

Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue: État des connaissances pour des politiques et des pratiques éducatives efficaces.

Jim Cummins
l'Université de Toronto

Journée de colloque
Université de Montréal
Mercredi 8 mai 2013

Résumé

- Cette communication passera en revue ce que nous savons, à partir de la recherche scientifique, de l'éducation en milieu pluriethnique et plurilingue et les conclusions à en tirer pour mieux cibler l'action des décideurs du monde scolaire auprès des élèves allophones.
- Nous aborderons les questions suivantes:
 - Y a-t-il des constantes dans le succès scolaire des élèves allophones au Québec, dans le reste du Canada et ailleurs dans le monde?
 - Quelles sont les causes des difficultés scolaires chez certains groupes et dans des contextes spécifiques?
 - À quel point l'utilisation d'une autre langue que la langue d'enseignement à la maison peut-elle être la cause de ces difficultés?
 - Quelles sont les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques susceptibles d'avoir un effet sur ces difficultés scolaires ?
 - Pourquoi les décideurs du monde scolaire ne sont-ils pas en mesure de mettre en place le soutien adéquat et "peu coûteux" qui permettrait d'assurer la réussite scolaire des élèves allophones?

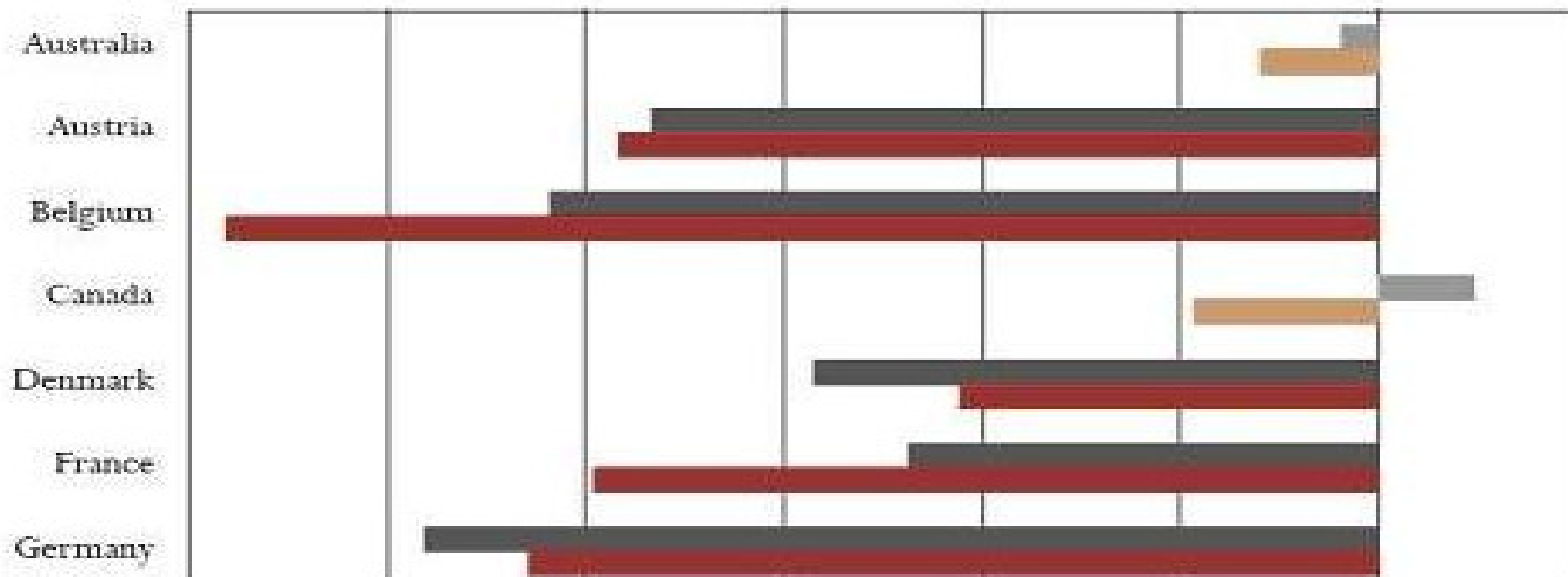
Program for International Student Assessment (PISA) (OCDE/OECD)

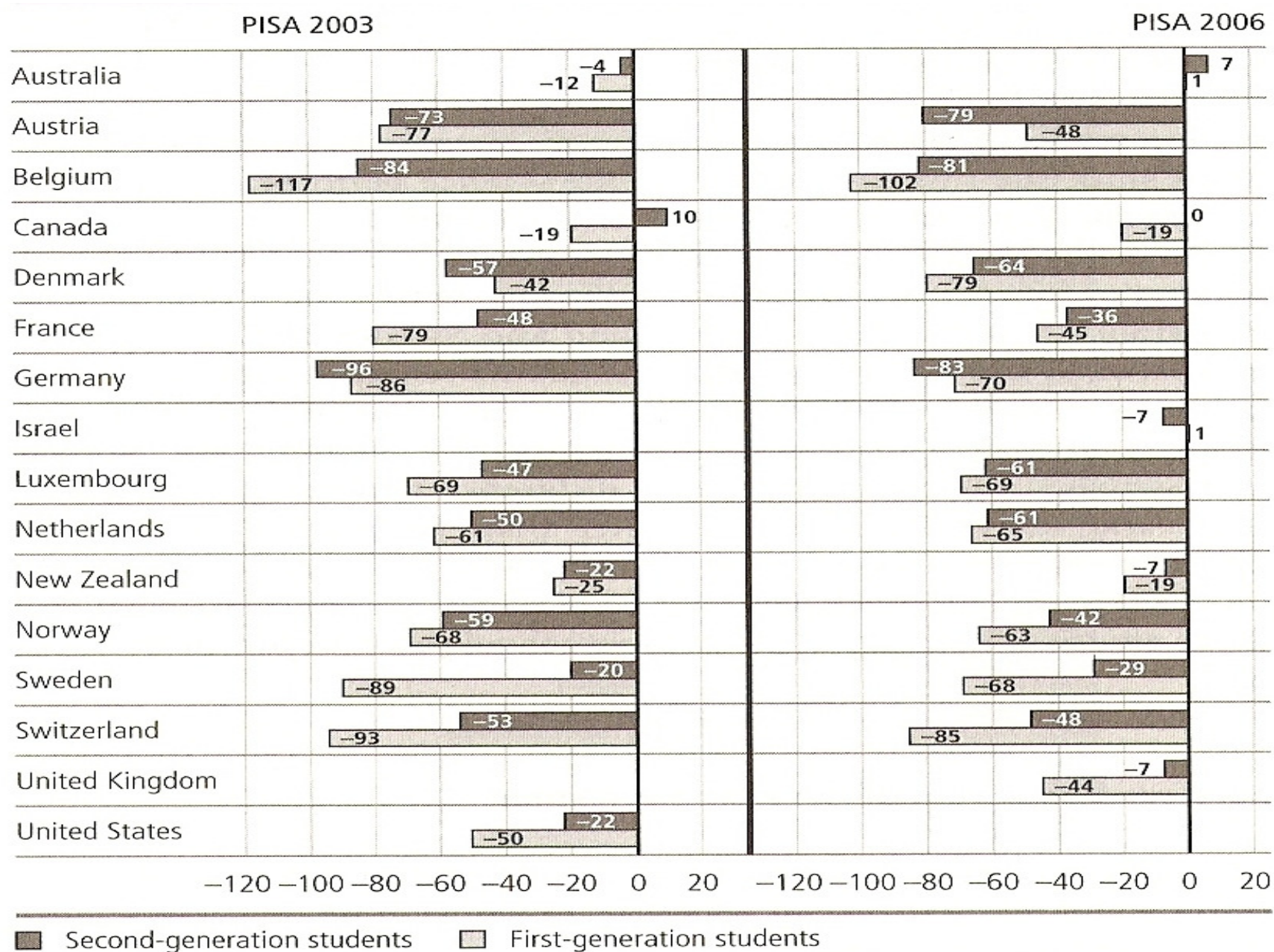
Where immigrant students
succeed – A comparative
review of performance and
engagement in PISA 2003

