possible en ce qui concernait, par exemple, leurs origines, les langues parlées, les disciplines enseignées, les micro-régions du VDA habitées, leurs orientations idéologiques et politiques, leur degré d'adhésion et d'engagement dans l'éducation bi/plurilingue etc., l'idée étant qu'une composition (très) contrastée faciliterait le débat et donc la construction, l'émergence et la mobilisation des RS. Ce qui s'est ponctuellement produit et, à notre grand étonnement, toujours dans une ambiance d'échange courtois et dans le plus grand respect des opinions de chacun, malgré l'animation des discussions et l'opposition des points de vue.

Les 36 heures d'enregistrement ont été transcrites selon les règles de la transcription conversationnelle, analysées et découpées en séquences. Ces dernières ont été classées à partir de mots-clés concernant les thèmes traités et de leurs principales caractéristiques conversationnelles à l'aide du logiciel *Filemaker*. Sur notre corpus nous avons procédé à une analyse fouillée du contenu.

**10**. Il s'agissait, notamment, de : 26 enseignants, toutes disciplines confondues; 8 formateurs d'enseignants; 4 chefs d'établissement et 11 étudiants. Les trois groupes composés par ces derniers provenaient l'un de l'école secondaire du premier degré, un autre de celle du deuxième degré et un autre encore d'études universitaires (en France et en Italie) : il était important, en effet, de vérifier, même sur un échantillon très réduit, s'il était possible de dégager des différences entre les RS de groupes d'âge différents et à des moments différents de la scolarité.

**11**. Il s'agissait de : 3 politiciens, 3 administrateurs, 3 syndicalistes, 3 journalistes, 4 parents d'élèves et enfin une famille scandinave de 3 personnes dont un membre était un professeur valdôtain de langue émigré.

**12**. Un jeu de cartes présentant 4 affirmations de sens commun sur le bilinguisme, un autre présentant deux définitions scientifiques, un dessin du cerveau bilingue à compléter, trois représentations dessinées du cerveau bilingue, un extrait littéraire.

## Traits constitutifs des représentations sociales

Les analyses du corpus ont permis de dégager les traits constitutifs des RS, c'est-à-dire les éléments thématiques les plus récurrents dans les argumentations des interviewés autour desquels se cristallisent leurs opinions, leurs croyances, leurs attitudes, selon des configurations différentes et mobiles. C'est cet ensemble de traits et leurs configurations qui constituent les RS.

Nous avons repéré deux sortes de traits :

– les *traits fondamentaux* : reconnus dans le macro-contexte d'une communauté donnée, ils en représentent le substrat commun, le plus largement partagé, le moins diversifié car moins sensible aux variations liées à des contextes définis et aux rôles que peuvent y jouer les individus; des variations dans ces traits peuvent toutefois se réaliser suite à la confrontation avec d'autres macro-contextes (par exemple : VDA vs Italie ou VDA vs une autre région italienne ou encore VDA vs un autre contexte francophone)[13];

– les *traits contextuels*[14] : beaucoup plus fortement conditionnés par les contextes où se développent certaines pratiques et où sont mis à l'œuvre des rôles et des comportements sociaux et professionnels précis (dans le cas de notre recherche, les différents types de contextes appartenant au système scolaire), ils sont, de par ce fait même, plus sensibles et perméables au changement que les traits fondamentaux; le changement des RS à ce niveau est plus aisé et moins délicat que pour les traits précédents.

Les « profils typologiques de base » caractérisent au niveau ontologique profond les croyances des individus et sont à la base de leurs motivations et de leur orientation idéologique.

Ainsi, le niveau des pratiques représente-t-il, à notre avis, un point d'accès plus immédiat et plus facile aux représentations.

Toutefois, nos analyses nous amènent à dire que si le travail de changement des représentations s'arrête aux traits contextuels sans atteindre la couche des traits fondamentaux, le changement risque d'être éphémère, de surface, peu marquant.

