

Se familiariser avec la culture de son milieu en classe d'accueil au primaire

Nicole Samoury

Volume 31, numéro 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090356ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090356ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Samoury, N. (2014). Se familiariser avec la culture de son milieu en classe d'accueil au primaire. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 65-80.
<https://doi.org/10.7202/1090356ar>

Résumé de l'article

Cet article présente un aperçu de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie d'une recherche en cours de réalisation s'inscrivant dans le cadre d'un programme de maîtrise en didactique des langues secondes. Cette étude vise à rapporter les représentations et pratiques déclarées des enseignants quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » prescrite au programme de l'accueil au niveau primaire.

Une brève présentation de la classe d'accueil et de cette compétence tel que présentée actuellement dans le *Programme de formation québécoise* (PFEQ) commencera l'article. Ces faits seront ensuite corroborés avec quelques perspectives scientifiques existant en didactique des langues dont le concept de culture en éducation, les rapports qu'entretiennent les concepts de langue et de culture ainsi que les représentations que s'en font les enseignants. À la lumière de ces postulats, des pistes didactiques seront proposées pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez les élèves en classe d'accueil au primaire. La méthodologie projetée pour la réalisation de la recherche qui sous-tend cet article sera finalement présentée.

© Nicole Samoury, 2014



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Se familiariser avec la culture de son milieu en classe d'accueil au primaire

Nicole Samoury
Étudiante à la maîtrise en didactique des langues
Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article présente un aperçu de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie d'une recherche en cours de réalisation s'inscrivant dans le cadre d'un programme de maîtrise en didactique des langues secondes. Cette étude vise à rapporter les représentations et pratiques déclarées des enseignants quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » prescrite au programme de l'accueil au niveau primaire.

Une brève présentation de la classe d'accueil et de cette compétence tel que présentée actuellement dans le *Programme de formation québécoise* (PFEQ) commencera l'article. Ces faits seront ensuite corroborés avec quelques perspectives scientifiques existant en didactique des langues dont le concept de culture en éducation, les rapports qu'entretiennent les concepts de langue et de culture ainsi que les représentations que s'en font les enseignants. À la lumière de ces postulats, des pistes didactiques seront proposées pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez les élèves en classe d'accueil au primaire. La méthodologie projetée pour la réalisation de la recherche qui sous-tend cet article sera finalement présentée.

Mots-clés : classe d'accueil, compétence culturelle, représentations et pratiques des enseignants, enseignement du français langue seconde au primaire

Introduction

Le phénomène de l'immigration fait partie de l'histoire du Québec. Parallèlement, l'école publique francophone a vu naître plusieurs services pédagogiques destinés aux élèves non francophones. Aujourd'hui, plusieurs de ces services sont encore maintenus, dont la classe d'accueil. Cette structure pédagogique est destinée aux élèves nouvellement arrivés dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. La classe d'accueil au primaire possède son propre régime pédagogique pour lequel le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) prescrit précisément deux compétences : « Interagir en français » et « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Alors que la première compétence vise essentiellement le développement d'aptitudes langagières, la seconde est plutôt associée à l'expérience du nouvel environnement vécue par l'élève nouvellement arrivé.

Or, la dimension culturelle en contexte d'enseignement d'une langue seconde semble encore susciter des doutes quant aux implications pédagogiques qu'elle incombe (Byram, 1992 : 69; Lussier, 1997). En effet, si la didactique des langues continue de s'enrichir de balises pour le développement des habiletés reliées aux compétences langagières, elle ne peut encore se targuer d'avoir fixé des paramètres quant au développement d'une compétence culturelle. De surcroît, le contexte d'immigration auquel les apprenants de la classe d'accueil sont soumis comporte également son lot de facteurs à surveiller, principalement parce que l'apprentissage de la langue chevauche l'étape de scolarisation (Abdallah-Preteuille, 1992 : 69; Porcher, 1984). Finalement, une compétence culturelle implique nécessairement des notions reliées à la culture. Cette dernière s'avère être un concept aux propriétés d'une grande densité, ce qui ne facilite pas la conceptualisation du contenu d'enseignement. Ainsi, plusieurs aspects sont à considérer dans l'élaboration d'un enseignement visant le développement d'une compétence culturelle chez des apprenants de langue d'âge scolaire.

