
L'enseignement bilingue et les rapports de pouvoir des langues dans des contextes migratoires : le cas des communautés portugaises en Amérique du Nord et capverdiennes au Portugal

Fabio Scetti et Ana Raquel Matias

**Édition électronique**URL : <https://journals.openedition.org/glottopol/2375>

DOI : 10.4000/glottopol.2375

ISSN : 1769-7425

Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

Référence électronique

Fabio Scetti et Ana Raquel Matias, « L'enseignement bilingue et les rapports de pouvoir des langues dans des contextes migratoires : le cas des communautés portugaises en Amérique du Nord et capverdiennes au Portugal », *Glottopol* [En ligne], 37 | 2022, mis en ligne le 01 juillet 2022, consulté le 30 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/2375> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.2375>



Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°37 – juillet 2022

*Migration(s) multiple(s). Reconfigurations
des répertoires sociolinguistiques et
perspectives éducatives*

SOMMAIRE

- Marine Totozani et Valeria Villa-Perez : *Répertoires sociolinguistiques et migration(s) multiple(s). Prolongements, ruptures, ouvertures.*
- Marine Totozani et Valeria Villa-Perez : *Entretien avec François Héran*
- Valeria Villa-Perez et Marine Totozani : *Entretien avec Christine Deprez*
- Francesco Goglia : *Italian-Tunisians and Italian-Moroccans in the UK: onward migration and reshaped linguistic repertoires.*
- Anamaria Ioniță et Monica Vlad : *Les (pluri)mobilités étudiantes : intégration, adaptation, réciprocité. Le cas des étudiants en médecine venus faire leurs études à l'université Ovidius de Constanta en Roumanie.*
- Dimitra Tzatzou : *Le dessin réflexif : un outil et une démarche pour éclaircir les trajectoires multiples et les répertoires plurilingues des élèves immigrés et réfugiés en Grèce.*
- Fabio Scetti et Ana Raquel Matias : *L'enseignement bilingue et les rapports de pouvoir des langues dans des contextes migratoires : le cas des communautés portugaises en Amérique du Nord et capverdiennes au Portugal.*
- Dominique Pichard Doustin : *Migration multiple et reconfigurations du répertoire sociolinguistique : le cas d'EANA d'un lycée professionnel industriel*
- Valeria Villa-Perez : *Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain.*

Compte-rendus de lecture

- Par Mathieu Berthin : Youcef Bacha, 2022, Faire des recherches en sciences du langage – Paroles de chercheur-e-s / Repères pour les étudiant-e-s, EME éditions, collection Proximités, sociolinguistique et langue française, Louvain-la-neuve, 236 pages.*
- Par Annemarie Dinvaut : Laurence Le Ferrec, Marie Veniard, 2021, Langage et migrations, perspectives pluridisciplinaires, Éditions Lambert Lucas, Limoges, 258 p.*
- Par Marielle Rispaïl : Orsenna Erick, Cerquiglioni Bernard, 2022, Les Mots immigrés, Stock, Paris, 120 pages.*
- Par Marine Totozani : Boutet Josiane, Costa James, (dirs.), 2021, Dictionnaire de la sociolinguistique, Langage et société, hors-série, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 348 pages.*

L'ENSEIGNEMENT BILINGUE ET LES RAPPORTS DE POUVOIR DES LANGUES DANS DES CONTEXTES MIGRATOIRES : LE CAS DES COMMUNAUTÉS PORTUGAISES EN AMÉRIQUE DU NORD ET CAPVERDIENNES AU PORTUGAL

Fabio Scetti

Université Paul-Valéry Montpellier 3 / Dipralang, France

Ana Raquel Matias

CIES-Iscte Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

Introduction

Dans un contexte de migration, il est intéressant d'observer le rôle que tiennent les groupes et l'importance des institutions communautaires en ce qui concerne la défense de la langue. Au sein de notre contribution, nous voulons donner un aperçu du rôle de l'éducation dans la langue dite d'héritage ou d'origine des communautés issues de l'immigration, dans des contextes différents : aux États-Unis et au Canada d'une part, et au Portugal, de l'autre. Au cœur de ces situations, nous analysons le pouvoir d'une langue ou d'une variété de langue (cf. Mooney et Evans, 2015), ainsi que son prestige au sein des institutions, en particulier des écoles.

Dans les deux premiers cas, nous menons une analyse des discours qui circulent au sein de deux communautés de la migration portugaise en Amérique du Nord, à Montréal (Québec, Canada) et à Bridgeport (Connecticut, États-Unis). Dans ces deux exemples, le portugais, et notamment sa variante européenne est la langue promue et enseignée au sein des écoles dites communautaires. Dans le troisième cas, au Portugal, nous présentons la situation de la migration capverdienne de la région urbaine de Lisbonne, où le portugais est la langue dominante et le capverdien est en quête de reconnaissance en tant que langue, en considérant ces contextes d'étude comme des réalités de « remigrations » (Héran, 2018), de « migration multiple » (Toma et Castagnone, 2015) : Montréal et Bridgeport comme points d'arrivée avant d'aller vers d'autres états et provinces en Amérique du Nord, et Lisbonne en tant que lieu de passage de beaucoup de Capverdiens avant de partir vers d'autres contextes européens. Ici, « migration multiple » décrit non seulement l'itinéraire à partir d'un pays européen vers un autre, comportant plusieurs étapes (*op. cit.* : 70), mais aussi au départ du continent africain (cf. Beauchemin, 2015) en passant par l'ancien pays colonisateur, pour l'obtention d'un passeport

européen, avant de s'établir dans d'autres pays de l'Union européenne ou de son entourage, comme par exemple la Suisse¹.

Les trois cas choisis montrent comment se dessine un véritable classement des langues décrit dans un « marché aux langues » (Calvet, 2002). Les deux premiers cas mettent en évidence le rôle du portugais en tant que langue minoritaire, langue d'héritage des immigrants et de leurs descendants, alors que dans le troisième cas il occupe une place de langue dominante. Nous observons son statut de langue pluricentrique avec deux variétés dominantes, la variété européenne du Portugal continental (PE), d'une part, et le portugais du Brésil (PB) de l'autre (Muhr, 2012). L'accord orthographique de la langue portugaise de 1990 (*Acordo Ortográfico – AO90*) a été un véritable champ de bataille où les experts et les linguistes de ces deux variétés se sont battus pour avoir le pouvoir (Oliveira, 2013). Chaque variété est défendue pour son prestige. Le PE est plus étroitement lié à l'histoire, au passé et à la domination coloniale, quant au PB, au contraire, il reste une référence dans l'innovation, surtout par le biais des médias qui exposent au quotidien les foyers des pays lusophones ou de langue officielle portugaise à cette variante particulière : le Portugal, le Brésil, le Timor Oriental et les PALOPs (Pays Africains de Langue Officielle Portugaise), c'est-à-dire l'Angola, le Mozambique, le Cap-Vert, la Guinée Équatoriale, la Guinée-Bissau et São Tomé-et-Principe. De leur côté, toutes les variétés de portugais parlées en Afrique et en Asie, y compris les créoles à base portugaise, comme celui du Cap-Vert, qui se caractérisent par une proximité au lexique et à la structure du portugais, n'ont été étudiées qu'à partir des années 1980. Leur pouvoir, et par conséquent leur positionnement à l'échelle nationale et internationale, est souvent opprimé par les deux variétés plus puissantes.

