

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DIMENSION CULTURELLE DANS LES INTERACTIONS MENÉES PAR LES PERSONNES
ENSEIGNANTES EN CLASSE D'ACCUEIL AU PRIMAIRE : CONTENUS, CONTEXTES ET RÉPERTOIRES

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

NICOLE SAMOUNTRY

MAI 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le succès de ce parcours doctoral repose d'abord et avant tout sur le support incommensurable de mon comité de recherche.

Mme Valérie Amireault, professeure au Département de didactique des langues à l'UQÀM, est de loin la directrice de recherche convoitée par quiconque s'intéressant à l'interculturel dans l'enseignement des langues. Ayant accepté sans hésitation de poursuivre l'encadrement après la maîtrise, sa présence se traduit en un fleuve intarissable d'écoute, de bons conseils et de bienveillance. Plus d'une décennie de péripéties académiques ... merci, merci, MERCI! Je ne tarirai non plus d'éloges pour mon codirecteur, M. Simon Collin, également professeur au département de Didactique des langues à l'UQÀM. Sa collaboration de longue date fut maintes fois salvatrice grâce à une habile combinaison de rigueur et de charisme qui en fait tout simplement une personne extraordinaire. Vraiment, une note parfaite à vous deux. **Merci infiniment.**

Mes cordiaux remerciements vont également aux professeur(e)s suivant(e)s : Mme Gina Lafortune, M. Paul R. Carr et Mme Rola Koubeissy, respectivement présidente du jury et examinateur(trice)s externes. C'est un honneur de bénéficier de votre regard d'experts sur ma thèse. Un humble et grand merci.

Je ne peux évidemment passer sous silence la précieuse contribution des quatre personnes enseignantes-participantes dont la participation est le levier de cette recherche. Votre don en temps et en réflexions fut généreux dans votre quotidien professionnel qu'on sait effréné. Merci pour votre confiance et votre partage.

Un merci tout aussi cordial aux Services pédagogiques du CSSDM, en particulier à Mme Sonia Robitaille et Mme Anne Geneviève Jalongo dont le soutien fut constant dès le début du projet.

Par cette thèse dont le sujet est relié à l'intégration des élèves issus de l'immigration, on sera tenté d'affirmer que je suis « bien intégrée » en tant que fille de réfugiés immigrants. Je préfère encenser la résilience de mes parents feu.es Khamphéng Samounry et Phouthonethip Chokbengboun, ainsi que l'accueil québécois que le destin leur a réservé après un tumultueux parcours migratoire. Malgré ce déracinement tragique, ils ont su me léguer tout le « laotien » qui me permet de vivre le « québécois ».

Cette thèse est constituée de 73 679 mots en français, ma langue de scolarisation. De nobles pensées sont exprimées pour trois personnes qui veillent manifestement encore sur moi : mon grand-oncle « Tou » Pheuak qui a vaillamment consolidé mon niveau de français dès mon entrée à la maternelle, ma première enseignante de francisation, Madame Blanche, et ma marraine québécoise, Mme Valérie « Nanny » Bélanger.

Des remerciements sincères à tous et chacun croisés sur ma route. J'exprime une éternelle reconnaissance envers toutes les personnes qui m'alimentent sur tous les plans, et tout particulièrement, envers Maxime.

Finalement, à Alice Chanmala et Thomas Phouluang, vous qui êtes les premiers impactés par la conciliation thèse-travail-lunchs-loisirs-diachylons-anniversaires et autres aléas d'une vie familiale, pour tous les « Maman s'en vient dans deux minutes ... », cette thèse est pour vous. Vous qui entamez le chemin de l'école alors que je le termine, je ne peux que vous répéter : lisez, lisez, lisez... questionnez, pensez.

DÉDICACE

Souvent, euh...bien... c'est pas les élèves qui ont choisi de partir.

(Extrait d'entrevue avec une personne enseignante-participante)

À tous ceux et celles qui ont choisi ou non,
à votre parcours encore plus fastidieux que la rédaction de
cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La classe d'accueil au primaire	4
1.2 Enseigner en classe d'accueil au primaire (classe d'ACCP)	5
1.3 La dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP	6
1.4 À la recherche d'un portrait didactique.....	9
1.4.1 Quelle culture pour la classe d'ACCP ?.....	10
1.4.2 Culturel par l'interculturel.....	10
1.4.3 L'interaction orale (menée par la personne enseignante) privilégiée.....	12
1.5 La synthèse de la situation-problème et objectif général de recherche	13
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 La culture en contexte scolaire.....	15
2.1.1 Acceptions pour « culture » en éducation au croisement de la sociologie.....	16
2.1.2 Rôles et aspects de la culture à l'école	19
2.2 Le pluralisme culturel à l'école : réalité et levier.....	20
2.2.1 Valorisation consciencieuse des langues et des cultures d'origine	21
2.2.2 Vers un fonds commun de culture.....	23
2.3 La dimension culturelle en classe de LS/LE : fondements.....	24
2.3.1 Précisions terminologiques	25
2.3.2 Approches communicatives : un socle pour la dimension culturelle.....	25
2.3.3 Contenus culturels pour la classe de LS/LE	26
2.3.4 Didactique des langues-cultures.....	28
2.4 L'approche interculturelle en classe de LS/LE	30