PISA Data on First and Second Generation Migrant Student Achievement

Figure 2.1b ■ Differences in reading performance by immigrant status

- Difference in reading performance between native students and second-generation students
- Difference in reading performance between native students and first-generation students





Source: OECD PISA 2003 & PISA 2006 database, Table 3a & 3b.

Les Carrières Scolaires Des Jeunes Allophones À Montréal, Toronto Et Vancouver: Une Analyse Comparative

Marie Mc Andrew, Bruce Garnett, Jacques Ledent, &
Robert Sweet

Avec la collaboration de Henda Ben Salah et
Alhassane Balde

*Revue de l'Intégration et de la Migration
Internationale*, 12: 495-515

Conclusion

Notre étude, montre que même s'ils ont des caractéristiques initiales légèrement négatives, les élèves allophones à Montréal, Toronto et Vancouver connaissent une carrière scolaire globalement positive, tel qu'indiqué par leurs taux cumulatifs de graduation, et surtout par leur choix de cours sélectifs menant au CEGEP ou à l'université. De plus, l'analyse de régression multiple indique que, lorsqu'on tient compte des différences de départ, le rapport de cote pour ces deux variables dépendantes s'avère alors clairement en leur faveur.

Nos résultats semblent donc confirmer que le fait d'être issu de l'immigration a l'effet positif prévu par la littérature, du moins dans les sociétés qui situent la migration planifiée au cœur de leur développement

Notre recherche révèle également des différences frappantes entre les sous-groupes, même lorsque qu'on prend en compte les autres variables de contrôle qu'on retrouve dans les bases de données, qui sont loin, toutefois, d'épuiser l'ensemble des « facteurs de risque » potentiels.

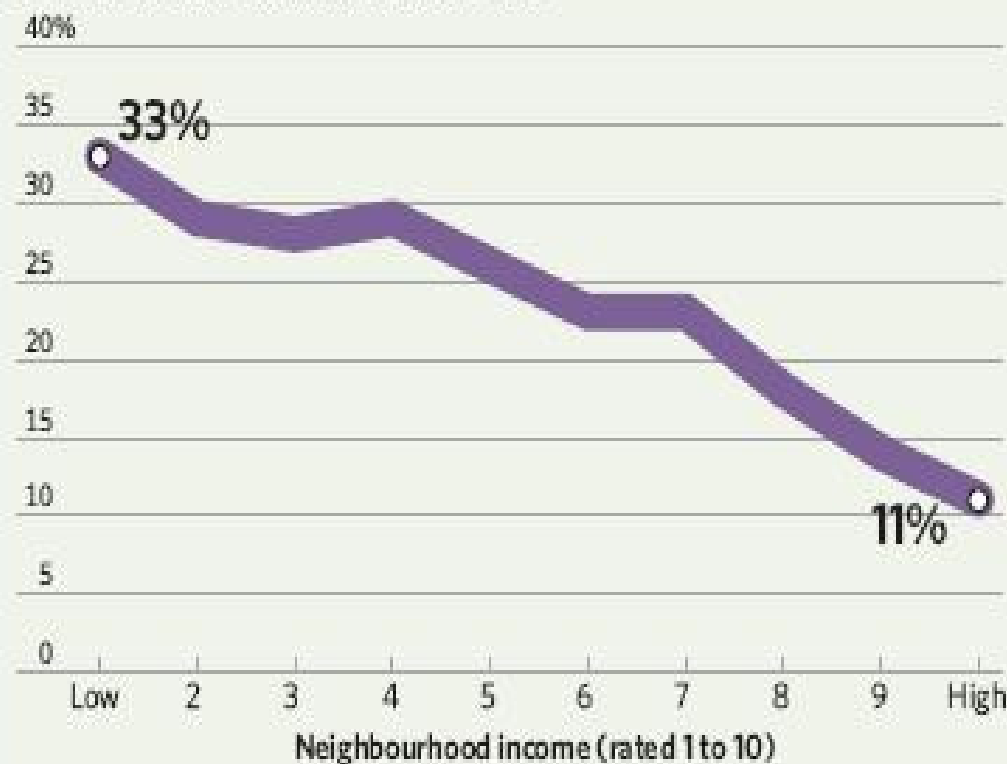
Ainsi, aux deux extrêmes du continuum, on retrouve les élèves sinophones dont la performane est remarquable et les élèves hispanophones ou créolophones fortement à risque. Comme on l'a vu plus haut, de telles différences peuvent relever de systèmes d'interprétation extrêmement variés où le poids est plus ou moins mis sur les familles et les communautés (Portes et Zhou 1993; Vallet et Caille 1996; Zady et Portes 2001) ou les systèmes scolaires (Johnson et Acera 1999;

Mais quelque soit la perspective adoptée, ces variations inter groupes, ainsi que celles que nous avons constatées entre les trois villes, amènent à questionner fortement l'usage de méga-catégories telles, « les élèves issus de l'immigration », « les élèves allophones », ou encore « les élèves issus des minorités visibles ». Elles illustrent, également, les limites de programmes ou de soutien financier supplémentaires « taille unique » qu'on prétendrait appliquer à l'ensemble de cette population.