La tâche n'est donc pas mince pour les enseignants de classe d'accueil. De plus, il semble que ces derniers exercent une grande influence dans la didactique de cette discipline particulière. En effet, la planification d'un enseignement incluant la dimension culturelle pourrait se fonder sur des éléments aussi introspectifs que les représentations que se font les enseignants de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Que faut-il transmettre de « culturel » à l'élève

immigrant? Cela se restreint-il à la simple connaissance de faits marquants de notre société? Quels liens à faire avec la langue? Et surtout, comment intégrer tous ces apprentissages en classe? Au moment où la recherche en didactique des langues conçoit la dimension culturelle comme étant un élément clé dans l'apprentissage (Byram, 1992 : 63; Kramersch, 1995 : 57; Lussier, 1997), il y a lieu de se questionner sur ces ambiguïtés gravitant autour de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », et surtout, sur la démarche didactique qu'elle peut commander.

La classe d'accueil au primaire

La classe d'accueil fait partie d'un ensemble de services destinés au soutien à la francisation des élèves allophones dans les écoles publiques francophones. Le modèle le plus fréquent dans les établissements scolaires de Montréal et des environs demeure la classe fermée (Armand, 2011 : 25). La classe d'accueil reçoit l'élève nouvellement établi au Québec (depuis cinq ans et moins) et pour qui la langue maternelle n'est ni le français et ni l'anglais. L'enseignement qui y est dispensé se concentre sur l'apprentissage du français : l'objectif principal est que l'élève acquière un niveau de langue fonctionnel afin de poursuivre sa scolarisation en classe normale (mieux connue sous le nom de « classe régulière »). Le séjour dure tout au plus vingt mois. Le ratio actuel est fixé à dix-sept élèves au maximum par enseignant, et ce dernier détient normalement une formation universitaire en enseignement du français langue seconde (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010). Il est à noter que les élèves en classe d'accueil ont également une rétroaction en mathématiques selon les mêmes critères que leurs pairs en classe normale. De plus, selon l'établissement scolaire fréquenté, ils bénéficient des mêmes cours de spécialités pouvant être l'éducation physique, la musique, les arts plastiques ou encore l'art dramatique. Finalement, la classe d'accueil fonctionne presque comme une classe normale à l'exception où les apprentissages sont axés sur l'acquisition du français.

La compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu »

Le PFEQ a été implanté en 2001 et, avec quelque documentation d'appoint, il demeure la principale référence pour l'enseignement et l'évaluation des contenus d'apprentissage du secteur public aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. La compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », à titre de rappel, est la seconde compétence prescrite dans le programme d'enseignement destiné à la classe d'accueil au primaire. Chaque compétence du PFEQ se présente avec des composantes dont le rôle est d'explicitier les

stratégies reliées au développement de la compétence (MELS, 2001 : 9). Ainsi, les composantes établies pour la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire sont les suivantes :

- a) S'initier à la culture scolaire;
- b) Prendre conscience de la diversité culturelle;
- c) Réagir à l'exploration de la culture francophone (MELS, 2001 : 115).

D'emblée, il y a lieu de se questionner sur les termes utilisés dans la description de ces démarches. Comment développer une « initiation » ou une « prise de conscience »? De plus, ces trois composantes de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ne semblent pas partager de contenu fondamental, c'est-à-dire qu'elles ne font pas appel à des éléments qu'on pourrait regrouper dans un champ de connaissances connexes. Par exemple, les composantes pour la compétence « Interagir en français » peuvent être regroupées en des aptitudes pour la communication orale et écrite. Cependant, cette conceptualisation n'est pas évidente pour la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Par exemple, la composante « S'initier à la culture scolaire » pourrait laisser supposer qu'il faut amener l'élève à comprendre et à respecter la routine quotidienne de son école, tel que le suggère une grille d'observation élaborée par une commission scolaire montréalaise (Beck et Rouleau, 2007). Cette composante en côtoie une autre qui demande à l'élève de « Prendre conscience de la diversité culturelle ». L'énoncé de cette compétence commande essentiellement des habiletés d'ordre plus introspectif. Finalement, « Réagir à l'exploration de la culture francophone » fait appel à un autre type d'exercice (l'« exploration ») appelant l'exploitation de notions d'un autre ordre que la culture scolaire ou la diversité culturelle. Elle laisse entendre que l'élève sera observé pendant qu'il est exposé à des manifestations de la culture francophone. Par ailleurs, il y a lieu de se questionner sur ce qui distingue « Réagir à l'exploration de la culture francophone » de « Réagir à un texte lu, vu ou entendu lors d'interactions variées » figurant sous la compétence « Interagir en français ». Ainsi, il subsiste d'importantes zones grises dans la présentation de cette compétence par le MELS. Certes, personne n'est tenu de voir le PFEQ comme une bible professionnelle, mais lorsque vient le temps de l'évaluation, toute balise est appréciée. Or voilà que depuis tout récemment, la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ne fait plus l'objet de rétroaction au bulletin de l'élève en classe d'accueil. Le quotidien du primaire brillant par son rythme effréné, il relève d'un calcul facile que le développement de cette compétence s'en trouve une fois de plus encore altéré. Ces constats laissent croire que la compétence culturelle en classe d'accueil mérite que l'on se penche sur ses fondements théoriques.