En effet, pour ce qui est du *crioulo* ou capverdien, ce n'est que depuis la fin des années 1970 que sa reconnaissance en tant que langue autonome a été assumée par les instances officielles, celui-ci étant de plus en plus distant, historiquement et linguistiquement, du processus de créolisation qui l'a vu naître, et par conséquent du portugais (Cardoso, 2018). Ce développement résulte d'un passé historique d'occupation territoriale et de traite des esclaves au Cap-Vert. Le créole de base lexicale portugaise trouverait tous les obstacles pour accéder au statut de langue officielle et de langue d'enseignement, tant au Cap-Vert que dans le contexte actuel de l'immigration, notamment dans l'enseignement, au Portugal. Néanmoins, il est difficile de dépasser cette étape si l'on considère combien il est difficile de surmonter, en termes de politiques linguistiques officielles, la dénomination de créole pour devenir une « véritable » langue. Dans l'archipel, le capverdien, avec toutes ses variantes, est la première langue de communication au quotidien, cependant, encore récemment, sa reconnaissance se limite au seul statut de langue nationale et de culture. Dans le pays, le portugais (PE) reste la référence, en tant que langue officielle et dominante (Fanha, 1987, 1989 ; Cardoso, 2005 ; Lopes, 2011).

Du point de vue méthodologique, les recherches se sont développées suivant des approches multidimensionnelles. Grâce à des questionnaires, des entretiens et des observations, nous avons pu observer des discours et des représentations des locuteurs sur les langues. L'étude ethnographique faite à Montréal et à Bridgeport et le suivi sociologique lors du terrain lisboète nous ont permis de recueillir des données dans le temps, en particulier en ce qui concerne la langue en relation avec l'identité ainsi que des discours sur son prestige et son pouvoir.

¹ Cf. le projet de recherche Tavares B., Duchêne A., 2019-2020, *Rencontres postcoloniales dans le contexte de la mondialisation. (Dés)enchevêtrement des positions sociales des migrant-e-s lusophones en Suisse*.

Écart chronologique entre deux processus migratoires à partir et vers le Portugal

Les études présentées ici représentent des contextes migratoires similaires en ce qui concerne la migration, bien que séparées par un grand écart chronologique et par des parcours parfois très complexes faits de passages entre Afrique et Amérique du Nord en ayant le Portugal comme point central. En fait, dans les deux premiers cas, nous décrivons deux contextes de la diaspora portugaise en Amérique du Nord, à partir des années 1920 et après les années 1950. Le troisième cas, au contraire, représente un contexte de la migration plus récent, la migration capverdienne vers le Portugal qui a commencé dans les années 1960 et qui parfois en engendre une ultérieure selon le réseau familial et/ou amical (Cf. Beauchemin, 2015).

Aux États-Unis et au Canada, nous parlons encore de *comunidade* (communauté, en portugais), terme très peu utilisé dans le contexte européen. Ces communautés se distinguent par une délimitation géographique visible : le *Little Portugal* dans le *Hollow* à Bridgeport et le *Petit Portugal* (en français) dans le quartier montréalais de *Saint-Louis*. Dans les deux cas, les deux espaces ethniques se trouvent proches du centre-ville et sont connus au sein de leur ville en tant qu'enclaves ethniques des Portugais. Ces quartiers sont visibles parce qu'à l'époque de leur création, les retours au pays étaient rares et les moyens de communication étaient réduits. Il y avait le besoin de créer une véritable « île » dans le nouveau contexte, pour y retrouver un air de chez soi. Nombreux ont été les migrants portugais qui venaient directement d'Afrique dans ces communautés, notamment à partir des guerres d'indépendance des pays colonisés par le Portugal, les *retornados* (retournés)².

Le Portugal, traditionnellement décrit comme un pays d'émigration, est devenu dans le temps un pays d'immigration (Pereira-Ramos, 2004). Depuis son entrée dans la Communauté Européenne en 1986, la migration depuis ce pays s'est tournée de préférence vers d'autres pays au sein de l'Europe, laissant ces communautés d'outre-océan un peu cristallisées dans le temps et dans leurs espaces. En plus, le Portugal a connu des flux d'immigration et est devenu un pays relais, un contexte d'accueil pour des nouvelles vagues migratoires, mais aussi un pays de transit vers d'autres destinations européennes (Pereira-Ramos, 2002), point de départ de migrations multiples. La migration capverdienne à Lisbonne peut être vue comme étant un bon exemple de ces flux plus récents. Cette diaspora depuis l'archipel de Cap-Vert s'inscrit dans un parcours familial entre l'archipel et le Portugal et dans une vision plus large en connexion avec les Pays-Bas, les États-Unis et plus récemment le Luxembourg, Lisbonne étant devenue souvent l'étape intermédiaire d'une circulation migratoire non linéaire (cf. Deprez, 2006).

Les contextes de migration présentés ici sont aussi de bons exemples de contextes de contact de langues, où les langues des nouveaux arrivés entrent en contact avec la ou les langues dominantes du pays dans des dynamiques différentes. À Bridgeport, le portugais s'est vu enveloppé dans un monde monolingue anglophone. À Montréal, le duel historique entre le français et l'anglais a permis au portugais de la communauté locale une mise en valeur dans un contexte favorable au multilinguisme et qui a fait du multiculturalisme une caractéristique nationale. À Lisbonne, au contraire, le portugais est langue dominante et le capverdien de la communauté étudiée est la langue minoritaire, devant souvent se dissocier de l'assimilation récurrente avec le portugais. Ces deux langues ont vécu plus de cinq siècles en contact, vu que le capverdien a été toujours la deuxième langue la plus présente dans les écoles portugaises (Mateus, Pereira et Fischer, 2008). Cette cohabitation s'est caractérisée par le conflit et la dévalorisation du capverdien par rapport au portugais (Cardoso, 2018), vu que le premier a été

² Citoyens de nationalité portugaise, estimés à environ 500 000 individus, qui vivaient dans des anciennes colonies portugaises en Afrique et qui après les proclamations d'indépendance de ces pays ont dû rentrer en urgence au Portugal (Pires et Silva, 1987).

vu, jusqu'à une période récente, comme une forme de corruption du deuxième (Pereira, 2002 ; Matias et Pinto, 2020).

Les communautés portugaises de Montréal et de Bridgeport

Nous avons choisi de décrire ces deux communautés portugaises parce qu'elles sont très similaires et à la fois très distinctes entre elles. Tout d'abord, elles se caractérisent par la création d'un véritable quartier ethnique qui se maintient dans le temps, bien que les flux migratoires aient diminué à partir des années 1980. Dans les deux cas, les quartiers se caractérisent par l'existence d'une vie communautaire locale, par la présence de clubs et d'associations, d'une église catholique et d'une école dite communautaire où l'on enseigne le portugais. Néanmoins, la communauté de Montréal se différencie de celle de Bridgeport par sa date de constitution, par sa taille, par les origines et les caractéristiques géopolitiques des deux contextes d'accueil. Pour toutes ces raisons, bien que le portugais soit parlé dans les deux quartiers et transmis au sein des familles, les dynamiques semblent différentes, en particulier pour ce qui est de l'éducation en portugais au sein des écoles communautaires.