Dropout rate vs. language and income

Children from Toronto's poorest neighbourhoods are three times as likely to drop out of high school than those from richer areas, new research shows. But it's not just money that makes a difference; mother tongue also plays a part in how long at-risk students are in the school system. The board says this information will help determine where help is needed.

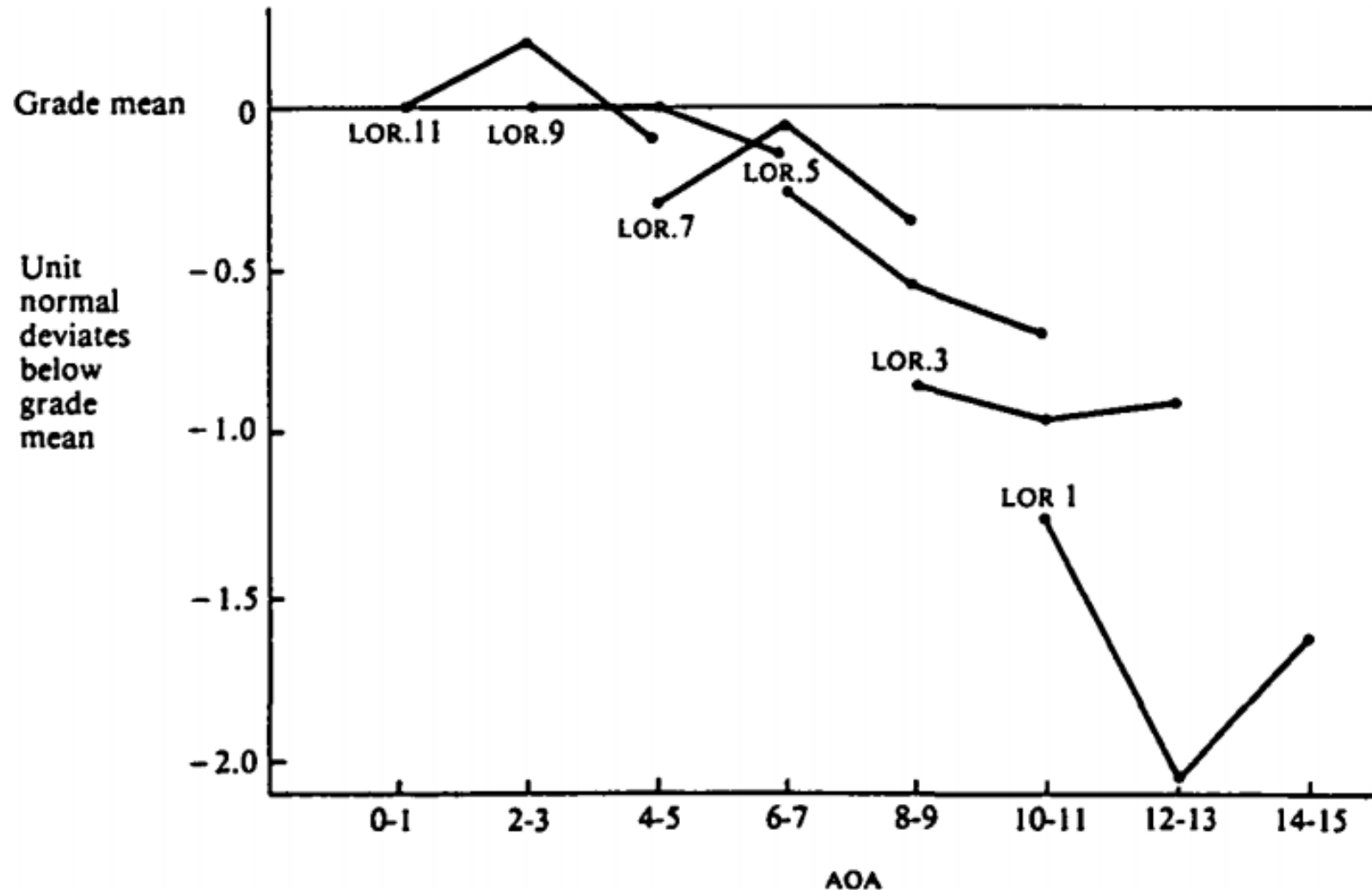
PER CENT OF STUDENTS WHO DROPPED OUT



Language	Per cent dropouts
Portuguese	42.5%
Spanish	39.1%
Somali	36.7%
Punjabi	34.6%
Persian (Farsi)	30.6%
Arabic	27.8%
Vietnamese	24.6%
English	22.9%
Korean	20.0%
Russian	19.6%
Urdu	19.5%
Greek	17.7%
Tamil	16.9%
Bengali	16.7%
Gujarati	14.3%
Chinese	12.0%
Romanian	10.8%

Immigrant Academic Trajectories: 5-7 Years Typically Required to Catch-up to Native Speakers in the School Language:

Cummins (1981) Re-analysis of Toronto Board Data



Résumé de ma communication jusqu'à ce point

- Quelles sont les constantes dans l'analyse de la réussite scolaire des élèves allophones au Québec, dans le reste du Canada et ailleurs dans le monde?

- Les performances scolaires des élèves allophones varient considérablement selon le pays, leur groupe ethnoculturel et leur génération (première ou seconde génération d'immigrants);

Implication politique: Les solutions "taille unique" ne sont pas adaptées.

- Partout au Canada, un grand nombre d'élèves issus de l'immigration réussit bien à l'école, si l'on compare avec d'autres pays, et plusieurs groupes sont particulièrement résilients face aux difficultés socio-économiques qui les touchent. Cela dit, des difficultés persistent chez les groupes issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Implication politique: Nous avons besoin de mieux comprendre les causes des difficultés et comment le monde scolaire peut y réagir de façon adéquate.