Quelle culture?

Il importe d'abord de commencer par la définition du terme « culture », et plus précisément, celui qui est employé dans la formulation « Se familiariser avec la *culture* de son milieu ». Pour le MELS, à titre de rappel, les connaissances culturelles qui devraient être présentées à l'élève immigrant allophone sont reliées au monde scolaire, à la diversité culturelle et aux réalisations culturelles francophones. Selon Zakhartchouk (1999 : 31), en éducation, il existe principalement deux domaines de connaissances pouvant se rattacher à la définition de la culture en tant qu'objet de transmission. De façon globale, le premier se réfère à ce que l'individu peut « avoir », ce qui se traduit par un certain héritage légué par la société et son histoire. Cette forme de culture, souvent documentée, est essentiellement composée des produits significatifs et symboliques honorant les progrès de l'homme dans divers domaines d'accomplissement, notamment dans les arts, les lettres et les sciences. L'exploitation des notions reliées à cette catégorie de culture demandera à l'apprenant d'en prendre connaissance et d'élaborer une réflexion critique (Côté et Simard, 2007 : 41). Il s'agit donc d'une culture essentiellement composée de savoirs plutôt statiques. Cette définition de la culture pourrait expliquer le fait que certains enseignants veulent parler des grandes œuvres artistiques québécoises ou encore de personnages marquants de l'histoire du Québec dans le but de développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Le second type de culture sollicite davantage « l'être », c'est-à-dire qu'il s'inspire plutôt des modes de fonctionnement régnant déjà dans la société dans laquelle l'individu est né (Zakhartchouk, 1999 : 17). Byram (1992 : 112) voit ce volet de la culture comme étant plus « social », dans la mesure où il concerne l'individu et sa façon de se comporter au quotidien. « Cette forme de culture s'associe aux connaissances requises pour interagir convenablement selon ce qui est déjà en place dans la société. » (Goodenough, cité dans Byram, 1992 : 113) Les auteurs ajoutent que ces acquis, en plus de fournir une éducation à la vie en société, permettent à l'individu de participer au progrès de cette dernière. Ainsi, selon cette définition, il devient légitime qu'un enseignant croit qu'il faille plutôt enseigner des connaissances reliées aux habitudes quotidiennes pour développer la compétence culturelle en classe d'accueil. C'est également à cette définition de la culture que la composante « S'initier à la culture scolaire » peut être associée. Dans cette optique, la culture est beaucoup plus tangible, contrairement à la première perspective où elle était davantage immuable. Bref, une scission existe dans les perspectives de la culture comme objet d'enseignement. La culture constitue d'une part un héritage pour l'individu, en tant que porteuse de l'histoire de l'humanité, et, d'autre part, elle est instrumentale, dans la mesure où elle concerne des savoirs reliés aux modes de vie en société.

Une perspective langue-culture

Plusieurs chercheurs considèrent que la langue n'est pas moins qu'intrinsèque à la culture. Pour Byram (1992 : 65), la langue reflète la culture dans ses points saillants : « [...] la langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture ». Thévenin (1980 : 40) estime que les deux concepts s'immiscent entre eux : « Le langage est un produit et une partie de la culture. » Finalement, les liens existant entre la langue et la culture ne sauraient être complètement prouvés sans citer Bourdieu : « le simple fait de s'exprimer possède l'importante caractéristique de pouvoir véhiculer des significations et représentations de la vie sociale perpétuée autour des locuteurs » (Bourdieu, 1982, cité dans Lussier, 1997), et donc de la culture. Ainsi, les rapports qu'entretiennent les concepts de langue et de culture sont considérablement étroits. Conséquemment, une séparation de ces notions dans un contexte pédagogique ne serait pas envisageable (Abdallah-Preteuille, 1992 : 74; Beacco, 2000 : 17; Byram, 1992 : 68; Kramsch, 1995 : 57; Oxford, 1994 : 30). De plus, la connaissance d'éléments d'ordre culturel est susceptible d'optimiser l'utilisation de la langue par le nouveau locuteur de cette langue (Abdallah-Preteuille, 1992 : 75; Byram, 1992 : 68). Les connaissances culturelles permettent l'accès au système de valeurs et de significations de la culture à laquelle la langue étudiée est associée. Ainsi, il ne faudrait pas prévoir la culture comme étant une discipline à part ou comme un chapitre supplémentaire dans la planification d'un cours de langue, mais bien comme un aspect intrinsèquement relié à l'étude de la langue.