2.4.1	Compétences de communication interculturelle	30
2.4.2	Interculturel et pluralisme culturel	31
2.4.3	Quand le <i>comment</i> répond au <i>quoi</i> : donner un sens aux contenus culturels.....	34
2.5	Les interactions : des contextes-clés en classe de LS/LE.....	36
2.5.1	Interactions moins formelles en classe de LS/LE	36
2.5.2	« Didacticité » et contexte de l'interaction	36
2.5.3	Fenêtre sur l'action didactique	37
2.5.4	Des actions motivées	38
2.6	Le répertoire didactique des personnes enseignantes de LS/LE.....	39
2.6.1	Des schèmes didactiques	39
2.6.2	Un bassin d'expériences.....	41
2.6.3	Du bassin d'expériences vers les schèmes didactiques : mobilisation de connaissances.....	42
2.7	La synthèse du cadre théorique	43
2.8	Les objectifs spécifiques de la thèse	46
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		49
3.1	Les méthodologies autour de la dimension culturelle en classe de LS/LE	49
3.1.1	Diversification nécessaire des types d'informations	49
3.1.2	Pertinence méthodologique des interactions contextualisantes	51
3.1.3	À la recherche d'un portrait didactique nuancé	53
3.2	L'autoconfrontation : une démarche, plusieurs étapes.....	53
3.2.1	Observation et remémoration de l'action.....	54
3.2.2	Entretien d'autoconfrontation (EAC)	55
3.3	Les positionnements épistémologiques pour décrire sans prescrire	57
3.4	Les personnes enseignantes-participantes	59
3.4.1	Population, recrutement et précautions éthiques	59
3.4.2	Calendrier des activités de la recherche	61
3.4.3	Entretiens individuels pré autoconfrontation	62
3.5	La collecte de données.....	64
3.5.1	Séances de vidéoscopie (observation en classe)	64
3.5.2	Entretiens d'autoconfrontation	66
3.5.3	Validation des instruments.....	67
3.5.4	Modalités compensatoires	67
3.6	L'analyse des données	68
3.6.1	Analyse de contenu.....	69
3.6.2	Analyse de contenu pour les séquences-interactions (SQI) observées	69
3.6.3	Analyse de contenu pour les EAC	71
3.6.4	Synthèses des résultats	74
3.7	Les limites de l'autoconfrontation	78

CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	80
4.1 Les résultats pour la séquence-interaction observée dans la classe de la personne enseignante-participante 1 (SQI 1)	81
4.1.1 Séquence-interaction 1- « Les billes ».....	82
4.1.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 1- « Les billes »	85
4.1.1.2 Contexte d’interaction de la SQI 1- « Les billes ».....	85
4.1.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 1	86
4.2 Les résultats pour les séquences-interactions observées dans la classe de la personne enseignante-participante 2 (SQI 2 et 3)	90
4.2.1 Séquence-interaction 2- « La panne d’électricité »	91
4.2.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 2- « La panne d’électricité »	94
4.2.1.2 Contexte d’interaction de la SQI 2- « La panne d’électricité »	94
4.2.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 2	94
4.2.2 Séquence-interaction 3- « Nomades, sédentaires ».....	97
4.2.2.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 3- « Nomades, sédentaires ».....	98
4.2.2.2 Contexte d’interaction de la SQI 3- « Nomades, sédentaires ».....	99
4.2.2.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 3	99
4.3 Les résultats pour les séquences-interactions observées dans la classe de la personne enseignante-participante 3 (SQI 4 et 5)	102
4.3.1 Séquence-interaction 4- « La causerie »	102
4.3.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 4- « La causerie »	107
4.3.1.2 Contexte d’interaction de la SQI 4- « La causerie »	108
4.3.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 4	108
4.3.2 Séquence-interaction 5- « L’agenda ».....	111
4.3.2.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 5- « L’agenda »	113
4.3.2.2 Contexte d’interaction de la SQI 5- « L’agenda ».....	113
4.3.2.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 5	114
4.4 Les résultats pour les séquences-interactions observées dans la classe de la personne enseignante-participante 4 (SQI 6, 7 et 8)	118
4.4.1 Séquence-interaction 6- « Les bleuets »	119
4.4.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 6- « Les bleuets »	120
4.4.1.2 Contexte d’interaction de la SQI 6- « Les bleuets »	120
4.4.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 6	121
4.4.2 Séquence-interaction 7- « L’accent de Québec »	123
4.4.2.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 7- « L’accent de Québec »	124
4.4.2.2 Contexte d’interaction de la SQI 7- « L’accent de Québec »	125
4.4.2.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 7	125
4.4.3 Séquence-interaction 8- « La cocotte »	128
4.4.3.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 8.....	130
4.4.3.2 Contexte d’interaction de la SQI 8- « La cocotte »	130
4.4.3.3 Éléments de répertoire didactique dans l’EAC 8 « La cocotte ».....	131
4.5 Les synthèses des résultats par objectif spécifique de recherche.....	134
4.5.1 Synthèse des résultats pour l’objectif spécifique de recherche 1- <i>Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d’accueil au primaire (classe d’ACCP)</i>	134

4.5.2 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique de recherche 2- <i>Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP</i>	136
4.5.3 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique de recherche 3- <i>Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes-participantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP</i>	138
CHAPITRE 5 DISCUSSION	154
5.1 L'objectif spécifique 1- <i>Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP</i>	154
5.2 L'objectif spécifique 2- <i>Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP</i>	157
5.3 L'objectif spécifique 3- <i>Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP</i>	159
5.4 Les recommandations pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP	161
CONCLUSION	165
ANNEXE A QUESTIONNAIRE PRÉ AUTOCONFRONTATION	171
ANNEXE B CANEVAS D'OBSERVATION EN CLASSE	179
ANNEXE C QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION	184
ANNEXE D LÉGENDE DE TRANSCRIPTION (OBSERVATION EN CLASSE)	187
ANNEXE E LÉGENDE DE TRANSCRIPTION (EAC).....	188
APPENDICE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU CERPÉ-UQÀM	189
APPENDICE B ACCEPTATION DE LA RECHERCHE À LA CSDM	191
APPENDICE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES	192
APPENDICE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS	196
BIBLIOGRAPHIE.....	199

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 La compétence culturelle sous-tend les compétences langagières en classe d'ACCP	9
Figure 2.1 La dimension culturelle en classe de langue seconde et/ou étrangère	30
Figure 2.2 La dimension culturelle en classe d'accueil au primaire.....	45
Figure 2.3 Les connaissances dans le répertoire didactique de la personne enseignante en classe de langue seconde et/ou étrangère	46
Figure 2.4 Les objectifs de recherche spécifiques pour la thèse <i>Dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP : contenus, contextes et répertoires</i>	48