Nous avons réalisé plusieurs études de terrain dans les deux villes : à Montréal, en 2011, 2014 et en 2019 durant une étude doctorale (Scetti, 2019 ; 2016a), et à Bridgeport en 2018, pendant un séjour postdoctoral (Scetti, 2020). Grâce à une méthode qualitative et une approche ethnographique, nous avons pu recueillir des données en portugais à travers des observations de pratiques langagières quotidiennes, la distribution d'un questionnaire et des entretiens semi-directifs proposés à des membres d'âge, de génération, de situation socio-économique et de niveaux d'études différents. Notre analyse a été organisée en deux parties. Une première analyse linguistique portait sur les pratiques langagières en portugais, ou les pratiques dites hybrides ou mixtes. Ensuite, grâce à une analyse discursive, nous avons entrepris l'étude des idéologies linguistiques par rapport au pouvoir et au prestige du portugais qui circulent au sein des groupes. Certains extraits présents dans cet article mentionnent nom, année de naissance, génération (1G – première génération d'immigrés ; 2G – deuxième, fils de parents immigrés du Portugal et 3G – troisième, dont les grands-parents sont originaires du Portugal) et contexte (MTL – Montréal en 2011 et BPT – Bridgeport en 2018). Nous avons ainsi observé les idéologies circulant dans les écoles communautaires et comment le portugais se maintient et se transmet d'une génération à l'autre grâce au soutien de ces institutions.

La vivacité des deux quartiers portugais en Amérique du Nord

Les deux communautés se caractérisent par l'existence d'« enclaves ethniques » (Zucchi, 2007), de véritables îles linguistiques et culturelles, tant à Bridgeport qu'à Montréal.

À Bridgeport, ville qui a été aussi nommée *Ethnic City* ou *Little New York* dans le passé à cause de la diversité de sa population, les Portugais se sont installés dans le quartier du *Hollow* (« creux, dépression »). Ce quartier habité auparavant par les Italiens vit une véritable dépression économique (Scetti, 2020). Dans son centre, nous retrouvons encore le *Clube Português Vasco da Gama*, fondé en 1931, qui a bâti son nouveau siège en 1977, au 355 de *James Street*. L'église de la communauté en revanche ne se trouve pas dans ce quartier. Elle a été bâtie seulement en 1961 et a pris le nom de *Our Lady of Fátima*, en anglais. Cette église représente un nouveau centre névralgique dans le quartier est (*East Side*) de la ville, au croisement entre *Huntington Road* et *Noble Avenue*. Aujourd'hui, ces deux centres de la communauté sont éloignés l'un de l'autre ; ils restent cependant les points de référence du groupe, bien que beaucoup de familles d'origine portugaise se soient installées en dehors de la ville ou dans d'autres villes du comté de Fairfield, notamment à Trumbull, Monroe et Shelton – Bridgeport devenant un point de transit.

À Montréal, le quartier portugais se trouve également près du centre-ville, au sein du quartier de Saint-Louis, le long du boulevard Saint-Laurent. Ce quartier a été habité par d'autres groupes issus de migrations précédentes : les Italiens et les Grecs. Aujourd'hui, il est connu sous le nom de *Petit Portugal*, bien que de nombreux Portugais et descendants aient déménagé à l'extérieur de la ville, en particulier dans les banlieues de l'Est et du Nord (Teixeira et Da Rosa, 2009). Son centre névralgique se situe à l'angle de la rue Rachel et de la rue Saint-Urbain, où se trouvent encore aujourd'hui l'église communautaire de la *Missão Santa Cruz* (MSC) et l'*Associação Portuguesa do Canadá*, la plus ancienne association portugaise du pays, fondée en 1956.

Dans ces deux contextes, une priorité a été donnée à la vie religieuse avec la construction des églises, véritables centres communautaires. Par contre, si les services religieux sont toujours en portugais à la MSC de Montréal (messes, catéchisme, sacrements et activités culturelles dont les danses folkloriques du rancho) et que le portugais en est la langue principale, à Bridgeport, l'anglais domine dans l'église, à commencer par son nom. Son prêtre, José, lors d'un entretien en 2018, nous avouait qu'en raison du vieillissement de la communauté, les cours de catéchisme tout comme la messe pour les enfants se faisaient en anglais dès les années 1970.

Outre la religion, la langue portugaise a été pour ces communautés une priorité. Pour cette raison, les membres ont pensé à la création d'écoles communautaires en portugais. À Bridgeport, les cours de portugais ont commencé à se donner dans un garage, avant de se formaliser pour constituer l'*Escola Vasco da Gama* (VdG). Cette école a toujours dépendu des deux centres névralgiques de la communauté. Dans un premier temps, elle était installée dans les locaux du *Clube Vasco da Gama*, et depuis quelques années, elle s'est installée dans le centre de catéchisme près de l'église. Elle fonctionne les lundis et les mercredis soirs de 18h à 19h30 et s'occupe de l'éducation primaire des élèves de 6 à 13 ans. À Montréal, l'enseignement du portugais est aussi lié à l'église. La MSC s'occupe directement des activités de promotion du portugais pour les plus jeunes et accueille l'*Escola Santa Cruz*, qui se charge de l'enseignement du portugais au primaire (élèves de 6 à 13 ans), et l'*Escola Lusitana*, qui s'occupe du niveau secondaire (élèves de 13 à 19 ans). Les cours sont donnés tous les samedis matin. Vu la baisse des inscriptions (Eusébio, 2001), les deux écoles ont fusionné ces dernières années. Les élèves inscrits bénéficient toutefois de crédits qui peuvent s'intégrer dans le système éducatif provincial du Québec.

Que ce soit à Bridgeport ou à Montréal, les Portugais se font connaître et se mettent en évidence. Ils organisent des festivals, des fêtes religieuses avec des processions, mais aussi des commerces ethniques ; le *Little Portugal* de Bridgeport n'a toutefois pas la même vivacité que le quartier portugais de Montréal. En fait, la ville du Connecticut vit un véritable changement ces dernières années. Son centre-ville se voit appauvri et d'autres groupes issus de nouvelles migrations s'y installent peu à peu. Les familles portugaises sont parties et des discours de peur et de violence circulent parmi les descendants à propos de l'instabilité du *Hollow* et de ces nouveaux habitants. Le *Little Portugal* est ainsi en train de disparaître et à sa place des commerces brésiliens, mexicains, et portoricains se développent parmi d'autres. Le portugais continue de se parler dans les rues, bien qu'il s'agisse de la variante brésilienne, qui semble s'imposer à cause de la nouvelle vague migratoire brésilienne en Nouvelle-Angleterre. À Montréal, la communauté est aussi en train de vieillir, comme le dit Maria (1G – 1955, MTL), mais elle trouve dans son quartier ethnique un point de force. Dans cette ville aussi, les nouvelles vagues migratoires depuis le Brésil trouvent leur pied-à-terre dans la communauté, mais elles ne s'y installent pas (Almeida, 2014) – bien que la tendance semblerait changer dernièrement. La *comunidade*, comme elle est définie par ses membres, reste le point de rencontre entre les Portugais et leurs descendants. Le portugais assume ici un autre statut, celui de lingua franca entre des membres qui selon leur date d'arrivée, – avant ou après la

promulgation de la Loi 101³ –, sont plus intégrés à la société anglophone ou francophone. En se promenant dans le quartier, le portugais est parlé et lu dans des affiches ou des enseignes. À Saint-Louis, il reste encore très présent et le quartier est pour cette raison plus animé que celui de Bridgeport.