Rappelons également que la compétence culturelle dont il est actuellement question s'inscrit dans le programme d'une classe où les élèves présentent des besoins particulièrement pressants en matière de communication. À ce propos, il importe de se référer brièvement à la compétence de communication. Initialement, cette compétence développe la dimension sociale de l'usage de la langue (Galisson et Coste, 1976 : 106). Développer cette compétence vise à savoir comment parler selon le contexte social dans lequel cette interaction se déroule. L'apprenant est invité à tenir compte des aspects culturels et sociaux dans ses actes langagiers (Moirand, 1982 : 15). Par ailleurs, Gohard-Radenkovic (1999 : 96) octroie un rôle prépondérant à la dimension culturelle; l'omniprésence de cette dernière dans l'environnement immédiat du locuteur implique qu'elle doit forcément être à l'origine de certains paramètres dans les actes de parole, dans la mesure où s'exprimer signifie communiquer.

Cela nous amène à considérer le contexte d'interaction spécifique des apprenants, soit le milieu scolaire. Tel que vu dans la définition de la classe d'accueil, l'apprentissage d'une langue n'est pas la seule activité au programme. De plus, la francisation se fait d'abord dans le but de répondre à des besoins de

communication. Dans l'apprentissage de la langue en contexte scolaire on aspire donc à des objectifs multidimensionnels. Boyzon-Fradet (1997) soutient que la non connaissance de la langue par les élèves issus de l'immigration est encore perçue comme un « handicap ». Conséquemment, l'enseignement de la langue dans les classes d'accueil se voit trop souvent réduit à une fonction de « survie » dans le nouvel environnement. Cette pédagogie ne vise pas nécessairement l'intégration scolaire des apprenants, car elle n'est pas systématiquement reliée aux pratiques qui régissent l'enseignement au cheminement régulier, parcours que les élèves de la classe d'accueil intègreront par la suite (Abdallah-Pretceille, 1992 : 76). Les élèves se retrouvent donc à apprendre une langue qui ne correspond pas tout à fait à leurs besoins. Ces constats mettent en exergue, une fois de plus, la pertinence de considérer le milieu dans lequel les situations de communication se déroulent, et particulièrement ses caractéristiques sociales et culturelles, dans la planification de l'enseignement d'une langue seconde.

Les concepts de langue et de culture entretenant de forts rapports, la classe de langue, voire l'école (Bruner, 1996), devient une plate-forme idéale pour s'enquérir de la culture reliée à cette langue. Cependant, les pratiques enseignantes seront-elles aussi évidentes? Comment s'assurer d'une démarche didactique efficace? Existe-t-il des stratégies gagnantes? La prochaine section propose quelques notions retenues en ce sens.

Pour une didactique de la culture en classe d'accueil

Quoi enseigner?

Il a été vu précédemment que les définitions de la culture sont d'une grande densité. Conséquemment, comment s'assurer de faire des choix judicieux en ce qui concerne les contenus culturels à transmettre? Plusieurs facteurs sont à considérer; le temps, le matériel, l'âge des apprenants... De plus, qui sommes-nous pour juger de la pertinence d'une notion culturelle? Ainsi, quoi enseigner pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu »? Commençons par aller voir du côté du PFEQ. Ainsi, les repères culturels indiqués pour le développement de cette compétence sont les suivants :

- a) textes narratifs : contes traditionnels et autres à structure prévisible, abondamment illustrés;
- b) textes informatifs : recettes, modes d'emploi, règles d'un jeu, fiches d'identité, dépliants, courts extraits de revues, de magazines pour la jeunesse et de journaux, sites Web;

- c) textes expressifs : cartes postales, lettres personnelles, journaux intimes, cartes d'invitation ou de souhaits, albums de photos annotées, anecdotes, courriels, poèmes;
- d) textes visuels: affiches publicitaires, cartes, graphiques, schémas, cartes sémantiques, films, symboles, logos, pages Web;
- e) textes dialogaux: bandes dessinées, saynètes, conversations, entrevues, courts extraits de pièces de théâtre;
- f) textes scolaires: manuels des autres disciplines. (MELS, 2001: 116).