- Les élèves allophones ont généralement besoin de 5 ans et plus pour 'rattraper' le niveau scolaire les élèves qui ont la langue d'enseignement comme langue maternelle - particulièrement au secondaire;

Implication politique: Tous les enseignants devraient savoir comment étayer leur enseignement et enrichir les connaissances langagières de leurs élèves.

Quelles sont les causes des difficultés scolaires chez certains groupes et dans des contextes spécifiques?

- « Être désavantagé » n'est pas une construction statique : cette situation est créée dans le cadre d'interactions entre l'élève et différents facteurs contextuels de sa communauté, ainsi que les réactions de l'école par rapport à ces facteurs.
- Les milieux socio-économiques défavorisés, le statut d'immigrant et l'exclusion sociale (par ex. le racisme) sont des facteurs qui interagissent mais qui peuvent aussi être une cause unique pour expliquer qu'un élève soit "désavantagé". Cependant, ces facteurs se traduisent en difficultés scolaires seulement si les écoles perpétuent, au lieu de les questionner, ces rapports sociaux de pouvoir coercitifs.
- Le statut d'immigrant et la langue parlée à la maison ont été considérés comme des indices de défavorisation dans un grand nombre de pays Européens (OCDE, 2012). Cette idée que l'usage de la L1 à la maison est la *cause* de faibles résultats scolaires a été utilisée pour justifier des politiques qui punissent les élèves quand ils utilisent leur L1 à l'école et qui encouragent les parents à utiliser la langue d'enseignement à la maison à la place de leur L1.

Ces politiques sont sans fondement scientifique - l'usage de la L1 à la maison n'est pas la cause de faibles résultats scolaires.

La langue maternelle des apprenants

- L'OCDE soutient aussi la démarche consistant à mettre l'accent sur la promotion du plurilinguisme (2010b, p. 49) car elle considère que cela contribue activement aux politiques mises en place dans les établissements et destinées à améliorer les résultats des apprenants issus de l'immigration : « La valorisation de la langue maternelle des apprenants issus de l'immigration est fondamentale pour la mise en oeuvre d'une approche positive et valorisante de la diversité et de l'identité ».
- Les résultats de PISA attestent clairement qu'il n'existe pas de relation d'interdépendance entre la langue parlée à la maison et les résultats des apprenants en compréhension de l'écrit. Bien que l'on observe, dans de nombreux pays, une corrélation négative entre l'utilisation de la L1 à la maison et les résultats scolaires, celle-ci est influencée par des facteurs tels que le statut socio-économique et la durée de résidence dans le pays hôte, et elle s'efface (dans 10 des 14 états membres de l'OCDE concernés) lorsque ces facteurs sont contrôlés (Stanat & Christensen, 2006, Tableau 3.5, pp. 200-202).

Les facteurs explicatifs du faible rendement scolaire et solutions éducatives basées sur la recherche scientifique

- **Les milieux socio-économiques défavorisés:** Même si les écoles n'ont pas beaucoup de contrôle sur ce facteur, plusieurs initiatives scolaires ont pu compenser certains des effets liés à la défavorisation économique (par ex. les déjeuners offerts gratuitement, les programmes de repas à faible coût, les suivis médicaux, etc.). Cependant, la recherche suggère que, pour ces élèves, des gains majeurs peuvent être acquis s'ils ont accès à une grande diversité de textes imprimés et si une attitude positive et active en faveur de la littératie est encouragée.
- **Le statut d'immigrant/ l'alternance entre l'usage de la langue maternelle et celui de la langue d'enseignement:** Peut être une cause de faible rendement scolaire seulement si l'école ne fournit pas un soutien pédagogique et linguistique à travers l'ensemble du curriculum; permettre aux élèves d'utiliser leur L1 est particulièrement important pour étayer le développement de leurs connaissances.
- **Le statut d'un groupe marginalisé:** Au Canada et ailleurs, les écoles ont traditionnellement accentué le racisme vécu par des groupes marginalisés (par ex. les peuples Autochtones).

Rapports de pouvoir dans la société et négociation de l'identité

- En dépit du fait que l'influence des rapports sociaux de pouvoir sur les expériences scolaires des élèves autochtones ou de groupes **marginalisés** soit clairement mise en évidence d'un point de vue historique, la plupart des politiques éducatives accorde peu d'attention à cette question.
- Il existe pourtant une abondante littérature scientifique, principalement en sociologie et en anthropologie, consacrée à l'influence des rapports de pouvoir dans la société sur la réussite scolaire.
- Les groupes en situation d'échec scolaire sur le long terme ont souvent subi des violences physiques ou symboliques durant plusieurs générations de la part du groupe dominant.
- Au sujet des étudiants afro-américains par exemple, Ladson-Billings (1995, p. 485) résume ainsi que « le problème auquel [ils] font face est la dévalorisation constante de leur culture à l'école et dans la société en général ».

Deconstructing Educational Disadvantage

Societal/Community Contexts
Potentially Conducive to
Construction of Disadvantage

Socioeconomic Status

Immigrant Status

Marginalized Group Status

Conduits of Disadvantage

- Prenatal care
- Nutritional adequacy
- Lead exposure
- Housing segregation
- School quality
- Range of language interaction
- Access to print
- Cultural and material resources
etc.

- Home-School
language difference

- Societal discrimination
- Identity devaluation
- Stereotype threat
- Low teacher expectations

Evidence-based
Instructional Response

- Maximize literacy engagement
- Demystify and reinforce
academic language
across the curriculum

- Ensure effective
scaffolding of language
and literacy across
the curriculum

- Connect instruction to
students' lives
- Create contexts of student
identity affirmation and
empowerment through
culturally responsive
instruction

Le cadre de l'engagement pour la littératie: La participation active en littératie est essentielle au succès scolaire des élèves.



Figure 1. Cadre pour l'engagement personnel en faveur de la littératie

Optimiser l'accès à des textes imprimés et les dispositions comportementales en faveur de la littératie

- Les enquêtes PISA successives ont mis en évidence l'existence d'un lien étroit entre les dispositions personnelles favorables envers la lecture et les performances en compréhension de l'écrit chez les apprenants âgés de quinze ans.
- Ainsi, à l'issue de l'enquête PISA de 2000 (OCDE, 2004), il a été conclu que le degré d'engagement d'un apprenant en faveur de la lecture a une plus forte valeur prédictive de ses performances en littératie que ses origines socio-économiques.
- Les résultats des enquêtes les plus récentes (OCDE, 2010) confirment ces tendances. Pour mesurer l'attitude positive envers la lecture, on a tenu compte du temps passé à lire divers matériels, du plaisir ressenti au cours de cette tâche et du recours à diverses stratégies d'apprentissage. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, l'attitude positive envers la lecture intervient à hauteur d'environ un tiers dans la relation entre les performances en compréhension de l'écrit et les origines socio-économiques.