Divergences entre les deux communautés au niveau du maintien du portugais

Les deux communautés se distinguent par plusieurs points : la date de constitution de la communauté, le nombre de ses membres, et leurs origines géographiques. Premièrement, la communauté de Bridgeport est beaucoup plus âgée que celle de Montréal. En effet, les premiers migrants portugais se sont installés à Bridgeport dans les années 1920, quand à Montréal il faut attendre 1953 pour voir les premiers accords signés entre les deux pays (Moura et Soares, 2003). Par ailleurs, beaucoup de Portugais de Bridgeport avaient quitté la ville suite à la dépression de 1929 ; de nouvelles vagues de migration ont toutefois contribué à redynamiser les quartiers dans les années 1940 (Penczer, 2018). En particulier, c'est à partir de 1965 que le flux de nouveaux arrivants s'est intensifié. Cette « remigration » a été caractérisée par une forte présence de familles d'origine de *Trás-os-Montes et Alto Douro*, régions du Nord-Est du pays, à la frontière avec l'Espagne, groupe majoritairement représenté aujourd'hui. À Montréal, les flux migratoires depuis le Portugal provenaient plutôt des Açores, de Madère, du Centre et en partie du Nord du pays. La communauté de Bridgeport s'insère enfin dans un contexte particulier de la Nouvelle-Angleterre marqué par la présence d'autres communautés portugaises, parmi lesquelles une majorité d'Açoriens. À Montréal aussi, la communauté se différencie des autres communautés du pays en étant la seule présentant un équilibre entre Açoriens et *Continentais* (continentaux).

Les statistiques nationales des États-Unis, dans la région urbaine de Bridgeport permettent de recenser environ 19 000 portugais ou descendants de la migration portugaise (U.S. Census Bureau, 2015). Celle-ci n'est pas isolée dans l'État du Connecticut, où on trouve des communautés moins nombreuses : ils sont 7 540 à Danbury, 2 465 à Waterbury, 2 295 à Naugatuck, 8 039 à New Haven et 6 386 dans la capitale Hartford (U.S. Census Bureau, 2015). Au contraire, la communauté de Montréal est bien plus peuplée. Il s'agit de la deuxième communauté portugaise du Canada après celle de Toronto, et en 2016, selon le recensement canadien, 76 705 individus déclaraient avoir la nationalité ou une origine portugaise dans la région de Montréal (Statistique Canada, 2016), parmi lesquels environ 60 000 dans la seule zone urbaine de Montréal⁴. La communauté de Montréal est plus nombreuse mais aussi plus concentrée, dans le quartier portugais mais aussi dans les banlieues, Montréal-Nord, Laval et Brossard entre autres (Teixeira et Da Rosa, 2009) ; cela peut aussi expliquer pourquoi la langue se pratique plus et se maintient plus longtemps au travers des générations.

Finalement, pour ce qui est des caractéristiques géopolitiques des deux contextes, nous remarquons une différence dans les processus d'intégration à Montréal et à Bridgeport, en particulier en ce qui concerne l'enseignement des langues d'héritage. Au Canada et plus particulièrement au Québec, où le français a obtenu un statut de langue dominante depuis la Révolution tranquille⁵, des politiques sur l'intégration des langues ont été adoptées pour défendre leur maintien. De nombreuses écoles communautaires ont été créées notamment dans

³ Loi 101 (1977). Connue sous le nom de Charte de la langue française, elle a été importante dans la gestion de la différence culturelle et linguistique pour l'intégration des migrants, notamment en obligeant les enfants de nouveaux migrants de s'inscrire dans les écoles francophones.

⁴ Consulat du Portugal à Montréal [<https://www.montreal.consuladoporugal.mne.pt/pt/portugal-no-canada/comunidades-portuguesas>].

⁵ La Révolution tranquille au Québec a été une période importante en ce qui concerne les politiques linguistiques en faveur du français : Loi 22 (1974), sur la langue officielle, a fait du français la langue officielle dans certains secteurs (législation, administration, entrepreneuriat, enseignement, affaires et commerce), et Loi 101 (1977).

la zone urbaine de Montréal (Scetti, 2015). Dans les années 1970, il a été créé le Centre des Langues Patrimoniales. À partir de 1978, le Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO)⁶ proposait deux heures et demie d'enseignement des langues d'héritage à l'école (parascolaire). Enfin, dans les années 1990, il a été créé le Conseil des Écoles de Langues et Cultures d'Origine (CELCO) : les écoles communautaires ont pu se regrouper et coopérer pour l'enseignement des langues et des cultures tierces (Scetti, 2016b). Ainsi dans le contexte québécois, on reconnaissait l'apport de ces communautés à l'enrichissement de la société locale. À Bridgeport, par contre, l'école communautaire se retrouve isolée dans la lutte contre le vieillissement de la communauté. Aux États-Unis en général, de nombreux efforts ont été déployés pour obtenir l'aide publique afin de favoriser l'enseignement d'autres langues que l'anglais (Ricento, 2005). À l'école VdG, le problème principal est la chute des inscriptions ; l'école perd peu à peu de son prestige. Pour cette raison, et du fait que la communauté dans cette ville est minoritaire et moins unie qu'à Montréal, une ouverture vers un autre public – notamment les enfants de familles venues du Brésil – était à prévoir, bien que nombreux sont ceux qui ne sont pas d'accord. La migration brésilienne est plus récente et différente ; elle s'insère également dans un contexte de migration multiple si on considère la communauté portugaise presque comme un pied-à-terre (culturel et linguistique) dans les modes d'implantations dans les nouveaux pays d'immigration. De jeunes couples cherchent dans l'école VdG une scolarisation en portugais pour leurs enfants, bien que la variante européenne qui y est enseignée ne soit pas la leur, et qu'une certaine « lutte » entre variantes soit déjà observée.

Le capverdien dans les écoles au Portugal

Depuis les années 1990, le Portugal comprend une proportion significative de populations issues de l'immigration. Sur le plan démographique, on compte actuellement environ 4 % d'étrangers parmi sa population totale (Oliveira et Gomes, 2016), dont environ la moitié (46 %) provient de pays africains de langue officielle portugaise, les PALOPs – principalement des Capverdiens.

Au-delà des statistiques, ces derniers sont présents dans le pays depuis les années 1960 et ont accru leur présence après l'indépendance du Cap-Vert en 1975 en raison des liens entre les deux pays et des facteurs d'attraction migratoire vers l'Europe. Le Portugal dispose aujourd'hui d'une large présence d'immigrés de différentes générations et origines et dont les trajectoires diverses donnent lieu à une grande complexité linguistique : langue maternelle, langues secondes, langues nationales et langues acquises plus tard, comme langues étrangères (école) ou langues de voisinage (quartier). Les écoles portugaises n'ont porté que très récemment leur attention sur l'évaluation de ce paysage linguistique. Cet intérêt s'est accru du fait de la trajectoire scolaire des enfants de travailleurs migrants au Portugal et à travers l'Europe : perçue plutôt comme problématique et moins comme un enrichissement, elle a motivé le besoin de politiques spécifiques, d'abord au niveau national, et ensuite au niveau européen (Extra et Gorter, 2001 ; Gogolin, 2002 ; Machado, Matias et Leal 2005 ; Matias, 2013, 2017). Au Portugal, les élèves issus des PALOPs ont systématiquement montré une plus faible réussite scolaire par rapport aux élèves d'origine non immigrée ou d'autres origines étrangères (Seabra *et al.*, 2016). Ces observations ont soulevé des questions sur l'efficacité des politiques linguistiques et éducatives actuelles, en particulier lorsqu'il existe une proximité apparente entre le portugais européen de référence (PE) et la langue maternelle de ces élèves, comme c'est le cas pour le capverdien qui nous intéresse ici.