Ces repères constituent en fait davantage de la documentation potentiellement exploitable que des stratégies d'enseignement. Mentionnons que ces supports ne sont pas suggérés exclusivement pour le développement de la compétence culturelle, mais aussi bien pour la première compétence qui est plutôt d'ordre langagier : « [...] à la fois un repère culturel et un outil pour développer les compétences langagières de l'élève » (MELS, 2001 : 116). Aucune autre balise n'est indiquée pour le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », tel que le rapporte Peters (2005). Notons que le MELS prévoit davantage de pistes pour le programme de l'accueil au niveau secondaire. En effet, dans le programme prévu pour le premier cycle du secondaire, les repères culturels sont présentés en deux catégories. La première se nomme « Connaissance du Québec » et le programme suggère les éléments suivants : symboles, emblèmes, drapeaux, devises, grands événements sociaux, sites historiques et musées, immeubles et monuments, personnalités marquantes et héros, écomusées, festivals et centres d'interprétation, institutions et organismes communautaires (MELS, 2004 : 165). La seconde catégorie, « Connaissance du français d'ici et d'ailleurs », propose : littérature, poésie et théâtre, bande dessinée et dessin animé, chanson, spectacles, cinéma et vidéo, journaux, hebdomadaires régionaux, radio et télévision, sites Internet (MELS, 2004 : 165). Dans la version consacrée au deuxième cycle du secondaire, les repères culturels sont sectionnés en trois dimensions : sociolinguistique, sociologique et esthétique (MELS, 2007 : 25). La dimension sociolinguistique vise à travailler les codes culturels qui accompagnent les échanges langagiers. La dimension sociologique sollicite la compréhension des structures de la société d'accueil tels que les valeurs et croyances tout comme son histoire et ses coutumes. La dimension esthétique relève du domaine des arts et propose de sensibiliser l'apprenant à différentes œuvres québécoises. En somme, malgré que le MELS semble combiner le développement des compétences langagières à celui de la compétence culturelle, nous pouvons constater que ces repères prennent diverses formes selon les niveaux d'enseignement. Au niveau primaire, elles semblent davantage documentaires et restreintes au milieu scolaire. Au premier cycle du secondaire, la documentation est encore présente sauf qu'elle semble vouloir s'ancrer dans l'environnement social de l'apprenant. Finalement, au deuxième cycle

du secondaire, des capacités d'observation et de réflexion semblent davantage requises pour les pistes suggérées. Cette situation laisse croire que l'âge de l'apprenant est un facteur dont le MELS a tenu compte.

D'autres chercheurs se sont aventurés à cerner des connaissances explicites. Boucher (2006 : 108), dans le cadre d'un article analysant les repères culturels dans les programmes de français langue seconde existant au Québec, a notamment recensé :

- a) des textes littéraires qui sont susceptibles de se retrouver dans le quotidien des élèves (recettes, cartes postales, bandes dessinées, etc.);
- b) les expressions idiomatiques;
- c) les expériences culturelles, c'est-à-dire le fait d'explorer les événements de l'actualité;
- d) la fréquentation de lieux culturels (bibliothèques, musées, etc.).

Ces notions relèvent, à l'instar du MELS, de la documentation écrite, visuelle et orale, mais comprennent également des activités qui semblent davantage solliciter l'observation chez l'apprenant et cela se perçoit dans les « expériences », « le fait d'explorer » et les sorties, qui sont des activités proposées. Notons également l'article de Brooks (1986) qui propose une liste de notions relatives à la dimension culturelle en classe de langue. Contrairement à Boucher, ces notions sont davantage reliées à des habitudes de vie quotidiennes imaginables dans toutes les sociétés du monde, telles que remercier, téléphoner et consommer. Alors que Boucher fait référence à des objets de connaissance plus tangibles et stables, les savoirs proposés par Brooks sont davantage reliés au mode de vie, qui est constamment en mouvement. Mais outre cette brève recension, la recherche suggère d'autres pistes à explorer pour le choix des notions culturelles à inclure en classe de langue.