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 La dimension culturelle dans les trois programmes de formation parus pour la classe d'ACCP (1984, 2001, 2014)	7
Tableau 3.1 Calendrier des activités pour la collecte de données	62
Tableau 3.2 Exemples de commentaires objectivés d'une personne enseignante-participante (premier codage)	72
Tableau 3.3 Exemple de catégorisation des commentaires objectivés et numérotés par macro-catégorie thématique (deuxième codage)	74
Tableau 3.4 Extrait du Tableau 4.18 Tableau-synthèse des commentaires des personnes enseignantes objectivés et numérotés selon les macro-catégories thématiques de connaissances.....	75
Tableau 3.5 Extrait du tableau 4.19 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE » et les commentaires objectivés des EAC s'y rapportant	77
Tableau 4.1 Verbatim pour la SQI 1- « Les billes »	83
Tableau 4.2 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 1- « Les billes »	86
Tableau 4.3 Verbatim pour la SQI 2- « La panne d'électricité »	92
Tableau 4.4 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 2- « La panne d'électricité »	95
Tableau 4.5 Verbatim pour la SQI- 3 « Nomades, sédentaires »	97
Tableau 4.6 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 3- « Nomades, sédentaires »	99
Tableau 4.7 Verbatim pour la SQI 4- « La causerie »	103
Tableau 4.8 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 4- « La causerie »	108
Tableau 4.9 Verbatim pour la SQI 5- « L'agenda »	112
Tableau 4.10 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 5- « L'agenda »	114
Tableau 4.11 Verbatim pour la SQI 6- « Les bleuets »	119
Tableau 4.12 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 6- « Les bleuets »	121
Tableau 4.13 Verbatim pour la SQI 7- « L'accent de Québec »	123
Tableau 4.14 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 7- « L'accent de Québec »	125
Tableau 4.15 Verbatim pour la SQI 8- « La cocotte »	128

Tableau 4.16 Entretien d’autoconfrontation pour la SQI 8- « La cocotte »	131
Tableau 4.17 Tableau-synthèse des contenus culturels dans les SQI.....	134
Tableau 4.18 Tableau-synthèse des commentaires des personnes enseignantes objectivés et numérotés selon les macro-catégories thématiques de connaissances	140
Tableau 4.19 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur l’enseignement-apprentissage d’une LS/LE » et les commentaires objectivés des EAC s’y rapportant	143
Tableau 4.20 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur les élèves en classe d’ACCP » et les commentaires objectivés des EAC s’y rapportant.....	146
Tableau 4.21 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur l’enseignement en classe d’ACCP » et les commentaires objectivés des EAC s’y rapportant.....	148
Tableau 4.22 Macro-catégorie thématique « Connaissances plus générales sur l’enseignement » et les commentaires objectivés des EAC s’y rapportant.....	150
Tableau 4.23 Macro-catégorie thématique « Connaissances autres » et les commentaires objectivés des EAC s’y rapportant.....	151

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACCP	Accueil au primaire
CCI	Compétence de communication interculturelle
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
CSDM	Commission scolaire de Montréal
EAC	Entretien d'autoconfrontation
ILSS	Intégration linguistique, scolaire et sociale
LS/LE	Langue seconde et/ou étrangère
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAF	Soutien à l'apprentissage du français
SQI	Séquence-interaction

RÉSUMÉ

L'enseignement-apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère (LS/LE) mobilise certainement des savoirs culturels reliés à cette langue et à ses usages sociaux (Kramersch, 2013). Pour les élèves nouvellement arrivés qui apprennent le français en classe d'accueil au primaire (classe d'ACCP), l'adaptation à la culture de leur nouveau milieu passe par le développement de leurs habiletés langagières dans la perspective d'une intégration sur le plan scolaire et social (MELS, 2014a). Les situations d'apprentissage à l'oral continuent d'être préconisées, tant pour le développement de compétences langagières que pour l'intégration d'une dimension culturelle (Lussier, 2018). La perspective interculturelle, quant à elle, continue d'être valorisée par le biais des échanges à l'oral afin de promouvoir la communication interculturelle (Byram et Wagner, 2018). Lors d'une interaction en classe de LS/LE, la personne enseignante déploie plusieurs actions (gestes, paroles, etc.) pour optimiser l'enseignement-apprentissage de la langue (Azaoui, 2015). Ces actions ne sont pas fortuites et découlent du répertoire didactique que la personne enseignante de LS/LE s'est façonné au gré de ses expériences professionnelles, académiques et personnelles (Cicurel, 2011a).

Nos résultats, issus des données recueillies auprès de quatre personnes enseignantes en classe d'ACCP, nous permettent d'observer qu'elles mobilisent plusieurs types de connaissances qui composent leur répertoire didactique lorsqu'elles déploient des actions véhiculant une dimension culturelle. Entre autres, leur expertise concernant l'enseignement-apprentissage plus spécifique d'une LS/LE et leur connaissance de leur public et du contexte de la classe d'ACCP sont actualisées lorsqu'elles verbalisent de manière rétroactive leurs actions en classe.

En effet, la démarche d'autoconfrontation à laquelle se sont prêtées nos personnes enseignantes-participantes aura permis un partage de pratiques et de défis (Goigoux, 2007) concernant l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP qui connaît encore certaines incertitudes, notamment concernant le choix et la transmission des contenus culturels qui participent à l'intégration de leurs élèves. Les liens entre langue et culture sont au cœur des connaissances évoquées par nos personnes enseignantes-participantes et comme l'ont auparavant suggéré Byram et Risager (1999), ces concepts qui évoluent au gré des contextes sociaux doivent régulièrement faire l'objet de concertations entre les personnes enseignantes qui les mobilisent en classe de LS/LE, notamment en mettant en commun leur compréhension des contenus culturels afin de mieux transmettre le sens et les valeurs qui leur sont portés, et ce, dans une approche qui intègre les vécus, expériences et connaissances de leurs élèves plurilingues et pluriculturels.