⁶ Le PELO avait pour but de développer, chez les nouveaux arrivés au Québec et chez les Québécois de diverses origines des attitudes valorisantes à l'égard de leur culture et de celle de la société d'accueil (Bitton, 1984).

En effet, les étudiants issus de l’immigration capverdienne ont été l’une des principales cibles des politiques éducatives dans la lutte contre l’échec scolaire et les abandons depuis les années 1980. Néanmoins, ces questions n’ont pas débouché sur de véritables politiques linguistiques au Portugal. À partir des années 1990, une impulsion interculturelle institutionnelle a émergé, notamment avec le *Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural* (Secrétariat de coordination des programmes d’éducation multiculturelle, *EntreCulturas* 1991), créé dans le but de faire reconnaître la diversité culturelle et linguistique dans le système éducatif national portugais⁷. Ce n’est que depuis les rapports et les études officiels de 2000 que les sources linguistiques ont été utilisées, bien qu’avec des formes très diverses ; elles ont permis la catégorisation de chaque groupe linguistique présent sur le territoire national. Ces rapports ont également préparé le terrain pour l’introduction du programme *Português Língua Não Materna* (Portugais Langue Non-Maternelle – PLNM), à l’école, en 2005. L’impact de ce programme a été évalué plus tard (2009, 2014), à l’instar des autres programmes (DEB, 2003 ; DGIDC, 2009 ; Dionísio *et al.*, 2005 ; Madeira, 2014). Cependant, c’est seulement en 2008 qu’une cinquième étude est conçue au niveau local, dans la zone métropolitaine de Lisbonne. Cette étude est issue d’un projet de recherche linguistique nommé *Classe bilingue* qui concernait l’apprentissage du portugais comme langue seconde et la réussite scolaire au sein des écoles (Mateus, Pereira et Fischer, 2008).

Dans l’ensemble, ces études permettent de mieux comprendre la diversité linguistique dans les écoles au Portugal. Leurs principales conclusions indiquent qu’environ 70 à 80 nationalités ou origines diverses peuvent être identifiées dans ces écoles, donnant une idée des langues les plus parlées à la maison, introduites dans le contexte scolaire pour communiquer avec les pairs, les enseignants et les autres agents, acteurs au sein de l’école. Indépendamment des variétés territoriales observées aux niveaux local et national, toutes les études semblent s’accorder sur le fait que les langues les plus parlées à la maison ou à l’école sont celles des PALOPs ; le capverdien étant nettement plus présent que d’autres langues (avec plus d’impact sur la région de Lisbonne par rapport aux autres régions).

Le programme PLNM n’a été introduit qu’en 2006 et 2007, et a été pensé principalement pour les enfants d’immigrés d’Europe de l’Est et d’Asie et les réfugiés du monde entier. Malgré ce fait, de récents rapports et études indiquent que son impact chez les élèves originaires des PALOPs est plus fort que chez leurs pairs originaires des pays d’Europe de l’Est et même chez les descendants d’émigrants portugais retournés au Portugal, les *retornados*. On constate en particulier que les inscriptions en PLNM sont plus nombreuses parmi les élèves des PALOPs, en particulier ceux d’origine capverdienne (DGIDC, 2009).

Le travail de terrain⁸ dont nous allons rendre compte ici a été effectué avec les élèves et les familles qui ont participé au projet de recherche intitulé *Classe bilingue* et le projet qui a suivi *Escola multilingue* (2008-2014, *Instituto de Linguística Teórica e Computacional* – ILTEC, financé par la *Fundação Calouste Gulbenkian*, Pereira, Martins et Antunes 2013 ; Martins et Antunes 2011). Les deux projets ont ciblé les conditions de vie individuelles et l’école en tant qu’espace de socialisation familiale possible. Ces objectifs s’analysent aujourd’hui grâce au terrain de recherche qui a été réalisé et à travers un suivi sociologique qui a été fait quelques années après l’implémentation des projets.

⁷ L’appel à des enquêtes par la *Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação* (Commission pour la promotion des droits de l’homme et de l’égalité dans l’éducation – CPDHIE) sur la diversité ethnique, linguistique et culturelle dans le système éducatif portugais se trouve à l’alinéa j du numéro 5 du *Despacho Normativo* 63/91, 13 mars 1991 [<https://dre.tretas.org/dre/24511/despacho-normativo-63-91-de-13-de-marco#anexos>].

⁸ Toutes ces activités ont été financées par le FCT/MCTES.

L'approche plurilingue, une innovation dans les écoles au Portugal

Les projets *Classe bilingue* (de la 1^{ère} à la 4^e année d'école primaire au Portugal) et *Escola multilingue* (de la 5^e à la 6^e année, au niveau collège) ont été mis en œuvre par l'*Instituto de Linguística Teórica e Computacional* (ILTEC) entre 2008 et 2014 (actuellement CELGA / ILTEC) sous la coordination de Dulce Pereira. Les projets ont été mis en place dans deux écoles de la banlieue de Lisbonne caractérisées par une présence significative d'élèves d'origine capverdienne. Il s'agit de deux actions pionnières dans le système public portugais, impliquant des étudiants d'origine portugaise et descendants de parents immigrés (principalement capverdienne mais aussi d'origine guinéenne, angolaise et marocaine) dans un quartier défavorisé. Nous faisons référence à un territoire urbain qui, depuis longtemps, a été caractérisé par une moyenne de scolarisation plus basse en comparaison avec la moyenne nationale et par rapport à la région de Lisbonne, en termes de réussite scolaire, du taux de rétention à l'école, des résultats et aussi en ce qui concerne le soutien éducatif supplémentaire en langue portugaise (Malheiros, 2011 ; AA.VV., 2013 ; 2014).

Ces deux projets, *Classe Bilingue* et *Escola Multilingue*, en prenant en compte la diversité linguistique et en travaillant directement avec les enfants, se distinguent par l'implication de la communauté scolaire au sens large : parents, grands-parents et personnel scolaire. L'accent a été mis sur les attitudes et les comportements des individus. Le travail de terrain en cours est intégré dans un projet de recherche postdoctorale en sociologie intitulé : « Konta bu storia, modèles d'acculturation linguistique chez les descendants d'immigrants africains à Vale da Amoreira ». Nous nous concentrons sur les attitudes (cf. Houdebine, 2015) et les idéologies (cf. Woolard, 1998 ; Kroskrity, 2004) des locuteurs impliqués en relation à leur diversité linguistique actuelle – idéologies qui sont toujours contextualisées socialement et liées à des questions d'identité et de pouvoir dans la société (Woolard, 1998). Pour cet article, nous utiliserons l'analyse préliminaire relative à 9 familles et étudiants actuellement âgés de 15 à 16 ans.

Le nouveau travail de terrain a montré un impact significatif des caractéristiques du territoire, ce qui signifie que ce n'est pas sans surprise que deux des étudiants ont reçu un soutien supplémentaire pour la langue portugaise pendant leur scolarité et environ la moitié des élèves ont redoublé. D'autres données nous aident à comprendre ce contexte particulier : les parcours scolaires des parents varient considérablement (de la 6^e classe du système portugais à l'enseignement supérieur), leurs pratiques de littéracie se réalisent dans la vie quotidienne ou grâce aux apports du numérique (télévision, téléphone, lié au travail), et moins souvent par le biais de la scolarité ou de la littérature, tendances suggérées par le petit nombre de livres présents dans les foyers.