Comment permettre à tous les apprenants de développer activement une appétence envers la littératie dès les premières étapes de leur scolarité?

Cet engagement dans la littératie peut être renforcé grâce à

- (a) l'étayage de l'aptitude des élèves à comprendre et à utiliser la langue scolaire grâce à des stratégies pédagogiques spécifiques (par exemple, via l'utilisation de supports graphiques, le développement de stratégies d'apprentissage permettant aux étudiants d'utiliser leur L1 pour clarifier le contenu [par exemple, par la discussion ou de textes ou ressources électroniques en L1]);
- (b) la connexion des enseignements avec le vécu des élèves et l'activation de leurs expériences préalables qui sont encodées dans la L1, la L2 ou les deux langues;
- (c) l'affirmation de leur identité culturelle, linguistique et scolaire en leur permettant de faire la démonstration de leurs compétences cognitives et en lecture/écriture à la fois en L1 et en L2; et
- (d) le développement de leur compétence langagière tout au long du curriculum à travers des stratégies éducatives comme la comparaison de la L1 avec la L2. La recherche de Françoise Armand et de ses collègues sur *l'Éveil aux langues* représente un excellent exemple de l'enrichissement des compétences en langues.

Le cadre de l'engagement pour la littératie

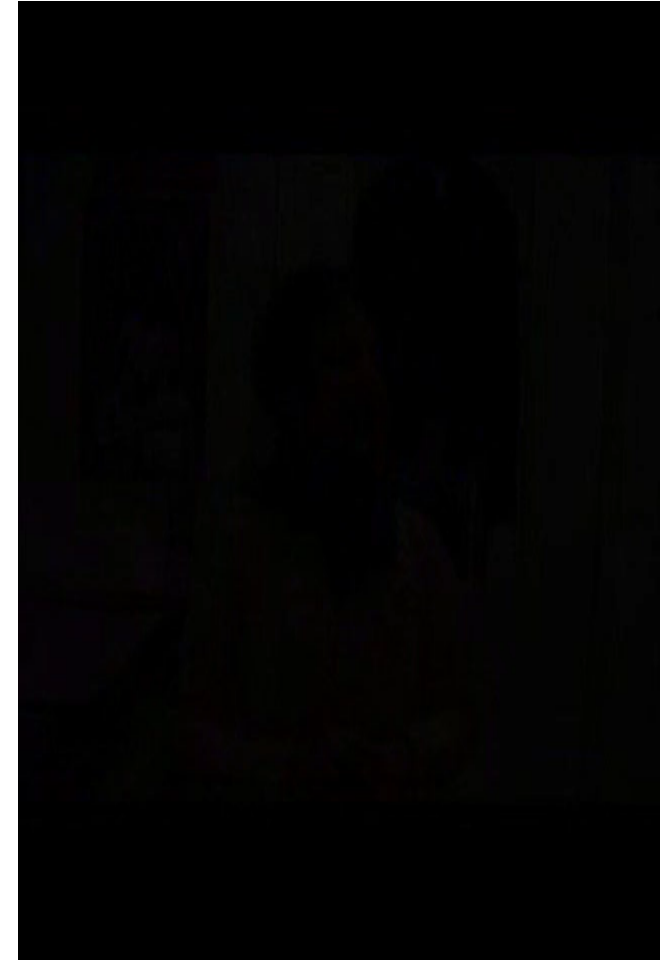
- Les différentes dimensions qui apparaissent dans ce cadre d'analyse sont souvent intriquées dans la pratique de classe. Par exemple, reconnaître et activer les connaissances préalables des élèves permet à la fois de valoriser les acquis expérientiels et, par extension, de légitimer les identités des élèves. L'identité des élèves bilingues est également valorisée lorsqu'ils sont encouragés à utiliser leurs compétences en écriture dans la L1 comme tremplin pour écrire dans la L2.
- Il existe un consensus pratiquement universel parmi les chercheurs et les enseignants au sujet de la pertinence de l'étayage, de l'activation des connaissances antérieures, de l'attention portée à la langue scolaire et à son usage. Mais l'importance de l'engagement en lecture et de l'affirmation de l'identité n'est reconnue que de manière sporadique par les politiques éducatives.

Lisa Leoni, allocution dans le cadre d'une conférence sur l'enseignement de l'anglais langue seconde (Ontario TESL Conference), novembre 2005