Mots clés : classe d'accueil, langue-culture, interactions orales, dimension culturelle en didactique des langues, perspective interculturelle, autoconfrontation, répertoire didactique.

ABSTRACT

Teaching and learning a second or foreign language (SL/FL) will certainly mobilize cultural knowledge related to that language and its social uses (Kramsch, 2013). For newly arrived students who are learning French in '*classe d'accueil*' at the elementary level, adapting to the culture of their new environment involves developing their language skills to successfully integrate in school and social contexts (MELS, 2014a). Oral learning situations continue to be advocated, both for the development of language skills and for the integration of a cultural dimension (Lussier, 2018). The intercultural perspective, meanwhile, continues to be valued through oral exchanges to promote intercultural communication (Byram and Wagner, 2017). During interaction in a SL/FL classroom, the teacher performs several actions (gestures, use of specific words, etc.) to optimize language teaching and learning (Azaoui, 2015). These actions are not fortuitous and stem from the teaching repertoire that the SL/FL teacher has shaped through their professional, academic and personal experiences (Cicurel, 2011a).

Our results, based on data collected from four '*classe d'accueil*' teachers, show that these practitioners mobilize several types of knowledge that make up their teaching repertoire when deploying actions that convey a cultural dimension. Among other things, their expertise in the teaching and learning of a SL/FL as well as their deep knowledge of the '*classe d'accueil*' context and their students are actualized as they reflect retrospectively on their actions in the classroom.

Indeed, the self-confrontation approach in which our four teachers took part has allowed a sharing of practices and challenges (Goigoux, 2007) concerning the integration of a cultural dimension in the '*classe d'accueil*'. This integration still shows some uncertainties regarding the choice and transmission of cultural contents that support students' integration. The links between language and culture are at the heart of the knowledge evoked by our teacher-participants. As Byram and Risager (1999) have previously suggested, these concepts, which evolve according to social contexts, must regularly be negotiated by the teachers who mobilize them in the SL/FL classroom. Such negotiation is carried by sharing their understanding of cultural content to better convey the meaning and values attached to it, within an approach that integrates the life experiences and knowledge of their plurilingual and pluricultural students.

Keywords : '*classe d'accueil*', language-culture, oral interactions, cultural dimension in SL/FL didactics, intercultural perspective, self-confrontation, teaching repertoire.

INTRODUCTION¹

Le Québec continue d'être une terre d'accueil pour plusieurs familles (près de 50 000 personnes nouvellement arrivées à chaque année), qu'il s'agisse d'immigration économique, de regroupement familial ou de demandes d'asile (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), 2021). En vertu de la loi 101 qui impose le début ou la poursuite de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en langue française², l'école publique québécoise prévoit depuis plusieurs décennies des mesures de soutien à l'apprentissage du français (mesures SAF) pour les élèves immigrants dont le niveau de français n'est pas suffisant pour suivre l'enseignement des classes ordinaires, dont la classe d'accueil fermée au primaire (classe d'ACCP). Cet enseignement intensif du français vise l'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) de ces élèves (MELS, 2014a). L'enseignement du français ne constitue pas la seule visée pédagogique pour ces élèves nouvellement arrivés; le développement des compétences langagières s'assoit sur la connaissance de ce qui peut favoriser l'adaptation à « la culture de son milieu » (*id.*, p. 44). La dimension culturelle en classe de langue seconde et/ou étrangère (LS/LE) comporte toutefois certains écueils sur le plan didactique, notamment en ce qui concerne le choix des contenus à transmettre ou encore les approches à favoriser pour ce faire. Les écrits scientifiques ont jusqu'à maintenant toujours souligné la pertinence des interactions orales, déjà valorisées par les approches communicatives en didactique des LS/LE, dans la mise en place d'une approche interculturelle pour la dimension culturelle en classe de LS/LE (Byram et Wagner, 2018; Lussier, 2018). Les interactions orales avec les élèves constituent ainsi de substantiels moments pour observer et mieux comprendre les pratiques de la personne enseignante de LS/LE, et tout particulièrement, ce qui la motive à poser une action plutôt qu'une autre (Cicurel, 2011a). Ce tour d'horizon présenté au Chapitre 1 pose la situation-problème quant à la dimension culturelle en contexte de classe d'ACCP et mène à la formulation de l'objectif général de la recherche doctorale : *Décrire la dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP*. Ce chapitre se clôt sur les contributions espérées de la recherche doctorale.

¹ Cette thèse emploie l'écriture inclusive (ex. « personne enseignante » est préféré à « enseignant.e ») et favorise la rédaction épïcène (ex. « élèves » est préféré à « apprenant.es »). *Écriture inclusive*. Fiche développée par la Communauté de pratique EDI du réseau de l'Université du Québec, 2021.

https://reseau.uquebec.ca/fr/system/files/documents/EDI/fiche1_ecriture-inclusive_uq-2021.pdf.

Il est à noter que dans le cadre de notre thèse, l'écriture inclusive ne s'applique pas aux passages cités et copiés tels que parus.

² *Charte de la langue française*. RLRQ, c. E-9.1, art. 72. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11>).