De plus, tous les parents interviewés se sentaient inclus dans cette méthode pédagogique bilingue⁹, et ils déclaraient que ces expériences étaient uniques et enrichissaient leurs compétences éducatives, leurs compétences de vie dans la société et au sein de la famille. Ils semblent souligner le fait d'avoir appris avec leurs enfants le capverdien, et pour les parents d'origine capverdienne, d'avoir insisté sur la forme écrite. Il est vrai que le capverdien est utile à tous les élèves en classe et dans la vie communautaire, mais pas forcément dans des cadres officiels et institutionnels. Par exemple, au sein de la bibliothèque du quartier qui est la plus ancienne de la municipalité de Vale da Amoreira et qui joue un rôle important dans le parcours de littéracie de la population, le capverdien n'est ni présent dans les collections de livres disponibles ni utilisé comme langue pendant les activités proposées par celle-ci. Ceci est encore

⁹ Activités d'éveil et ouverture au bilinguisme (Garcia et Baker, 2007 ; Lindholm-Leary, 2005). Le projet prévoyait le développement de l'alphabétisation et des compétences linguistiques dans les deux langues (portugais et capverdien) avec des temps de répartition inégaux pour chaque langue, puisque le temps d'enseignement de la langue capverdienne ne représente qu'une heure de cours par jour.

confirmé en observant les politiques officielles locales qui n'accordent de l'importance qu'au portugais. Néanmoins, nous observons des attitudes favorables au plurilinguisme, puisque les élèves déclarent avoir un répertoire langagier plurilingue également au-delà du binôme portugais-capverdien (portugais, capverdien, créole guinéen, anglais, français, espagnol, arabe, entre autres). Il reste que les pratiques langagières familiales diffèrent considérablement selon le contexte, car tous les parents d'origine capverdienne ne déclarent pas parler avec leurs enfants en capverdien au quotidien.

Ainsi, tout en interrogeant les pratiques langagières et, par conséquent, les stratégies de chaque famille à propos de la transmission du capverdien, des questions ont surgi sur ce qu'est un portugais « correct », quelle est la valeur « réelle » de l'utilisation du capverdien en dehors des situations de plaisanterie où ce dernier s'affirme majoritairement. Une analyse plus poussée devrait s'attacher à dégager des pratiques et des attitudes qui identifient qui est un locuteur « légitime » en portugais et/ou en capverdien et, comment se définit un usage dit « légitime » dans ces langues. Cela implique de mieux comprendre comment les familles définissent leurs propres pratiques et les espaces de pratique (pratiques éducatives, marché du travail, etc.).

La langue communautaire comme élément de pouvoir

Les deux études présentées sont axées sur une approche sociolinguistique, trouvant leur point commun dans des contextes de migration et des questions liées aux variétés des langues, à leur pouvoir et à leur prestige. L'éducation et les politiques linguistiques et éducatives sont alors une expérience majeure de l'efficacité de systèmes très différents entre eux. D'une part, dans le système québécois et celui du Connecticut nous observons une différence majeure dans le processus d'intégration des migrants portugais. Le portugais, en tant que langue « minoritaire » au sein de son groupe est perçue et se voit donner des statuts différents. À Montréal elle est valorisée et elle a des espaces de pratiques ; à Bridgeport, elle est presque invisible et a besoin d'être promue pour garantir son maintien. D'autre part, en ce qui concerne la migration capverdienne au Portugal, la position et le statut du capverdien ont aussi un impact sur les trajectoires individuelles et communautaires de transmission.

Grace aux études de terrain que nous avons réalisées, nous pouvons souligner comment les membres de chaque groupe considèrent et évaluent les pratiques langagières et quelle importance ils donnent à l'enseignement de leur langue, en termes de construction identitaire, d'intégration et de reconnaissance sociale. À Montréal, il est d'un intérêt communautaire de promouvoir le portugais comme une « langue du futur ». Bien que les locuteurs soient conscients de la variété du portugais (d'autres variétés de portugais sont encore parlées au sein du groupe, la variété madérienne ou les variétés açoriennes) et du parcours d'érosion de ses formes, ils défendent quand même la « pureté » et le prestige du « bon » portugais (Scetti, 2016a). Dans les discours, les participants valorisent cette langue comme internationale : « la 6^e langue la plus parlée au monde », nous dit Jaime (3G – 1995, MTL), jeune étudiant de l'école communautaire. Néanmoins, le contexte multilingue montréalais et le fait d'utiliser quotidiennement deux ou trois langues – le français, l'anglais et le portugais –, est analysé par certains comme une pratique « perturbatrice, une question de désordre pour un bon usage du portugais » (Vitor, homme de 1^{ère} génération ; 1G – 1952, MTL). Tous ces discours soulignent aussi la confiance des membres du groupe dans le système éducatif, vu comme le seul endroit d'apprentissage de la « bonne » langue. La MSC de Montréal, en tant qu'école et église, apparaît ainsi que le dit le prêtre de la communauté, José Maria (2011), comme la référence pour l'enseignement du portugais et sa transmission intergénérationnelle. Ce pouvoir institutionnel a fait du portugais normatif la seule référence, les autres variétés souffrant toujours de stigmatisation et de moqueries. À Bridgeport, la situation est bien différente. Le

portugais s’y parle moins et les espaces de rencontre sont plus limités et excentrés. Le contexte *English-only* des États-Unis n’aide pas la progression de la langue, même si on certains discours promeuvent la dimension internationale du portugais, tel celui d’Armando (1G – 1966, BPT) : « il y a 400 millions de locuteurs de portugais dans le monde ». Le fait de se marier avec un « non-portugais, fait que la langue s’abandonne facilement, et on fuit vers l’anglais », souligne quant à lui José (1G – 1950, BPT), qui soulève la problématique des mariages mixtes, vu comme une cause de non transmission de la langue. L’école VdG apparaît alors comme un appui à la transmission du portugais ; selon le prêtre José : « l’école est utile quand on parle portugais à la maison, parce qu’on peut se perfectionner » ; il ajoute qu’à défaut de pratique domestique, l’effort pour enseigner la langue à niveau communautaire serait vain.

À Lisbonne, enfin, et plus particulièrement dans la zone de Vale da Amoreira, le capverdien est dans une position socialement dominée par le portugais. Le capverdien n’échappe pas à sa relation coloniale historique avec le portugais. On y relève en particulier des discours sur le prestige du portugais, sa priorité par rapport au capverdien. Ce dernier ayant déjà du mal à défendre son statut de langue nationale du Cap-Vert, on comprend la difficulté à être reconnu dans un contexte migratoire tel celui que nous avons étudié. Il est intéressant d’observer qu’au sein de la bibliothèque municipale de Vale da Amoreira, un lieu central dans le monde des lettres et des langues au sein du quartier, le capverdien est presque invisible ; ce n’est que grâce aux programmes d’éducation que cette langue a gagné en visibilité aux yeux des Portugais mais aussi des propres descendants de la migration capverdienne.