Les traits fondamentaux nous intéressent particulièrement pour notre propos actuel : nous en avons repéré neuf : 1. l'origine personnelle; 2. l'attitude par rapport aux diverses langues en présence; 3. la façon d'envisager le bi-/plurilinguisme individuel et social; 4. l'autocatégorisation en tant que locuteur; 5. l'attitude du sujet en tant que locuteur par rapport à la norme; 6. la sécurité linguistique; 7. l'attitude par rapport à la politique linguistique régionale; 8. l'attitude par rapport à la politique linguistique scolaire; 9. l'attitude par rapport au bi-/plurilinguisme.

Ces traits fondamentaux entretiennent entre eux des relations plus ou moins fortes d'interdépendance ou d'implication réciproque : leur combinaison en réseaux

**13**. En ce sens, il est possible d'affirmer que les traits fondamentaux sont ... contextuels à leur manière puisqu'ils sont le fruit d'une construction sociale qui s'élabore à l'intérieur du macro-contexte du VDA. Ainsi l'évolution des RS à ce niveau pourrait-elle être facilitée par la comparaison et l'interaction avec d'autres macro-contextes.

**14**. Nous avons repéré neuf traits contextuels, ceux qui nous ont paru les plus saillants à propos de l'éducation bilingue et dans le contexte scolaire : 1. la façon d'envisager la langue; 2. la façon d'envisager l'apprentissage des langues; 3. la façon d'envisager la compétence langagière; 4. la façon d'envisager l'alternance codique et autres phénomènes de contact des langues; 5. l'attitude par rapport à l'éducation bi-/plurilingue; 6. la façon d'envisager la didactique bilingue; 7. l'importance accordée à la norme prescriptive en classe; 8. l'attitude face aux données de la recherche sur le bilinguisme; 9. la façon d'envisager le rapport école-société.

plus complexes de RS (sortes de constellations) donne lieu à ce que nous avons appelé des « profils typologiques de base ». Ces derniers caractérisent au niveau ontologique profond les croyances des individus et sont à la base de leurs motivations et de leur orientation idéologique par rapport aux langues de leur territoire et à leur propre compétence bi-/plurilingue.

Loin de constituer des références à des individus concrets, ces profils représentent des types abstraits, sorte de repères ou de « silhouettes » auxquels les individus réels sont invités à se confronter en réglant eux-mêmes leur distance ou leur proximité. Ce réglage de la distance représente une marge de liberté importante pour l'individu qui a la possibilité soit d'adhérer au profil soit de s'y sentir plus ou moins proche en fonction de son positionnement personnel. À travers une recombinaison originale de ces différents traits qui composent ces abstractions, chacun peut, ainsi, réaliser son propre, unique profil à un moment donné de son existence.

L'ensemble des profils typologiques que nous avons dégagés est ainsi à concevoir comme un instrument utile en vue de la prise en compte de ses propres représentations (et, éventuellement, mais avec une extrême prudence, de celles des autres) autour des thèmes qui ont fait l'objet de notre recherche et comme toute première étape d'un processus d'évolution des RS. Son but n'est, en effet, nullement classificatoire. Outil essentiellement heuristique, il est destiné, d'un côté, à amener à la surface, par un processus de conscientisation, ce qui représente le soubassement des pratiques, mais qui demeure le plus souvent implicite et, d'un autre, à donner également une clé de lecture du contexte idéologique dans lequel est plongée l'école valdôtaine.

L'ensemble des profils typologiques que nous avons dégagés est ainsi à concevoir comme un instrument utile en vue de la prise en compte de ses propres représentations.

## Les positionnements identitaires

Cinq profils de base ont été identifiés à partir de trois configurations différentes du trait-pivot « origine personnelle ». Soulignons que ce trait est le seul qui représente initialement une donnée factuelle, susceptible, il est vrai, de réélaborations ultérieures, alors que les autres traits sont le fruit de constructions.

**Identité locale :**

*1. Le bi-/plurilingue local conscient et fier de l'être* (à partir du francoprovençal)
*2. Le bi-/plurilingue local conscient et fier de l'être* (à partir du français)
*3. Le bi-/plurilingue local peu conscient et indifférent*

Pour les profils 1 et 2, la conception de la question linguistique est plutôt orientée vers la sauvegarde du passé, se fondant sur le côté identitaire et sur une argumentation de type historique. Ils peuvent présenter des attitudes plutôt militantes en faveur des langues minoritaires (qu'il s'agisse du français ou du francoprovençal ou des deux à la fois).