Le deuxième chapitre (Cadre théorique) propose des assises théoriques aux éléments de la situation-problème. La dimension culturelle en classe de LS/LE est d'abord approfondie. Les acceptions pour « culture » en contexte scolaire contribuent à mieux définir les contenus culturels priorités en classe de LS/LE. Puis, les approches pour transmettre ces contenus culturels, et ce, en lien avec le développement de la compétence de communication interculturelle, soutiendront la pertinence des interactions pour intégrer une dimension culturelle en classe de LS/LE. Les interactions en classe de LS/LE sont également présentées comme étant des contextes riches renseignant sur les liens entre la pensée des personnes enseignantes de LS/LE et leurs actions en classe. L'intérêt pour les schèmes cognitifs en lien avec les actions des personnes enseignantes de LS/LE en classe conduit à la notion de répertoire didactique, et tout particulièrement des connaissances qui le composent. Au terme de ce chapitre, trois objectifs spécifiques de recherche émergent : 1) *Décrire les contenus culturels intégrés dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP* ; 2) *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles les contenus culturels sont intégrés en classe d'ACCP* et 3) *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP*.

Le troisième chapitre (Méthodologie) présente les orientations méthodologiques pouvant répondre aux questions générales et spécifiques de recherche élaborées. La méthode d'autoconfrontation, qui permet un discours rétroactif et réflexif des personnes enseignantes quant aux actions qu'elles ont posées en classe, est d'abord justifiée. Suit un bref positionnement épistémologique quant à une approche résolument compréhensive et dénuée de visée d'accompagnement des personnes enseignantes-participantes ou un changement de leurs pratiques. Cette clarification de posture oriente l'interprétation des données (décrire pour comprendre, puis partager). S'ensuivent les détails quant à la population, au recrutement, à l'échéancier de la collecte de données, aux modalités logistiques ainsi qu'à la démarche pour l'analyse des données. Ce chapitre se conclut, sur la base de recherches antérieures, avec des précautions à prendre particulières à la démarche méthodologique choisie.

Le quatrième chapitre (Résultats) offre une présentation exhaustive des données recueillies pendant huit séquences-interaction (SQI) observées dans les classes d'ACCP de quatre personnes enseignantes-participantes. Chaque présentation de SQI comprend : le verbatim de la séquence-interaction avec les élèves qui soutiennent la description des contenus culturels transmis (objectif spécifique de recherche 1) ainsi que la caractérisation des contextes d'interaction (objectif spécifique de recherche 2). Un verbatim partiel de l'entretien d'autoconfrontation (EAC) pour chaque SQI présente les commentaires à partir

desquels sont dégagées, par macro-catégories thématiques, les connaissances des personnes enseignantes-participantes actualisées dans leur EAC quant à leurs actions qui nous semblaient porteuses de dimension culturelle. Des synthèses pour chaque objectif spécifique de recherche terminent le chapitre.

Le cinquième chapitre (Discussion) reprend les synthèses élaborées en fin de présentation des résultats et les discute au regard d'éléments problématisés et des notions théoriques ayant été opérationnalisées dans la réalisation de la recherche. Ce regard périphérique permet d'émettre des recommandations favorisant l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP.

Une conclusion réitère les points saillants et les limites rencontrées dans la réalisation de la recherche. Elle présente aussi nos aspirations pour de futures recherches dans le même domaine et/ou faisant usage d'une démarche méthodologique similaire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre esquisse la situation-problème fondant la présente recherche doctorale. Il s’amorce avec un survol historique de la classe d’accueil au primaire (classe d’ACCP) (1.1). Par la suite, l’organisation de la classe d’ACCP et ses contenus pédagogiques prescrits sont précisés (1.2). Un tour d’horizon des programmes de formation qui ont été consacrés à la classe d’ACCP (1.3) sert à mieux comprendre les aspects didactiques qui posent défi pour l’intégration d’une dimension culturelle en classe d’ACCP (1.4). Une synthèse des éléments problématiques et l’avenue proposée pour mieux les appréhender mènent à formuler l’objectif général de recherche (1.5).

1.1 La classe d’accueil au primaire

Tel qu’abordé dans l’introduction de cette thèse, le Québec a une longue et riche tradition en matière d’immigration. Les élèves nouvellement arrivés constituent, bon an mal an, près de 10% des inscriptions totales au secteur de l’éducation publique francophone du Québec (Institut de la statistique du Québec, 2023).

Près de 80% de ces enfants sont scolarisés dans la région métropolitaine de Montréal (MELS, 2014b). La proportion d’élèves immigrants de première génération (nés à l’extérieur du pays de parents également nés à l’extérieur du pays) est de plus de 30 % dans le réseau scolaire public sur l’île de Montréal (CGTSIM, 2022). En 2022, un peu plus de 44 000 élèves immigrants de première génération étaient inscrits dans les établissements relevant des trois centres de services scolaire (CSS) francophones se trouvant à Montréal, soient le Centre de services scolaire de Montréal, le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys et le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l’Île (*id.*). Les élèves d’immigration récente font partie intégrante du paysage scolaire métropolitain.

La classe d’accueil reçoit les élèves d’immigration récente dont la connaissance du français est insuffisante pour fréquenter la classe ordinaire et qui sont inscrits à l’école publique francophone en vertu de la loi sur la Charte de la langue française³. Elles sont initialement apparues en 1969 au sein de la Commission des

³ *Charte de la langue française*. RLRQ, c. E-9.1, art. 72. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11>

écoles catholiques de Montréal (Després-Poirier, 1999), devenue aujourd'hui le Centre de services scolaire de Montréal, et se sont ensuite multipliées dans la grande région métropolitaine au gré des vagues d'immigration et de la législation restreignant la scolarisation publique en anglais (Andrade, 2007).

Lorsque la classe d'ACCP n'est pas la mesure de soutien à l'apprentissage du français (SAF) préconisée, par exemple, en raison d'un petit nombre d'élèves ayant besoin de SAF ou d'un manque de ressources humaines, les CSS francophones peuvent déployer d'autres services. Il peut s'agir de soutien linguistique sous forme de dénombrement flottant ou encore à même les classes ordinaires dans lesquelles ces élèves sont directement intégrés (Carrier-Giasson et Lavoie, 2016). Toutefois, en région métropolitaine, c'est principalement le modèle de la classe d'accueil fermée qui prévaut (Armand, 2011).