Conclusions

Le rapprochement entre les deux études offre un point de départ pour s’intéresser à des contextes et des situations similaires et divergentes, en termes de migrations ou remigrations mais aussi de territoires urbains caractérisés par une diversité croissante tant en termes d’origines que de répertoires langagiers. À Montréal, le portugais s’enseigne et se transmet, et retrouve sa position de langue de prestige internationale. À Bridgeport, pour survivre, l’école communautaire a dû s’ouvrir à la migration du Brésil. À Lisbonne, le capverdien se bat encore contre la stigmatisation négative et peine à se faire reconnaître.

Au Québec, le portugais est défendu et promu, à l’instar des autres langues des allophones. La seule contrainte reste le temps limité qu’un enfant a pour se consacrer à cette langue. Au Connecticut, les communautés portugaise et brésilienne se rapprochent de plus en plus pour promouvoir le portugais. Ce contact était important pour la survie de l’école VdG. Au Portugal, au sein de la communauté capverdienne, l’introduction du capverdien dans l’enseignement public a été expérimentée dans des quartiers défavorisés de la banlieue lisboète. En visant une amélioration du statut social de cette langue, cela favorise une meilleure réussite scolaire chez les élèves de ces quartiers et contient leur départ ultérieur vers d’autres pays européens.

Au sein de ces trois contextes, les dynamiques socio-politiques sont aussi très différentes. Montréal est, de par son histoire, une ville où de multiples langues se côtoient et renvoie à une image de ville ouverte aux langues dans un Canada qui se veut multiculturel. À Bridgeport et à Lisbonne, deux contextes plutôt marqués par une idéologie monolingue, la situation diffère. Tout d’abord, les langues minoritaires se défendent moins facilement et les pratiques quotidiennes résultant du contact entre les langues y restent toujours perçues comme négatives et impropres.

Ces terrains d’étude mettent en lumière l’importance de l’éducation bi/plurilingue ou communautaire et son impact sur l’intégration des élèves. Ils illustrent comment l’éducation dans une langue considérée comme minoritaire peut aussi être organisée. Les apprenants sont liés au système éducatif et aux décisions de leurs parents : depuis leur jeune âge, ils peuvent

être influencés par différents discours à propos des relations de pouvoir entre « leurs langues », soit langue maternelle, de la maison, dominante, dominée ou langue marqueur d'identité. À Montréal, par exemple, Dora (2G – 1979, MTL), souligne comment le portugais occupe une place plus importante par rapport aux autres langues de l'immigration au sein de la ville. Selon son point de vue : « il est plus parlé dans le monde que le grec ou l'italien », et cela détermine son statut et son pouvoir sur les autres. Le capverdien, au contraire, est toujours en quête de reconnaissance, même au Cap-Vert. Cela peut constituer un obstacle aussi bien au sein de la communauté capverdienne de Lisbonne que d'autres communautés dans le monde. La reconnaissance du capverdien s'avère bien plus importante que sa promotion, notamment aujourd'hui où les langues sont envisagées comme des atouts ou des outils.

Bibliographie

- AA.VV., 2013, *Relatório do Agrupamento Escolas Vale da Amoreira. Avaliação Externa das Escolas 2012-2013*, IGEC, Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo, Moita.
- AA.VV., 2014, *Relatório da Escola Secundária da Baixa da Banheira Avaliação Externa das Escolas 2013-2014*, IGEC, Área Territorial de Inspeção do Sul, Moita.
- ALMEIDA Erika, 2014, « La citoyenneté au-delà des frontières nationales : la politique étrangère brésilienne et les Brésiliens au Québec », *RITA* n° 7.
- BEAUCHEMIN Cris, 2015, « Migrations entre l'Afrique et l'Europe (MAFE) : Comprendre les migrations au-delà de l'immigration », *Population* vol. 70, p. 7-12.
- BITTON Joseph, 1984, « L'enseignement des langues d'origine et ses relations avec l'épanouissement de la langue française au Québec », *Québec français* n° 54, p. 115-117.
- CALVET Louis-Jean, 2002, *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris.
- CARDOSO Ana Josefa, 2018, « Situação Linguística de Cabo Verde: em Português e na kabuverdiano », dans Paulo F. Pinto et Sílvia Melo-Pfeifer (orgs.), *Políticas Linguísticas em Português*, Lidel, Lisboa, p. 126-147.
- CARDOSO Ana Josefa, 2005, *As Interferências Linguísticas do Caboverdiano no Processo de Aprendizagem do Português*, Mémoire de Master en Relations interculturelles coord. M.M. Ferreira et M. Veiga, Universidade Aberta, Lisboa, 335 p.
- CONSULAT du Portugal à Montréal : [\[https://www.montreal.consuladportugal.mne.pt/pt/portugal-no-canada/comunidades-portuguesas\]](https://www.montreal.consuladportugal.mne.pt/pt/portugal-no-canada/comunidades-portuguesas).
- DEB/ME, 2003, *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*, Ministério da Educação, Lisboa.
- DEPREZ Christine, 2006, « Ouvertures nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières », dans Françoise Gadet et Gabrielle Varro (dirs.), « Le “scandale” du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes », *Langage et société* n° 116, p. 119-126.
- DGIDC, 2009, *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*, Ministério da Educação, Lisboa.
- DIONÍSIO Sandra, PEREIRA Catarina et ALMEIDA Marisol (coord.), 2005, *PLNM. Análise do Inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português*, IESE/DGIDC, Lisboa [www.dgicd.min-edu.pt].
- EUSÉBIO Joaquim, 2001, *Falando Português em Montréal*, Quebec World, Montréal.

- EXTRA Guus et GORTER Durk, 2001, *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, Multilingual Matters, Clevedon.
- FANHA Dulce, 1987, « Aspectos do Contacto entre o Português e o Crioulo de Cabo Verde », *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa, p. 292-310.
- FANHA Dulce, 1989, « Os problemas da língua. “Ka nhos bem pasia linguajen!” ou falar crioulo e falar português em Cabo Verde », *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Associação das Universidade de Língua Portuguesa, p. 11-14.
- GARCÍA Ofelia et BAKER Colin, 2007, *Bilingual Education: An Introductory Reader*, Multilingual Matters, Clevedon.
- GOGOLIN Ingrid, 2002, *Linguistic Diversity and New Minorities in Europe: Guide for Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Language Policy Division, DGIV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe, Strasbourg.
- HERAN François, 2018, *Migrations et sociétés*, Collège de France, Paris.
- HOUEBINE Anne-Marie, 2015, « De l’imaginaire linguistique à l’imaginaire culturel », *La linguistique* vol. 51, n° 1, p. 3-40.
- KROSKRITY Paul V., 2004, « Language ideologies », dans Alessandro Duranti (dir.), *A companion to linguistic anthropology*, Blackwell, Malden MA, p. 496-517.
- LINDHOLM-LEARY Kathryn J., 2005, *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*, Center for Applied Linguistics, Washington DC.
- LOPES Amalia M.V., 2011, *As Línguas de Cabo Verde : uma radiografia sociolinguística*, Thèse de doctorat en Linguistique et Sociolinguistique, Universidade de Lisboa, Lisboa, 586 p.
- MACHADO Fernando Luís, MATIAS Ana Raquel et LEAL Sofia, 2005, « Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos », *Análise Social* n° 176, p. 695-714.
- MADEIRA Ana (coord.), 2014, *Avaliação de impacto e medidas prospectivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*, FCSH/UNova Lisboa, DGE, Lisboa.
- MALHEIROS Jorge Macaísta (coord.), 2011, *Diagnóstico da População Imigrante no Concelho da Moita. Desafios e Potencialidades para o Desenvolvimento Local*, ACIDI I.P., Lisboa.
- MARTINS Pedro et ANTUNES Vanessa, 2011, « Turma Bilingue – Efeitos da Educação Bilingue no Desenvolvimento da Língua Portuguesa », *Educação Bilingue e Bilinguismo*, ILTEC, Lisboa, p. 27-30.
- MATEUS Maria H. Mira, PEREIRA Dulce et FISCHER Gloria (org.), 2008, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, ILTEC/FCG, Lisboa.
- MATIAS Ana Raquel et PINTO Paulo Feitor, 2020, « Pretuguês/pretuguês – breves notas sobre o papel do racismo na construção histórica de um não-lugar de falar », *Caderno MICAR Mostra Internacional de Cinema Anti-Racista*, SOS Racismo, Porto, p. 13-20.
- MATIAS Ana Raquel, 2017, « O lugar das línguas imigrantes não-europeias na sociologia das migrações internacionais », dans Beatriz Padilla, Joana Azevedo et Thais França (orgs.), *Migrações internacionais e Políticas Públicas Portuguesas*, Mundos Sociais, Lisboa, p. 151-172.
- MATIAS Ana Raquel, 2013, *Self-reported bilingual outcomes and language acculturation among descendants of Turkish immigrants in France, Germany and the Netherlands*, Thèse de Doctorat (en anglais) sous la direction de Fernando Luís Machado (ISCTE-