L'implicite culturel

L'école, à l'image de la société, est un lieu où les interactions, aussi banales qu'elles soient, sont truffées d'éléments subtils découlant des « conventions sociales » qu'apportent toute culture et qui sont reliées au mode de vie. C'est ce que Zarate (1986 : 16) nomme « l'implicite culturel ». L'élève immigrant qui doit interagir dans son nouvel environnement scolaire devra nécessairement posséder la connaissance de ces subtilités afin que ses interactions socioscolaires soient optimisées. Pour ce faire, l'élève doit connaître les conventions de communication, probablement différentes de celles qu'il a connues, et ce, même si la langue n'est pas parfaitement maîtrisée. Cet aspect de l'intégration offre une avenue intéressante à l'enseignant d'accueil qui veut inclure la dimension

culturelle dans sa pratique. On pourra supposer, par exemple, que l'enseignant doit demeurer sensible aux situations d'ouverture à autrui et aux tentatives de communication que l'élève manifeste. Ces événements peuvent être rapportés en classe pour faire l'objet de discussions, en plus de venir en aide à l'élève qui les vit.

Les stéréotypes

Parler des stéréotypes ne serait pas nuisible pour les apprenants en classe d'accueil. Le stéréotype, derrière ses allures de généralisation, s'avère être un indicateur potentiel des valeurs que partagent une communauté (Dufays, 2006). En sollicitant des échanges sur les stéréotypes d'une société donnée, en l'occurrence la société québécoise, les apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs représentations de cette culture (Abdallah-Preteuille, 1999 : 110; Oxford, 1994 : 32). Ils deviennent sensibles aux conséquences de leurs jugements et de ceux des autres. Il peut être facile de parler des stéréotypes avec les enfants simplement en important un exemple de leurs réalités. Il est possible de leur demander de se rappeler les réactions qu'ils ont eues lorsqu'ils ont su qu'ils déménageraient au Québec : « Avais-tu peur? Étais-tu content? Pourquoi? » La réponse risque de commencer avec : « Parce qu'on m'avait raconté qu'au Québec... ». On compare ensuite ces prévisions avec ce qui en est aujourd'hui : « Maintenant que j'ai vécu ceci, je peux penser cela... ». On pourra alors constater si l'élève a su observer des aspects précis de la culture de son nouvel environnement et s'il a su ajuster son opinion. La simple discussion sur les stéréotypes peut être une activité en soi pour développer la compétence culturelle.

Vivre, interpréter et transmettre la culture: le risque du « téléphone arabe »

Le fait de répertorier des contenus culturels, malgré son atout pragmatique, ne saurait être suffisant pour une démarche didactique efficace (Beacco, 2000 : 51; Byram, 1992 : 115; Lazar, 2007; Lussier, 1997). Il s'avère que l'enseignant est aussi un citoyen qui vit la culture et il s'agit d'un facteur considérable. Avant de transmettre la culture, l'enseignant se questionnera sur les conséquences de sa subjectivité et celle de ses élèves (Côté et Simard, 2007 : 17). Cela nécessite une démarche de positionnement rigoureuse. La compréhension de la culture et des composantes pertinentes à son enseignement est une étape essentielle dans la démarche de l'enseignant (Camilleri, 1985 : 87; Oxford, 1994 : 29). Cela suggère implicitement que ce qui est pertinent pour nous ne le sera pas nécessairement pour les autres. Être conscient du risque du « téléphone arabe », c'est comprendre qu'il peut exister de grands écarts entre ce que l'on perçoit, ce qu'on transmet,

ce que les élèves reçoivent et comment ils le perçoivent. Devant cette situation, Zarate (1986 : 37) propose une attitude tempérée qui consiste à relativiser. Il faut être conscient que sa vision découpée de la culture doit être imperméable dans une démarche de transmission. Tel que nous l'avons vu, la culture fait appel à des définitions en progression au gré de l'histoire de la société. Dans cette perspective, l'enseignant doit être conscient de ces changements et en tenir compte dans sa tâche de transmission (Kramsch, 1995 : 67). C'est dans cette optique que nous retenons qu'une démarche réflexive et empreinte de jugement permettra d'effectuer un choix efficace quant aux notions culturelles qui feront partie de notre enseignement. Il faut être conscient que sa vision découpée de la culture doit être imperméable dans une démarche de transmission.

Qu'en est-il dans les classes présentement?