Le nombre précis d'élèves inscrits en classe d'accueil, ou encore, le nombre de ces classes n'est pas clair, d'autant plus que ce chiffre varie durant l'année scolaire. Il ne serait pas prudent de se fier à la catégorisation statistique « élèves immigrants de première génération » retrouvée dans les documents officiels étant donné que ces élèves peuvent bénéficier d'autres services de SAF que la classe d'accueil tel qu'expliqué plus haut. Dans quelques cas plus spécifiques, certains élèves immigrants intègrent directement la classe ordinaire s'ils ne présentent pas de besoins sur le plan langagier (par exemple, les élèves ayant été scolarisés antérieurement en français). Si les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 sont considérées comme étant atypiques, car l'inscription d'élèves nouvellement arrivés avait baissé en raison de la pandémie de COVID-19 (MEQ, 2022a), les années suivantes sont marquées par une hausse considérable des inscriptions en classe d'ACCP. Par exemple, pendant l'année scolaire 2022-2023, pas moins de 118 classes d'accueil ont été ouvertes (donc ajoutées à celles qui existaient déjà) dans plusieurs écoles du Centre de services scolaire de Montréal, ce qui totalise plus de 2000 élèves qu'auparavant qui fréquentent ces classes (CSSDM, 2023).

1.2 Enseigner en classe d'accueil au primaire (classe d'ACCP)

La personne enseignante en classe d'ACCP est habituellement formée en enseignement du français langue seconde (MELS, 2014c). Elle est titulaire d'un groupe de 17 élèves au maximum (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2022) auquel elle enseigne la majorité du temps sauf pour les matières appelées « spécialités », comme l'éducation physique, qui sont habituellement enseignées par des personnes enseignantes spécialistes. La planification de la personne enseignante en classe d'ACCP se

concentre sur l'enseignement du français et de la mathématique qui occupent respectivement 65% et 20% de la grille-horaire hebdomadaire, ce qui laisse 15% du temps alloué aux « spécialités » (MEQ, 2022b).

Les élèves en classe d'ACCP, lorsque leur nombre le permet, sont regroupés par cycle (1^{er}, 2^e ou 3^e cycle) ou par tranche d'âge (6-9 ans et 9-12 ans). Autrement, ils forment un groupe dit multiniveaux (1^{ère} année à 6^e année). Il existe également des classes d'accueil au niveau préscolaire. Cette variation dans la composition des groupes de classes d'ACCP est aussi due à l'intégration des élèves pouvant survenir à tout moment dans l'année scolaire, en classe d'accueil ou en classe ordinaire. L'élève non francophone fréquentera la classe d'ACCP pendant en moyenne 20 mois (l'équivalent de deux années scolaires). Au terme de ce séjour, ses compétences langagières sont (ré)évaluées dans l'optique d'une intégration en classe ordinaire (Proulx, 2015) ou vers d'autres services pouvant répondre à ses besoins (Saboundjian, 2012).

Enfin, l'enseignement en classe d'ACCP repose sur le programme de formation disciplinaire intitulé *Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS)* (MELS, 2014a). L'enseignement du français en classe d'ACCP se déroule en différents paliers de progression et prévoit le développement de trois compétences langagières (à l'oral, à la lecture et à l'écrit en français), mais également celui d'une quatrième et dernière compétence reliée à la culture : *S'adapter à la culture de son milieu*. Cette dimension culturelle en classe d'ACCP fonde la problématique de la présente recherche doctorale.

1.3 La dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP

Dans le cadre de cette thèse, l'expression « dimension culturelle » fait référence aux contenus culturels et aux stratégies pour les mobiliser en classe de langue seconde et/ou étrangère (LS/LE). Les contenus culturels désignent les éléments de connaissance transmis en classe par la personne enseignante et revêtant un aspect culturel associé à la LS/LE enseignée (Windmüller, 2010). Atay (2005) précise que la dimension culturelle outrepassé parfois ce qui est habituellement fait/vu classe; par exemple, les contenus culturels peuvent se référer aux éléments des cultures d'origine des élèves et comprennent également les idées que les personnes enseignantes se font d'une dimension culturelle. Ainsi, la dimension culturelle en classe de LS/LE réfère aux éléments reliés à la culture et aux façons dont les personnes enseignantes s'y prennent pour les transmettre dans leur enseignement-apprentissage (Byram; 2018; Lussier, 2018). Les assises théoriques soutenant l'usage de cette expression seront développées au Chapitre 2.

Les trois programmes de formation parus pour l'enseignement en classe d'ACCP (MELS, 2001, 2014a; MEQ, 1984) démontrent le souci d'y intégrer une dimension culturelle comme le démontre le tableau suivant :

Tableau 1.1 La dimension culturelle dans les trois programmes de formation parus pour la classe d'ACCP (1984, 2001, 2014)

Dimension culturelle en classe d'accueil au primaire			
Programme de formation	Visée générale	Pistes pédagogiques	Pistes d'observation/d'appréciation
<i>Classe d'accueil, Classe de francisation (MEQ, 1984)</i>	« La langue, moyen de communication et véhicule des valeurs socio-culturelles » (p. 7)	Liste d'« activités socio-culturelles » en champs : « L'école, les déplacements et transports, les sports, jeux et loisirs, les achats, les services publics, l'alimentation et la santé » (p. 181)	Aucune
<i>Classe de Français, accueil (MELS, 2001)</i>	« L'élève est amené à associer l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture francophone » (p. 114)	Compétence : « Se familiariser avec la culture de son milieu » et ses composantes : « S'initier à la culture scolaire; Prendre conscience de la diversité culturelle; Réagir à l'exploration de la culture francophone » (p. 115)	Aucune
<i>Intégration linguistique, scolaire et sociale (MELS, 2014a)</i>	« L'élève doit comprendre la culture dans laquelle s'inscrit la langue française au Québec » (p. 44)	Compétence : « S'adapter à la culture de son milieu » et ses composantes : « Se familiariser avec la culture scolaire québécoise; Mettre à profit ses connaissances sur la culture de la société d'accueil; S'approprier des connaissances relatives à la société québécoise » (p. 46) et sa <i>Progression des apprentissages (savoirs essentiels)</i> (p. 44)	« Compréhension suffisante de la culture scolaire et des valeurs de la société québécoise pour être fonctionnel en classe ordinaire » (p. 46)