- IUL, Portugal) et Patrick Simon (INED, France), 469 p. [<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7658>].
- MOONEY Annabelle et EVANS Betsy, 2015, *Language, Society and Power: An Introduction*, Routledge, London / New York.
- MOURA Manuel Almeida et SOARES Imitério, 2003, *Pionniers. L'avant-garde de l'Immigration Portugaise, Canada 1953*, Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas, Montréal.
- MUHR Rudolf, 2012, « Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: a typology », dans Rudolf Muhr (ed.), *Non-dominant varieties of pluricentric languages. Getting the pictures. In memory of Michael Clyne*, Peter Lang Verlag, Wien.
- OLIVEIRA Catarina Reis et GOMES Natália, 2016, *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2016*, Alto Comissariado para as Migrações, Lisboa.
- OLIVEIRA Gilvan M., 2013, « Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI », *Trabalhos em Linguística Aplicada* vol. 2, n° 52, p. 409-433.
- PENCZER Lynn Owen, 2018, *The Family Comes First: Portuguese/Americans in Bridgeport, Connecticut*, Oneonta, Arlington.
- PEREIRA Dulce, MARTINS Pedro et ANTUNES Vanessa, 2013, « Educação bilingue e aprendizagem do Português em contexto multilingue », *Língua Não Materna – Investigação e Ensino*, Lidel, Lisboa, p. 130-143.
- PEREIRA Dulce, 2014, « Para uma cultura linguística de escola », dans Ken Zeichner et Maria Alfredo Moreira, *Filhos de um Deus menor. Diversidade linguística e justiça social na formação de professores*, Pedago, Odívelas, p. 77-98.
- PEREIRA Dulce, 2002, « A linguagem dos escravos negros em Portugal. Entre a realidade e a ficção », dans *Actas de colóquio "Escravidão e Transformações Culturais"*, Vulgata, Lisboa, p. 247-268.
- PEREIRA-RAMOS Maria, 2004, « Nouvelles dynamiques migratoires au Portugal et processus d'intégration », *Revue française des affaires sociales* n° 2, p. 109-144. [<https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2004-2-page-109.htm>].
- PEREIRA-RAMOS Maria, 2002, « Le Portugal pays relais de la migration en Europe », dans El Mouhoub Mouhoud et Joël Oudinet (dir.), *Les dynamiques migratoires dans l'Union européenne*, Convention CEPN-MiRe (col. de H. Diogo), Paris.
- PIRES Rui Pena et SILVA Manuela, 1987, *Os Retornados: um estudo sociográfico* vol. 14, Caderno Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa, 228 p.
- RICENTO Thomas, 2005, « Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of Heritage languages in the USA », *Journal of Sociolinguistics* vol. 9, n° 3, [special issue edited by S. May], p. 348-368.
- SCETTI Fabio, 2020, « A bridge to Portugal: Language and Identity in Bridgeport, CT », *Journal of Lusophone Studies*, vol. 5, n° 2, p. 123-140.
- SCETTI Fabio, 2019, *La communauté portugaise de Montréal : langue et identité*, Presses de l'Université Laval, Québec.
- SCETTI Fabio, 2016a, *Évolution de la langue portugaise dans sa dynamique de transmission au sein de la « communauté portugaise » de Montréal*, Thèse de Doctorat, Université Paris Descartes / CEPED, Paris, 525 p.
- SCETTI Fabio, 2016b, « The Portuguese language in the particular context of the "Portuguese community" of Montreal », dans Rudolf Muhr (ed.), *Pluricentric Languages and non-dominant Varieties worldwide. Part II: The Pluricentricity of Portuguese and Spanish. New Concepts and Descriptions*, Peter Lang Verlag, Wien et al., p. 275-286.
- SCETTI Fabio, 2015, « O português não é só a língua do passado e dos avós, mas é também uma nova língua do futuro! », dans *Atas XII CONLAB, 1º congresso da Associação*

- Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, FCSH – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, p. 6443-6451.
- SEABRA Teresa, ROLDÃO Cristina, MATEUS Sandra *et al.*, 2016, *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior*, Alto-Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.), Lisboa.
- STATISTIQUE CANADA, 2016, *Census of Canada (2011): Immigration and ethnocultural diversity*, Industry Canada, Ottawa [<http://www.12.statcan.ca>].
- TEIXEIRA Carlos et DA ROSA Victor Pereira, 2009, *The Portuguese in Canada: Diasporic Challenges and Adjustment*, University of Toronto Press, Toronto.
- TOMA Sorana et CASTAGNONE Eleonora, 2015, « Quels sont les facteurs de migration multiple en Europe ? Les migrations sénégalaises entre la France, l'Italie et l'Espagne », *Population* vol. 70, p. 69-101.
- U.S. Census Bureau, Statistic Atlas, 2015, *Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over for United States: 2009-2013*, [<https://statisticalatlas.com/United-States/Languages>].
- WOOLARD Kathryn A., 1998, « Introduction: Language ideology as a field of inquiry », dans Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard et Paul V. Kroskrity (éds.), *Language ideologies*, Oxford University Press, New York.
- ZUCCHI John, 2007, *A history of ethnic enclaves in Canada* [vol. 9], Canadian Historical Association, Ottawa.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Mederic Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Abou Bakri Kebe (Université Gaston Berger, Saint Louis, Sénégal), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Normandie Université), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Véronique Miguel Addisu (Université de Rouen Normandie), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université de Saint-Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (EHESS).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainault), Robert Nicolaï (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Aix-Marseille Université).

Comité de lecture pour ce numéro : Aude Bretegnier, Véronique Castellotti, Marc Debono, Daniel Elmiger, Philippe Hambye, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Véronique Miguel-Addisu, Danièle Moore, Coraline Pradeau, Nathalie Thamin, Cyril Trimaille, Adam Wilson, Anne-Christel Zeiter-Grau.

ISSN : 1769-7425