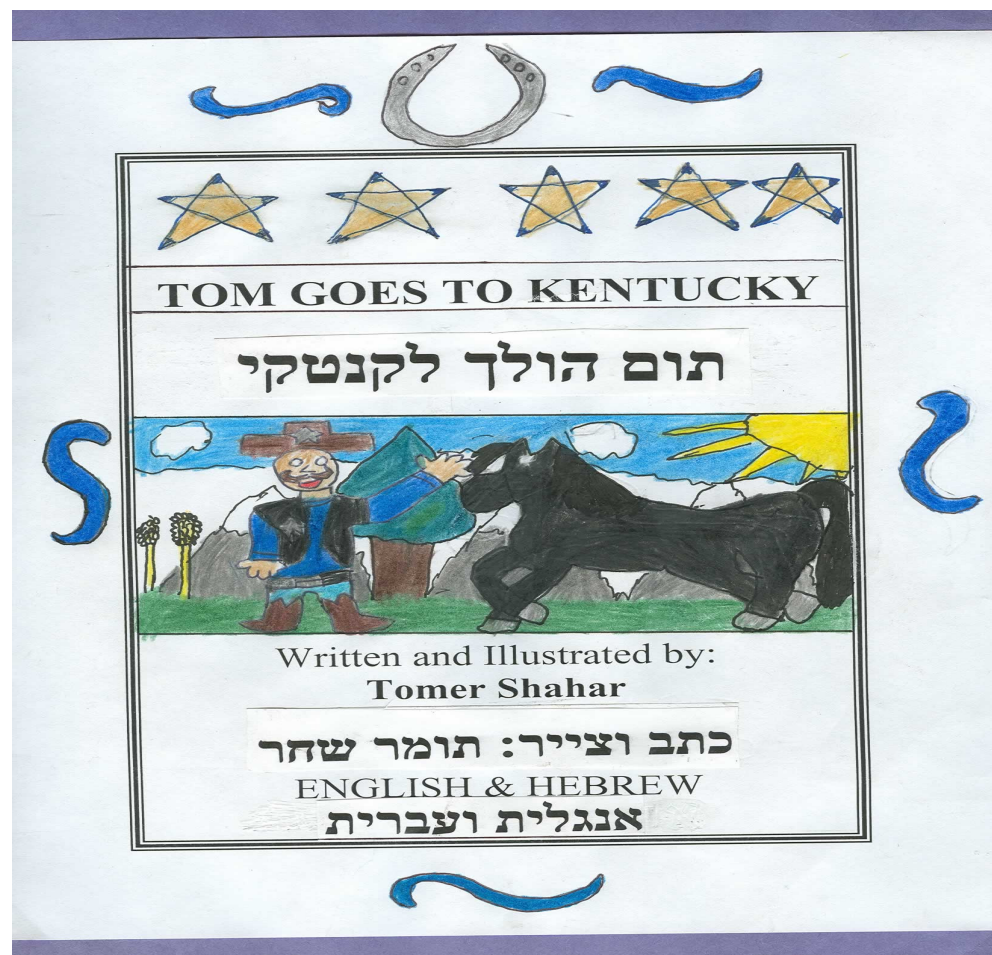
« À mon avis, tout doit se rapporter à l'identité des élèves; les enfants doivent se reconnaître dans chaque aspect de leur travail scolaire. Mon objectif global, à titre d'enseignante, est de découvrir tout ce que j'ignore sur mes élèves - linguistiquement et culturellement - et en particulier de comprendre la communauté dont ils font partie (leurs parents, leurs amis, leurs croyances, etc.).

Donc, quand un élève entre dans ma classe, je veux apprendre tout ce que je peux sur lui en tant qu'apprenant et que personne.

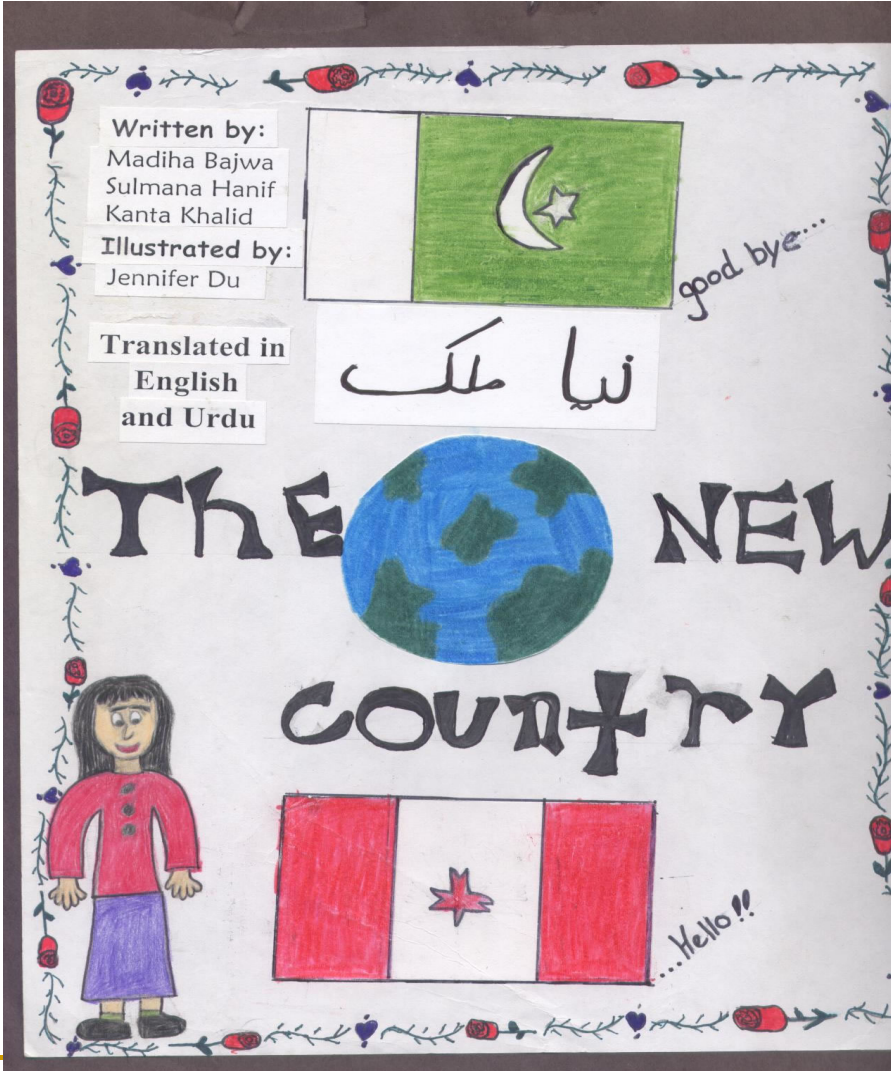
Par exemple, une bonne partie des travaux produits par Tomer, à qui j'ai enseigné l'an dernier, était rédigée en hébreu. Pourquoi? Parce que c'est ainsi que ses connaissances étaient encodées, et je voulais m'assurer que Tomer était un membre et un participant actif de ma classe. C'était aussi une façon pour moi de déterminer son niveau de littératie et de développement du langage parlé. »



Le « texte d'identité » de Tomer



The New Country (Le nouveau pays)
(<http://www.multiliteracies.ca/index.php/folio/viewGalleryBook/8/42/0>)



About The Authors

We are three best friends. Our names are Madiha Bajwa, Kanta Khalid, and Sulmana Hanif. We are in grade 7 at Michael Cranny E.S. in Maple, Ontario. This story we wrote mostly describes how hard it was to leave our country and come to a new country.