Le volume relativement petit du programme de l'accueil au primaire laisse supposer une certaine marge de manœuvre chez les enseignants. Mais tel que mentionné au début de cet article, aucun enseignant n'a à prouver qu'il fait une utilisation accrue du PFEQ pour sa planification, il n'existe pas non plus d'épreuve uniforme pour la classe d'accueil. Considérant que définir la culture en tant qu'objet d'enseignement dans la présente situation éducative – en l'occurrence l'enseignement du français langue seconde à des élèves immigrants – demeure un exercice assez périlleux, tel que vu précédemment, il devient probable que les représentations changent d'un individu à l'autre et donc d'un enseignant à l'autre. Conséquemment, cette diversité de représentations donne lieu à une diversité de pratiques (Cambra, 2003; Castellotti et Moore, 2002; Legendre, 2005 : 1179; Pajares, 1992). Il y a donc un intérêt à investiguer des éléments d'ordre plus cognitif au sujet de l'enseignement et qui pourraient influencer sa pratique.

À la recherche des représentations et pratiques déclarées des enseignants

Ainsi, le but de l'étude qui sous-tend cet article est de rapporter les démarches didactiques (composées des représentations et des pratiques déclarées) des enseignants en classe d'accueil au primaire quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Il s'agit d'une étude descriptive et exploratoire considérant la disparité des représentations et de pratiques possibles. L'instrument utilisé est un questionnaire accessible en ligne. Ce dernier comporte des items à données quantitatives (choix de réponses), ainsi que des questions qui nécessitent une courte réponse à développement (questions ouvertes). Par exemple, un item demandait au répondant le degré d'aisance

ressenti quant à l'observation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez ses élèves. Il devait choisir entre : « Parfaitement à l'aise », « Plutôt à l'aise », « Peu à l'aise » ou « Pas du tout à l'aise ». La question suivante lui demandait d'expliquer brièvement sa réponse. Cette méthodologie mixte aura permis une description raffinée ainsi qu'une compréhension plus profonde des réponses, ce qui n'est pas de moindre importance dans un domaine où les variables sont si nombreuses et parfois difficiles à cerner comme dans les sciences de l'éducation (Anadon, 2011). Les seize participants à l'étude enseignent tous en classe d'accueil au primaire dans des écoles de la Commission scolaire de Montréal. L'analyse des données qualitatives s'est effectuée en deux temps. D'abord, la description quant à la fréquence des données dans les questions à choix de réponses sera faite afin d'en dégager des « tendances » (Paillé et Mucchielli, 2010 : 54). Ces dernières auront été considérées comme étant des positions générales desquelles certains aspects peuvent être clarifiés. C'est ici que l'établissement de catégories thématiques se sera avérée être une étape essentielle : l'analyse des réponses aux questions à développement sur la base de « propriétés » (Laperrière, 1997 : 316). En somme, cette démarche d'analyse sait mettre en valeur les données quantitatives et qualitatives, et ce, dans les objectifs d'une description et d'une compréhension optimales de la démarche didactique globale et actuelle entourant le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire. Au moment de la publication de cet article, l'analyse des données est en cours.

Il importe aussi de mentionner que la présente méthodologie s'inspire fortement de l'approche ethnographique. Cette dernière, de façon très globale, appelle à la description d'un phénomène social en prélevant des données « brutes », c'est-à-dire directement du milieu concerné par la situation problématique (Payet, 2005). En recherche en éducation, elle est convoitée, car son aspect interactionnel (du fait que la collecte s'effectue « sur le terrain ») appelle à un certain sens du partage des connaissances (Woods, 1990 : 154). Suivant cette position épistémologique, la diffusion des résultats sera prioritaire pour les enseignants ayant participé à l'étude afin que le partage des données puisse être constructif dans leur pratique enseignante tout en demeurant une étape de la recherche.

Conclusion

Développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire est une tâche complexe. Nous l'avons d'abord constaté avec la documentation actuelle du PFEQ, d'après laquelle nous ne pouvons cerner de paramètres spécifiques pour sa mise en pratique. La terminologie peu

précise, le manque de pistes didactiques ainsi que la confusion possible avec d'autres éléments du programme en témoigne. La recherche a également su pointer ces difficultés. Malgré de forts liens constatés selon lesquels l'étude de la langue est indissociable de celle de la culture, la diversité de définitions associées à la culture en tant qu'objet d'enseignement donne lieu à une tout aussi grande disparité en matière d'implications pédagogiques. Conséquemment, cela ne favorise pas l'établissement de balises. Il revient finalement à l'enseignant de faire preuve de relativisme et de gestion adéquate de l'influence de sa subjectivité en tant qu'individu qui vit aussi cette culture. L'attention ayant été maintenue sur l'enseignant comme étant un grand acteur dans la réalité didactique des classes, nous avons présenté la pertinence d'une recherche sur les représentations et les pratiques enseignantes. L'approche ethnographique dont nous nous inspirons nous amène à entretenir les ponts entre la recherche et la pratique, notamment grâce au partage des connaissances. La création de matériel didactique destiné spécifiquement à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire semblerait de mise. À la lumière des perspectives théoriques expliquées, il y a aurait également lieu de se questionner de nouveau sur la place de cette compétence dans le bulletin de l'élève.