Dans certains cas, ces profils encourent les risques du passéisme et de la fermeture ou bien d'une revendication plaintive en même temps que passive ou bien, pour le profil 3, celui du refoulement.

**Identité européenne :**

*4. Le bi-/plurilingue sceptique à orientation internationale*

La question linguistique est ici plutôt envisagée dans une orientation vers le futur, se fondant sur une valorisation des langues étrangères en général, ce qui permet de dépasser le fait identitaire local.

Parfois, ce profil peut assumer une attitude ambiguë par rapport au français, nié en tant que langue du patrimoine valdôtain et/ou non valorisé en tant que langue internationale.

**Identité locale et européenne :**

*5. Le bi-/plurilingue enthousiaste à orientation internationale*

Ce profil typologique présente une conception du bilinguisme qui est le résultat d'une synthèse entre le passé et le futur; il manifeste une position d'équilibre face aux questions linguistiques qui lui permet de tenir compte de la complexité.

Dans les cas extrêmes, ce profil peut devenir superficiellement consensuel et afficher un angélisme faisant l'impasse des problèmes réels.

On le voit bien, ces profils typologiques représentent la base pour réfléchir sur l'individu que l'on est en termes d'orientation idéologique à propos des questions linguistiques. Car c'est, à notre avis, à ce niveau profond, qui est souvent de l'ordre de l'ontologique, c'est-à-dire près des croyances les plus intimes des individus – pas toujours conscientisées – que prennent source et s'alimentent les résistances ou les motivations les plus ancrées et les plus enracinées face à l'éducation bi-/plurilingue et, plus largement, aux questions linguistiques.

Or l'action en vue du changement des représentations sociales à ce niveau est extrêmement délicate : elle ne peut et ne devrait se faire qu'à travers le travail de conscientisation. En effet, tout changement dans ce cadre ne peut éthiquement se réaliser qu'à partir de l'initiative et sous la responsabilité de l'individu.

## Quelques exemples à partir d'extraits du corpus

Les paragraphes suivants tenteront en utilisant des extraits de notre corpus de définir plus concrètement quelques caractéristiques des profils que nous venons de décrire.

Une constante relevée à travers tout notre corpus a été la difficulté des interviewés à s'autocatégoriser en tant que bilingues : la représentation du bilinguisme généralement répandue au VDA est celle, exigeante, de la somme de deux monolinguismes. Idéal de double perfection, source d'insécurité linguistique, qui bloque toute identification possible avec la personne bilingue. Très rarement nous avons pu repérer des déclarations, sereinement assumées, comme la suivante :

***Trilingue surtout***[15]

227E XXXX tu t'es quadrilingue tu te tu te sens quadrilingue/
228M oui hein et tri- surtout hein
229E tri- surtout/
230M oui tout en étant . ayant aussi le fait allemand de maman hein . . euh quand j'étais plus . plus . petite je comprenais . . parce que avec grand-mère je comprenais tout . . puis morte grand-mère . moi je ne sais plus rien . mai:s: . le&le&le&*töitschu*

IRRSAE-repr/ENS-FR-VdA/12.10.98

Le locuteur, professeur de français, se définit trilingue en assumant, à côté des deux codes officiels (l'italien et le français), le francoprovençal, tout en récusant – en même temps – la désignation de quadrilingue, suggérée par l'enquêtrice, puisqu'il affirme avoir perdu le quatrième code – le *töitschu*, variété du *walser* parlée par sa grand-mère. Ces attitudes rentrent dans celles qu'il est possible d'attribuer au profil 1 en ce qu'elles accordent aux parlers vernaculaires la dignité de langues à plein titre et que l'autocatégorisation en tant que locuteur trilingue ne va pas sans une certaine fierté. Ainsi n'est-il pas hasardeux de s'attendre de ce profil un enseignement du français qui s'appuie fortement sur le répertoire de l'enfant y compris dans ses composantes vernaculaires locales s'accompagnant d'une valorisation au niveau identitaire.