D'abord sous forme d'activités facultatives, la dimension culturelle devient au fil des programmes de formation une compétence disciplinaire à l'instar des compétences dans les autres disciplines du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001). Avec le programme de 2001, la dimension culturelle fait l'objet d'une compétence à développer, mais les personnes enseignantes-participantes à

notre mémoire de maîtrise (Samoury, 2014) s'étaient également prononcé sur l'ambiguïté des termes et l'absence d'explications dans les descriptions officielles quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'ACCP. Ainsi, le programme de 2014 (MELS, 2014a, p. 44-45) apporte des précisions sur le terme « culture » :

La culture d'une société comprend de nombreuses dimensions (ex. : historique, sociologique, artistique) et le nouvel arrivant ne peut toutes se les approprier rapidement. L'élève relève d'abord des réalités qui sont manifestes dans son environnement immédiat (ex. : habillement, alimentation, climat) et perçoit les différences entre sa société d'accueil et son milieu d'origine. Il est amené à élargir peu à peu son regard, se familiarisant avec certains services publics (ex. : transport en commun, soins de santé) et apprenant à reconnaître des caractéristiques de la population du Québec ainsi que des aspects de l'organisation du territoire (ex. : régions). Graduellement, selon son âge et son développement cognitif, il découvre des règles de vie (ex. : respect de l'ordre d'arrivée dans une file d'attente) et des comportements en usage au Québec (ex. : arriver à l'heure, respecter une personne ayant autorité) ainsi que les valeurs qui sous-tendent certains comportements (ex. : respect de la démocratie, respect de l'autre). Il apprend également à mieux comprendre les divers aspects de la société québécoise en étant amené à relever et à interpréter divers signes culturels rattachés aux textes abordés, aux lieux culturels fréquentés, aux différents médias francophones explorés ainsi qu'aux œuvres de créateurs québécois qu'il découvre.

Également, la *Progression des apprentissages* (MELS, 2014a, p. 44) a aspiré à pallier au manque d'explications pour la compétence culturelle. Cette publication propose des savoirs disciplinaires susceptibles de faire développer la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* divisés en quatre catégories : la culture scolaire (ex. « Connaître les endroits importants de l'école »), la société québécoise (ex. « Connaître les caractéristiques de la population du Québec »), la vie en société (ex. « Connaître les comportements en usage au Québec ») et les produits culturels et leurs moyens de diffusion (ex. « Connaître des œuvres de créateurs québécois »). Bien qu'à notre connaissance, aucune recherche à ce jour n'ait sondé les personnes enseignantes quant à l'appréciation de ce document, ces bonifications concernant la compétence culturelle en classe d'ACCP demeurent inédites.

Dans les trois programmes de formation, les liens entre la dimension culturelle (représentée sous les termes « valeurs socio-culturelles » (MEQ, 1984, p. 7) et « culture » (MELS, 2001, p. 114; MELS, 2014a, p. 44)) et la langue, tout particulièrement le français pour les programmes de 2001 et 2014, sont explicites. Dans le programme *ILSS*, il est soutenu que la langue et la culture sont « indissociables » (MELS, 2014a, p. 44) et que l'ouverture à un nouveau milieu de vie s'effectue intrinsèquement à la poursuite de ce triple

objectif qu'est l'intégration sur le plan de la langue, sur le plan scolaire et sur le plan de la société. Dans la figure suivante (MELS, 2014a, p. 3), la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* sous-tend les trois compétences langagières en classe d'ACCP :

Figure 1.1 La compétence culturelle sous-tend les compétences langagières en classe d'ACCP



Cette présentation suggère que les trois compétences langagières à développer sont interreliées entre elles et que leur développement est associé à celui de la compétence culturelle. La documentation officielle relie ainsi fondamentalement la culture faisant l'objet de la compétence culturelle à développer à la langue française que les élèves doivent apprendre en classe d'ACCP.

1.4 À la recherche d'un portrait didactique

La didactique traite, bien globalement, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage autour de trois pôles étant le sujet (la personne apprenante), l'agent (la personne enseignante) et l'objet (les contenus d'apprentissage) (Legendre, 2005).

À notre connaissance, très peu de recherches ont explicitement abordé les aspects didactiques reliés à la dimension culturelle en contexte de classe d'ACCP (par exemple, Breton-Carbonneau, 2011; Peters, 2005) et aucune, sinon notre mémoire de maîtrise (Samounry, 2014) n'en a fait un objet d'étude principal. Cette étude fut préparatoire à la présente thèse; elle a éclairé certaines difficultés reliées à la dimension culturelle en classe d'ACCP en s'intéressant aux représentations que les personnes enseignantes en ont et aux pratiques qu'elles déclarent entretenir pour l'intégrer dans leurs activités en classe. Bien que la taille

de l'échantillon fut modeste (17 participations via un questionnaire en ligne), un constat général émergeant de notre mémoire de maîtrise est que la dimension culturelle (sous forme de compétence disciplinaire) en classe d'ACCP est valorisée par les personnes enseignantes, mais que les défis pédagogiques qui sont y reliés persistent.