En attendant, il demeure légitime de vouloir que nos élèves se sentent linguistiquement et culturellement autonomes dans leur nouvel environnement. Chaque geste compte et l'influence est parfois plus grande que l'on ne le prévoit. Il semble que, quoique nous fassions, nos représentations et pratiques seront toujours sujettes à questionnement et à renouvellement... au gré de la langue et de la culture qui évoluent!

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris : Hachette.

ANADON, M. (2011). « Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec ». In KARSENTI, T., et L. SAVOIE-ZAJC (Eds.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : ERPI, pp. 11-32.

ARMAND, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal. Montréal : Université de Montréal.

BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

BECK, I., A. et A. ROULEAU (2007). *Grille d'observation, Français accueil, primaire, 2. Se familiariser avec la culture de son milieu*. En ligne : portail.csdm.qc.ca. Consulté le 12 novembre 2012. Montréal : Commission scolaire de Montréal.

BOUCHER, A.M. (2006). « À propos des repères culturels dans les programmes de français pour non-francophones ». In BOUCHER, A. M. et A. PILOTE. *La culture en classe de français: guide du passeur culturel*. Québec : Publications Québec français, pp. 106-110.

BRETON-CARBONNEAU, G. L. et A. CLEGHORN (2010). « What's language got to do with it? An exploration into the learning environment of Quebec's classes d'accueil ». *Canadian and International Education / Éducation canadienne et internationale*, vol. 39, n° 3, pp. 101-121.

BROOKS, N. (1986). « Culture in the classroom ». In J.M. VALDES. *Culture Bound: Bridging the Gap*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 123-129.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.

CAMBRA, M. G. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CAMILLERI, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : UNESCO-Delachaux et Niestlé.

CASTELLOTTI, V. et D. MOORE (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques.

CÔTÉ, H. et D. SIMARD (2007). *Langue et culture dans la classe de français : une analyse de discours*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

DUFAYS, J. L. (2006). « Stéréotypes, apprentissage, interculturalité : fondements théoriques et postes didactiques ». In L. COLLÈS, J.L. DUFAYS et F. THYRION. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du français langue étrangère*. Bruxelles : Éditions modulaire européennes, pp. 57-79.

GALISSON, R., et D. COSTE (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : P. Lang.

KRAMSCH, C. (1995). « La composante culturelle de la didactique des langues ». *Le français dans le monde. Méthodes et méthodologies*. Numéro spécial - Série Recherche et application, pp. 54-69.

LAPERRIÈRE, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées ». In J. POUPART, J.-P. DESLAURIERS, L.-H. GROULX, A. LAPÈRIÈRE, R. MAYER et A.P. PIRES. *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, pp. 309-333.

LAZAR, I. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

LUSSIER, D. (1997). « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *Revue de didactologie des langues-cultures : Études de linguistique appliquées*, n° 106, pp. 232-246.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

OXFORD, R. (1994) « Teaching culture in the language classroom: Toward a new philosophy ». In J.m.E. ALATIS (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Educational Linguistics, Crosscultural Communication and Global Interdependence*. Washington, D. C. : Georgetown University Press, pp. 26-45.

PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

PAJARES, M. F. (1992). « Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, vol. 62, n° 3, pp. 307-332.

PETERS, M. (2005). « Développement des compétences en français langue seconde au Québec ». *The French review*, vol. 78, n° 6, pp. 1204-1214.

PORCHER, L. (1984). Scolarisation des enfants migrants et didactique des langues. In L. PORCHER (dir.), G. BARBÉ, L. PÉLOQUIN-FARÉ et M. REY, *L'enseignement aux enfants migrants?* Paris : Didier, pp. 141-150.

PAYET, J.P. (2005). «Moralisme et expertise: la double tentation de l'ethnographie». *Éducation et sociétés*, vol. 2, pp. 167-175.

THÉVENIN, A. (1980). *Enseigner les différences*. Paris : Études vivantes.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.