Beaucoup moins simple est l'interprétation de l'extrait suivant où un autre professeur de langue admet « théoriquement » que le français est une langue qui lui est utile pour comprendre ses racines, ce qui pourrait nous amener à dire que ce trait est typique d'un profil 2. Tout de suite après, toutefois, le locuteur semble prêt à se débarrasser de l'argument identitaire au profit d'un argumentaire de type fonctionnel en vue de la défense du français, ce qui renverrait plutôt à un trait typique du profil 3. Attitude renonciataire, désabusement réaliste? L'attitude combative et fière à peine entr'aperçue (« théoriquement ») semble, en tout cas, vite s'atténuer dans celle d'un compromis réaliste ou d'un repli conformiste.

**15**. Cet extrait fait partie du seul entretien sur les 19 réalisés qui ait été conduit en langue française.

***Théoriquement le français m'est utile pour comprendre mes racines. Mais on s'en fout à la limite![16]***

495Q *non mais moi je pensais à tout autre chose je suis d'accord avec toi sur le fait qu'il faudrait dire . TRÈS clairement que nous ne sommes pas bilingues italien&français parce que si tu veux faire quelque chose il faut partir de celle qui est la réalité précise*

496R *mais certes*

497Q *et je suis aussi d'accord théoriquement sur le fait que . le français m'est utile pour comprendre mes racines mais on s'en fout non/ à la limite*

498R *non mais en effet ce n'est pas que: en effet/*

499Q *il pourrait être beaucoup [*

500R *en effe:t moi*

501Q *il pourrait être beaucoup plus utile de tenir un discours sur le français fondé sur l'idée qu'ensuite le français peut te servir quand tu es moniteur de ski\ et toutes ces choses-là\ [...]*

IRRSAE-repr/ENS-LANG-VdA/23.07.98

Même ambiguïté, mais avec une autre orientation, dans l'extrait suivant, où un autre professeur fait l'éloge d'un plurilinguisme entendu comme connaissance de plusieurs langues étrangères à de pures fins de communication. De la sorte le bilinguisme scolaire valdôtain, dont un argument fort est la plus-value cognitive liée à son emploi véhiculaire pour la construction de concepts disciplinaires, se trouve évacué. Ce trait est typique du profil 4 qui donne lieu à des attitudes en surface favorables au plurilinguisme, mais foncièrement résistantes – sinon franchement hostiles – au projet politique de l'éducation bilingue tel que conçu au VDA.

***Notre contexte est en train de devenir toujours plus plurilingue***

135M *[…] . . . euh le nôtre est en train de devenir un contexte de plus en plus plurilingue\ de mon point de vue\ qui DÉPASSE le bilinguisme . qui est surtout*

136N+H *il est différent*

137M *il est différent . et c'est l'emploi de toute façon de PLUSIEURS langues parce c'est ceci qui est utile à la communication entre des personnes qui arrivent désormais de zones différentes et . les messages qui arrivent de zones différentes c'est . c'est encore plus ample que le bilinguisme désormais\ . notre monde à nous\ et il le sera toujours plu:s chevauchements*

138M *xxxx ce qui est différent du bilinguisme à mon avis*

IRRSAE-repr/ENS-MIX-VdA/21.05.98

**16**. Extrait traduit de l'italien.

L'extrait suivant nous montre par contre un trait typique du profil 5. Un formateur d'enseignantes et d'enseignants argumente, dans son discours, un plurilinguisme inclusif, constitué de toutes les langues du répertoire (de la langue vernaculaire à la langue étrangère en passant par les deux langues officielles), un plurilinguisme qui est, en même temps, instrument cognitif pour une construction nuancée et culturellement connotée des concepts. Le profil 5 est en effet celui qui produit une synthèse, non simplificatrice, mais harmonieuse et consensuelle entre diverses composantes des orientations idéologiques des autres profils.