ہم تین بہت اچھے دوست ہیں۔ پہلا نام ہے مکیہ باجوہ، کانتہ خلد،
اور سامانہ حنیف۔ ہم ساتویں کلاس میں پڑتے ہیں اور ہم مائیکل
کریٹیج ایلیمنٹری اسکول میں پڑتے ہیں ہم میل او ٹیریو دو
کینیڈا میں ہے۔ یہ ایک کہانی ہے جس میں بتایا جاتا ہے ایک
ملک سے دوسرے ملک میں جاننا کتنا مشکل ہوتا ہے۔

Madiha

Plusieurs semaines après son arrivée au Canada en 7e année, Madiha Bajwa a écrit avec deux de ses amies, Kanta Khalid et Sulmana Hanif, un texte bilingue anglais-ourdou intitulé « Le nouveau pays ». Le livre de 20 pages « décrit combien il était difficile de quitter notre pays et de venir dans un nouveau pays ». Kanta et Sulmana sont arrivées à Toronto en 4e année et savaient relativement bien parler anglais, mais Madiha, arrivée seulement six semaines auparavant, débutait à peine son apprentissage de cette langue.

Les trois filles ont collaboré à l'écriture du texte « Le nouveau pays » dans le cadre d'un enseignement sur le thème de la migration qui intégrait les sciences sociales, l'expression orale et écrite et l'anglais langue seconde.

Pour élaborer l'histoire, les trois filles ont discuté de leurs idées principalement en ourdou, mais elles ont écrit la première ébauche en anglais puis l'ont traduite de l'anglais en ourdou.

Madiha

Dans un contexte scolaire plus classique, la capacité de Madiha à participer à un enseignement de 7^e en sciences sociales aurait été sérieusement limitée par ses connaissances rudimentaires de l'anglais.

Mais lorsque la structure sociale et linguistique de la classe a été modifiée pour inclure et légitimer la langue maternelle de Madiha, cette dernière a pu exprimer son intelligence et son identité comme rarement les élèves néo-arrivants ont l'occasion de le faire.

Sa langue d'origine, dans laquelle est encodée toute son expérience qui précède l'immigration, est devenue à nouveau un outil d'apprentissage.

Madiha a contribué à l'élaboration de l'histoire par ses idées et ses expériences, a participé à des discussions sur la façon de traduire le vocabulaire et les expressions de l'ourdou vers l'anglais et réciproquement, et elle a partagé avec ses deux camarades le sentiment d'affirmation de soi à travers la publication de cette histoire sous format papier et sur le web.

Madiha

Madiha exprime clairement cette affirmation de l'identité dont les trois élèves ont fait l'expérience avec la publication de leur histoire :

« Je suis fière du "Nouveau pays" parce que c'est notre récit. Personne d'autre n'a écrit cette histoire. Et quand nous l'avons montrée à Mme Leoni (l'enseignante), elle nous a dit que c'était vraiment bien.

Elle a dit : "Cela parle de votre pays natal, de votre famille, du Canada, tout est lié, c'est tellement bien". J'apprécie cela car cela montre qu'elle s'intéresse à notre famille et à notre pays, pas seulement au Canada. Parce qu'elle s'intéresse à nous, cela nous donne envie de travailler plus. »

Le transfert interlangue: La perspective de Madiha

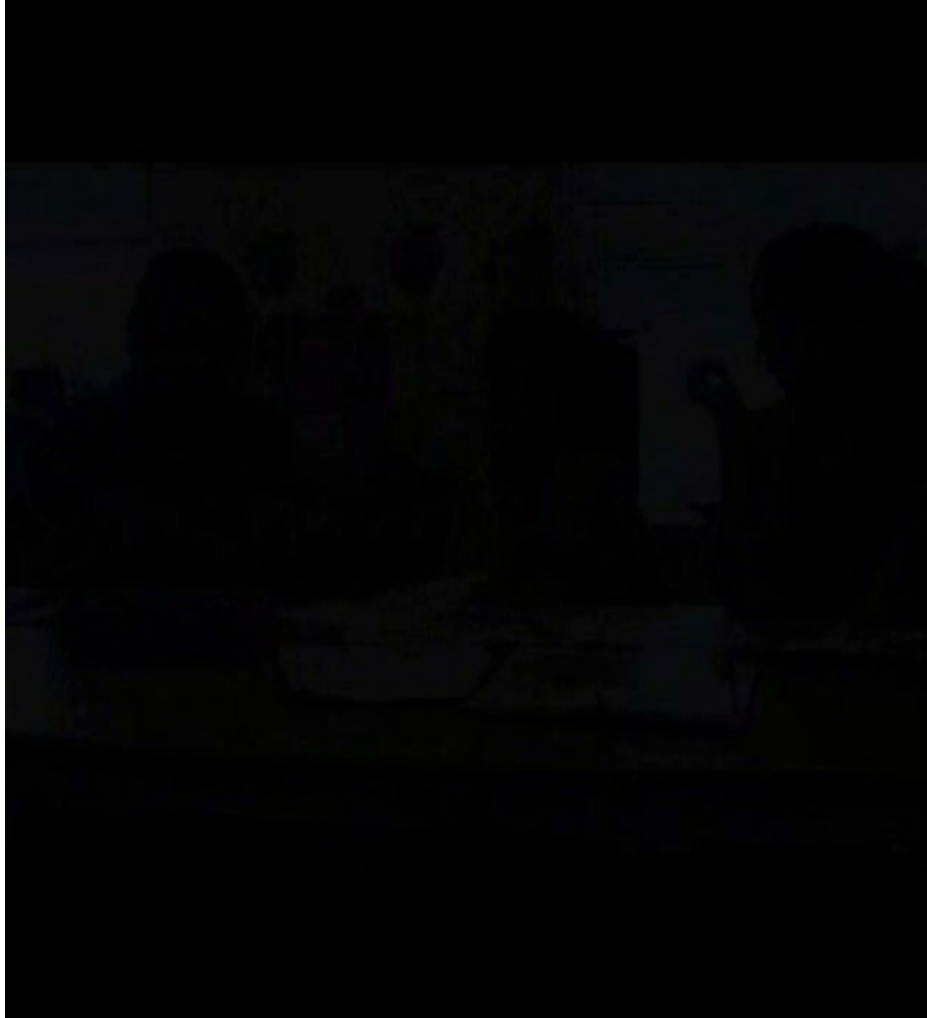
Je pense que pouvoir écrire dans les deux langues m'aide à apprendre parce que si j'écris en anglais et Mme Leoni dit que je peux écrire en ourdou, ça m'aide à penser au sens du mot parce que je pense toujours en ourdou. Cela me permet de mieux écrire en anglais.