***Le concept de maison***[17]

614S *Mais comme je te dis il peut y avoir le concept de . de maison/ et tu ne le possèdes pas dans les autres langues\ je n'arrive plus . à penser la casa/ sans la penser au moins . EN dialecte . EN françai:s/ . non/ et là je sens peu de différence peut-être\ et puis/ comme j'ai étudié c't anglais/ et on m'a montré cette différence entre home et house/ je sens: euh . que . mon concept se ressent de . aussi d'avoir étudié cette chose-là*

615D *mais qu'est-ce que cela signifie quand tu parles[*

616D *mais . quand je dis . euh . . je ne sais pas comment dire/ si je dis meijon en dialecte/ c'est différent par rapport à quand je dis casa\ ces concepts s'entrecroisent tous dans ma tête\ . . NON/ et chacun continue à créer . mon concept . de/ . . mais je ne peux plus le dire avec une seule langue à ce moment-là*

IRRSAE-repr/FORM-LING-VdA/23-12-99

Il serait important de construire un argumentaire institutionnel en faveur de l'éducation plurilingue qui permette à tout individu, quel que soit son positionnement idéologique et identitaire, de reconnaître ses motivations profondes vis-à-vis des questions linguistiques.

## Les profils individuels

Ces profils de base identifiés à partir des traits fondamentaux se complètent ultérieurement et se concrétisent différemment à travers les traits contextuels[18] et dans les divers contextes où les individus agissent. C'est, en effet, sur le socle des configurations de traits fondamentaux que s'ancrent les traits contextuels.

Le profil individuel de chacun serait finalement à l'image d'une pyramide (cf. figure 4) au sommet de laquelle se trouveraient les traits fondamentaux (et les profils typologiques de base qui en dérivent) : cette couche présenterait un niveau de contextualisation moindre se limitant au macro-contexte régional. La couche intermédiaire serait constituée, elle, des traits contextuels avec l'introduction d'ultérieures différences au niveau des individus. La base de la pyramide serait constituée par les divers, innombrables contextes sociaux ou professionnels où un même individu se trouve quotidiennement à agir sur la base de rôles définis. Ces contextes et les rôles que les individus y assument déterminent d'ultérieures variations individuelles des traits contextuels et, par conséquent, des profils aussi.

Du sommet à la base de la pyramide on assiste à une augmentation progressive et de la spécialisation et de la contextualisation. Le répertoire de traits ainsi structuré

**17**. Extrait traduit de l'italien.
**18**. Cf. note 14.

permet à chacun de composer son propre profil individuel en choisissant les traits et leurs configurations d'après son propre vécu.

Découlant soit d'implications logiques entre les traits soit, plus fréquemment, de choix personnels, la cohérence des profils sera très variable selon les individus. Certains profils montreront un haut degré de cohérence entre les différentes couches de la pyramide; d'autres, par contre, mettront en évidence des contradictions plus ou moins profondes. Cette cohérence interne n'est toutefois pas en soi négative ou positive : elle peut, en effet, être le résultat aussi bien d'un figement, plus ou moins volontaire, des traits que d'un processus continu et instable de construction. Le processus le plus intéressant étant ce dernier car il est à la base du changement des représentations. En effet, loin de constituer un obstacle, une plus grande mobilité et instabilité des RS serait plutôt la condition de leur évolution possible.

## Conclusion

... une bonne formation initiale et en service qui ne se limite pas aux aspects théoriques, méthodologiques et techniques et mais qui se charge également des RS en les faisant émerger, en les faisant sortir de l'implicite dans lequel elles baignent, en les prenant en compte.

À travers la notion des RS et de leur cheminement dans le discours, nous rejoignons par ces considérations les positions d'autres chercheurs dans le domaine de la sociologie (Gérin-Lajoie, 2003; Kaufmann, 2004) qui envisagent l'identité non pas en termes de produit mais de processus continu de construction.

Une grande diversité de « profils de base » par rapport aux pratiques du bi-/plurilinguisme caractérise donc, d'après notre recherche, le VDA qui, étant donné ses dimensions réduites et sa renommée de région (tout au moins) bilingue, pourrait être pensé comme un espace homogène et peu diversifié.

Parmi les traits fondamentaux sur lesquels les profils de base se fondent, deux composantes identitaires se combinent dans des configurations non figées et mouvantes : une identification au groupe d'origine, très différemment modulée et interprétée par les individus, et, à l'horizon, la perception d'appartenances plus larges (au niveau de l'Europe), toujours possibles et, encore une fois, différemment argumentées. Sans que soit remis en question (ni fortement thématisé non plus) le sentiment d'appartenance à la communauté italienne comme s'agissant d'un fait allant de soi.

Or les divers positionnements identitaires sont loin d'être attribuables au multilinguisme réel tel qu'il se vit au quotidien au VDA. Ce qui entre en jeu c'est plutôt sa reconnaissance par les locuteurs. Chacun de ces positionnements fait, en effet, différemment jouer les diverses langues du répertoire multilingue du VDA à travers des argumentations et des processus discursifs de mise en relief ou bien d'atténuation dans le discours qui donnent corps aux RS. Sous les apparences d'un bilinguisme officiel, qu'on pourrait (ou voudrait?) imaginer « standard », monolithique et partagé, c'est le jeu dynamique et le grouillement fécond d'appartenances diverses (à travers les langues) que notre recherche nous a permis de saisir.

Quelles conclusions peut-on tirer, sur le plan pratique, de ces réflexions? Le succès de l'éducation bi/plurilingue au VDA dépend, nous l'avons dit, des RS qu'en ont les acteurs qui sont chargés de la mettre en pratique : c'est-à-dire, en premier lieu, les enseignantes et les enseignants. Or certains profils de base (notamment le 1, le 2,

le 5) sembleraient prédire un engagement plus fort et des pratiques plus actives en faveur de la langue française, alors que d'autres profils (le 3 et le 4) pourraient donner lieu à des attitudes d'indifférence ou carrément de résistance par rapport à l'enseignement de cette langue. Les solutions se situent, à notre avis, à deux niveaux différents.

Premièrement, il serait important de construire un argumentaire institutionnel en faveur de l'éducation plurilingue qui permette à tout individu, quel que soit son positionnement idéologique et identitaire, de reconnaître ses motivations profondes vis-à-vis des questions linguistiques : en somme, de « se » reconnaître. Les langues à l'école sont loin d'être des disciplines « neutres » : elles charrient avec elles tout un imaginaire et des connotations variables suivant le vécu de chacun. Ce n'est que par un argumentaire global à propos des langues et de leur enseignement qu'il est possible de sortir des impasses liées à une seule langue fortement marquée, comme peut l'être le français au VDA. Cet argumentaire peut, en effet, consentir à chacun de légitimer différemment chaque langue et ainsi de les accueillir toutes. Or, cet argumentaire existe déjà : il s'agit de l'adapter au contexte valdôtain et, surtout, de le mettre en pratique. Nous nous référons aux propositions du *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*[19] du Conseil de l'Europe (Béacco & Byram, 2003).

Ouvrir l'école aux répertoires (quels qu'ils soient) des apprenants et à leur valorisation, enseigner les langues de l'école comme instrument de formation du futur citoyen, diversifier l'enseignement des langues selon leur statut acquisitionnel, mais également le fonder sur un socle de principes communs, prévoir la prise en compte et l'enseignement des langues maternelles des apprenants, avoir une visée de formation interculturelle sont autant de buts pour une école plurilingue de qualité qui se donne pour finalité la création de bases solides en vue de l'inclusion et de la cohésion sociale. Sans oublier l'argumentaire didactique, cognitif et disciplinaire que l'école valdôtaine est en train de construire et de développer.

Deuxièmement, il faut se demander comment œuvrer au niveau institutionnel autour des RS après avoir affirmé que leur changement ne peut revenir – d'un point de vue éthique et surtout en ce qui concerne ceux que nous avons dénommés les « profils de base » – qu'à l'individu lui-même. La solution nous a été donnée par les hypothèses de notre recherche même et par leur vérification au cours des entretiens que nous avons réalisés. Si le discours est le lieu de construction des RS comme nous l'affirmons et comme nous avons pu concrètement le constater au cours de notre recherche, il faut créer de fréquentes occasions de parole. Car les mots, instrument d'échange et de partage, sont également un moyen pour maintenir fluides les RS et contribuer, de la sorte, à leur évolution. C'est donc sur la base d'un débat social ouvert, pluraliste, scientifiquement nourri et outillé, à travers aussi des campagnes d'information ciblées, que l'on peut espérer faire évoluer les RS à ce niveau profond.