Quand je suis arrivée ici, je ne savais pas un mot d'anglais, je parlais toujours en ourdou à mes amis. D'autres enseignants m'ont dit: « Parle anglais, parle anglais », mais Mme Leoni n'a rien dit quand elle m'a entendu parler en ourdou et j'ai aimé ça, parce que si je ne sais pas l'anglais, que puis-je faire?

Ça m'aide beaucoup d'être capable de parler en ourdou et en anglais.



La perspective de Kanta



- Et comment ça m'a aidée , c'est quand je suis venue ici en 4e année, les enseignants ne savaient pas ce que j'étais capable de faire.

On m'a donné un paquet de crayons de couleur et un livre de dessin et on m'a dit de commencer à colorier. Et ensuite, je me suis sentie si mal à l'aise à cause de ça--je suis capable de faire beaucoup plus que ça. J'ai d'autres talents à montrer au monde que celui de colorier et je sentais que mes compétences à moi sont également importantes. Alors, quand nous avons commencé à écrire le livre [« Le nouveau pays »], je pouvais montrer au monde que j'avais d'autres talents au lieu de simplement colorier.

Et c'est ainsi que cela m'a aidé et ça m'a rendu tellement fière de moi, parce que je suis réellement capable de faire quelque chose, et aujourd'hui [à la conférence TESL Ontario] je suis en train de faire quelque chose. Je ne suis pas juste une personne qui colorie, je peux vous montrer que je suis quelqu'un d'important.

-
- I think it helps my learning to be able to write in both languages because if I'm writing English and Ms. Leoni says you can write Urdu too it helps me think of what the word means because I always think in Urdu. That helps me write better in English.
 - When I came here I didn't know any English, I always speak Urdu to my friends. Other teachers they said to me "Speak English, speak English" but Ms. Leoni didn't say anything when she heard me speak Urdu and I liked this because if I don't know English, what can I do?
 - It helps me a lot to be able to speak Urdu and English.
 - And how it helped me was when I came here in grade 4 the teachers didn't know what I was capable of.
 - I was given a pack of crayons and a coloring book and told to get on coloring with it. And after I felt so bad about that--I'm capable of doing much more than just that. I have my own inner skills to show the world than just coloring and I felt that those skills of mine are important also. So when we started writing the book [*The New Country*], I could actually show the world that I am something instead of just coloring.
 - And that's how it helped me and it made me so proud of myself that I am actually capable of doing something, and here today [at the Ontario TESL conference] I *am* actually doing something. I'm not just a coloring person—I can show you that I am something.
-

“Building capacity” dans les écoles plurilingues et pluriethniques: quelques solutions “peu coûteuses”

- Bien que les écoles canadiennes assurent en grande partie la réussite scolaire d'une clientèle diversifiée linguistiquement et culturellement, quelques lacunes peuvent être identifiées.
- Premièrement, les ministères de l'Éducation et les systèmes scolaires n'ont pas encore fourni une description cohérente et basée sur la recherche scientifique des causes des échecs scolaires de certains groupes, ni des stratégies d'enseignement pour contrecarrer ces échecs scolaires. Plus particulièrement, le rôle de l'engagement pour la littératie et l'affirmation de l'identité ont été négligés.
- Deuxièmement, malgré la rhétorique autour du “building capacity”, on note relativement peu de tentatives pour s'assurer que les directeurs d'écoles ont une compréhension minimale des enjeux reliés à l'enseignement aux élèves allophones. Dans le même ordre d'idées, tous les enseignants devraient avoir l'expertise pour enseigner à *tous* leurs élèves. Par exemple, une grande majorité d'enseignants spécialisés au secondaire n'ont pas la formation nécessaire afin qu'ils puissent 1) étayer leur enseignement pour les élèves apprenant la langue d'enseignement et b) renforcer et soutenir la langue scolaire de leurs élèves allophones, tout en enseignant leur matière.

“Building capacity” dans les écoles plurilingues et pluriethniques: quelques solutions peu coûteuses

Troisièmement, on retrouve, trop souvent, peu d'imagination et de volonté politique quand il s'agit de l'exploration de stratégies d'enseignement afin de s'assurer que les élèves plurilingues aient l'opportunité de développer leurs langues maternelles à l'école.

Quelques solutions peu coûteuses, dans un contexte de surplus d'enseignants (en Ontario):

- Les décideurs politiques en éducation pourraient, dans les grands centres urbains, préciser leurs attentes en ce qui concerne les connaissances et l'expertise des nouveaux enseignants et de ceux qui souhaitent un avancement professionnel dans le système scolaire (par ex. Pour devenir directeur ou directeur adjoint).

“Building capacity” dans les écoles plurilingues et pluriethniques: quelques solutions peu coûteuses

Ensuite, ils pourraient mettre l’accent sur le fait que les directeurs d’écoles doivent être sensibilisés et aient des connaissances minimales concernant :

- (a) les étapes de l’acquisition de la langue d’enseignement\langue seconde pour les élèves nouvellement arrivés,
- (b) le rôle positif de la L1 des élèves sur le développement de leur L2,
- (c) les stratégies d’enseignement (par ex. l’étayage) requis pour enseigner le contenu de façon efficace aux élèves qui sont en train d’apprendre le français langue de scolarisation.

“Building capacity” dans les écoles plurilingues et pluriethniques: quelques solutions “peu coûteuses”

- Ils pourraient aussi spécifier que TOUS les enseignants devraient savoir comment enseigner leur matière de façon efficace aux élèves, en fonction de leur niveau en tant qu'apprenants de la langue d'enseignement
 - Ces politiques mettraient de la pression sur les facultés d'éducation et assureraient que les futurs enseignants aient l'opportunité de développer cette expertise.
-

Ressources

- www.multiliteracies.ca (Multiliteracies project)

Dual Language Showcase (<http://www.thornwoodps.ca/dual/index.htm>)

- *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times* (Jim Cummins, Kristin Brown, & Dennis Sayers; Allyn & Bacon, 2007)
(<http://www.allynbaconmerrill.com/bookstore/product.asp?isbn=020538935X&rl=1>)

- *IdentityTexts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools* (Edited by Jim Cummins and Margaret Early; Trentham Books, 2011)
<http://trentham.styluspub.com/Books/BookDetail.aspx?productID=241727>

- Cummins, Jim. (2011). De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté. Division des Politiques linguistiques Direction de l'Education et des langues, DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang/fr