Restent, pour ce qui est de l'éducation bi-/plurilingue scolaire et de ceux que nous avons appelés les traits contextuels, que l'on sait plus proches des pratiques

**19**. Cf. le site du Conseil de l'Europe, www.coe.int: sous Division des politiques linguistiques.

contextuelles (et dans ce cas professionnelles) et donc plus perméables aux changements, les effets que peut avoir une bonne formation initiale et en service qui ne se limite pas aux aspects théoriques, méthodologiques et techniques et mais qui se charge également des RS en les faisant émerger, en les faisant sortir de l'implicite dans lequel elles baignent, en les prenant en compte. C'est une voie d'approche *bottom-up* d'un travail sur les RS (partant de la base de la pyramide pour remonter vers le sommet) qui sera d'autant plus efficace que l'on n'aura pas oublié le parcours inverse – *top-down* – celui qui partant des traits fondamentaux tenterait de se frayer un chemin jusqu'aux traits contextuels et aux contextes.

## Références bibliographiques

ABRIC, Jean-Claude (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, dans *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise Jodelet. Paris : PUF, pp. 205-223.

BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, p. 115.

BERRUTO, Gaetano (2003). Una Valle d'Aosta, tante Valli d'Aosta? Considerazioni sulle dimensioni del plurilinguismo in una comunità regionale, dans *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*. Aoste : Fondation Chanoux, pp. 44-53. [article repérable sur le site www.irre-vda.org]

CAVALLI, Marisa (2003). Bilinguisme et plurilinguisme au Val d'Aoste : le rôle de l'école, dans *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*. Aoste : Fondation Chanoux, pp. 18-25. [article repérable sur le site www.irre-vda.org]

CAVALLI, Marisa (2003). Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste, dans *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif – Contextes – Dispositifs – Acteurs*, sous la direction de Diana-Lee Simon & Cécile Sabatier. Université de Grenoble, coll. LIDIL, pp. 32- 46.

CAVALLI, Marisa (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*. Paris : CREDIF, Didier, coll. LAL, p. 370.

CAVALLI, Marisa & COLETTA, Daniela (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de diffusion. Aoste : IRRE-VDA.

CAVALLI, Marisa, COLETTA, Daniela, GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette & SERRA, Cecilia (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de recherche. Introduction de Bernard PY. Aoste : IRRE-VDA, p. 611.

COSTE, Daniel (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances, dans *Actualité de l'enseignement bilingue*, sous la direction de Jean Duverger. *Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. Paris : Hachette, pp. 86-94.

GERIN-LAJOIE, Diane (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de parole, 190 p.

GROSJEAN, François (1982). *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London, England : Harvard University Press, p. 384.

GUIMELLI, Christian (1994). Introduction, dans *Structures et transformations des représentations sociales*, sous la direction de Christian Guimelli (éd.). Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 11-19.

JODELET, Denise (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion, dans *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise Jodelet. Paris : PUF, pp. 47-78.

LÜDI, Georges & PY, Bernard (2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang (1re édition : 1986), p. 203.

KAUFMANN, Jean-Claude (2004). *L'invention de soi – Une théorie de l'identité*. Paris : A. Colin, p. 352.

MOORE, Danièle (sous la direction de) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*. Paris : CREDIF, Didier, coll. Essais, p. 182.

MOSCOVICI, Serge (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF (1re édition : 1961), p. 512.

MOSCOVICI, Serge & VIGNAUX, Georges (1994). Le concept de Thêmata, dans *Structures et transformations des représentations sociales*, sous la direction de Christian Guimelli. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 25-61.

PY, Bernard (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, pp. 6-19.