1.4.1 Quelle culture pour la classe d'ACCP ?

Les consignes édictées par le programme de formation à l'endroit de la compétence culturelle (MELS, 2001) ont laissé place à plusieurs doutes, principalement sur le choix des contenus d'apprentissage : « Qu'est-ce qu'on leur montre qui touche vraiment la culture? [...] C'est quoi exactement 'la culture'? [...] Ce n'est pas clair. » (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010, p. 117, dans des entrevues menées auprès de personnes enseignantes en classe d'accueil). Tel que mentionné précédemment, l'actuel programme de formation (programme *ILSS*) de la classe d'ACCP s'est doté d'une *Progression des apprentissages* spécifique à la compétence culturelle (MELS, 2014a) avec la noble intention de clarifier la « culture » visée par « S'adapter à la culture de son milieu ». Toutefois, les apprentissages qui y sont proposés sont d'ordre varié où, par exemple, « Connaître les règles de vie en usage au Québec » (*id.*, p. 52) côtoie « Connaître les médias francophones » (*id.* p. 54). De plus, la mention explicite d'une dimension culturelle dans un programme d'enseignement d'une langue seconde et/ou étrangère (LS/LE) ne suffit pas pour réduire le risque que la culture se voie cloisonnée des autres apprentissages :

La culture ne peut être considérée comme une discipline particulière ou scolaire supplémentaire. Elle doit être la toile de fond de tout programme d'études qui permet aux apprenants, dès le premier jour, de prendre conscience de leurs limites communicatives s'ils ne se sensibilisent pas au monde qui les entoure (Kramsch, cit. dans Lussier, 1997, p. 237)

Il demeure ainsi peu évident de trouver l'équilibre entre un répertoire de savoirs et des principes globaux pour aider les élèves à « S'adapter à la culture de [leur] milieu ».

1.4.2 Culturel par l'interculturel

Dans la recherche en didactique des LS/LE, de notoires cadres de références existent pour l'intégration de contenus culturels en classe de LS/LE et qui passe par le développement d'une compétence de communication interculturelle (CCI) (Lussier, 1997, 2018; Byram, 1997). La CCI, de manière très globale, permet d'acquérir des habiletés à interagir de manière efficace avec des locuteurs aux profils linguistiques et culturels différents (*id.*).

La classe d'ACCP constitue une structure institutionnelle ; elle est un modèle de service consacré à une clientèle et vocation précises, c'est-à-dire les élèves nouvellement arrivés qui ne maîtrisent pas le français. Conséquemment, la diversité ethnoculturelle qui caractérise généralement les élèves en classe d'ACCP prédispose cette dernière aux approches interculturelles telle que la documentation officielle le préconise : « [L'élève immigrant] découvrira d'autres croyances ou valeurs qu'il pourra mettre en perspective avec les siennes et celles de sa famille, développant ainsi sa conscience et sa compétence interculturelles » (MELS, 2014a, p. 2). La personne enseignante est invitée à instaurer le « dialogue interculturel » (*id.*, p. 6) en cultivant l'intérêt à découvrir la culture de sa société d'accueil pour l'apprenant nouvellement arrivé, mais aussi en adaptant le milieu d'accueil et ses pratiques qui valoriseront la diversité linguistique ainsi que les cultures d'origine. Cette position fait notamment écho aux volontés antérieurement émises par la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998, p. 13) où « former les élèves à l'interculturel » demandait de penser à davantage de leviers pour « maintenir » la langue d'origine et faire en sorte que les élèves puissent mieux se reconnaître dans la prise en compte de la diversité culturelle dans les contenus enseignés.

Au Québec, l'approche interculturelle, où l'altérité linguistique et culturelle devient un levier pédagogique au dialogue entre les langues et les cultures (Armand et Maraillet, 2015) est usitée. Par exemple, le potentiel des ateliers de jumelage des personnes apprenant le français LS/LE (Deraïche *et al.*, 2018) a été démontré, tout comme celui des échanges thématiques avec des questionnements constructifs (Fauteux, 2018), ou encore, des ateliers de théâtre plurilingues en classe d'accueil (Armand *et al.*, 2014).

Toutefois, les balises pour la mise en place d'une compétence interculturelle semblent également sujettes à la confusion; Dervin et Tournebise (2012, paragr. 57) s'expriment ainsi, quant aux pratiques déclarées interculturelles par les personnes enseignantes dont les cours impliquent une approche interculturelle : « Se comprennent-ils ? Interprètent-ils les concepts et notions qu'ils utilisent de la même façon ? ». Fougereuse (2016) rappelle également que la complexité de notion d'interculturel réside en la complexité même du concept de culture qui a encore tendance à être considéré d'une manière globale, particulièrement dans les cours de LS/LE (ex. la culture américaine, etc.). Dans le contexte de la classe d'ACCP, la catégorie de savoirs « Connaître les valeurs de la société québécoise » qui figure dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2014a, p. 53) pourrait susciter des questionnements quant à l'aspect absolu des savoirs proposés pour cette catégorie. Néanmoins, la description de la compétence

« S'adapter à la culture de son milieu » en classe d'ACCP favorise effectivement la prise de conscience de la diversité culturelle qui entoure les élèves (MELS, 2014a).

En ce qui concerne la relation didactique, et plus précisément, les relations entre la personne enseignante et les contenus à enseigner (Legendre, 2005), les recherches rapportent que les personnes enseignantes de LS/LE expriment un besoin général d'être davantage formées pour mieux intégrer une approche interculturelle dans les activités en classe (Olivencia, 2008) ou de rapporter que l'approche interculturelle n'était pas toujours tangible dans le matériel pour l'enseignement du français LS/LE (Boucher, 2006; Tremblay, 2010). Également, l'ensemble des recherches s'enquérant de l'approche interculturelle en contexte d'apprentissage du français par les immigrants, qu'il s'agisse des activités ou des aspects didactiques reliés à la personne enseignante, concerne majoritairement des personnes apprenantes d'âge adulte ou de niveau secondaire, à l'exception de l'étude de Tremblay (2010) où il est question du niveau 3^e cycle au primaire, mais en contexte d'immersion (élèves anglophones).

1.4.3 L'interaction orale (menée par la personne enseignante) privilégiée

Les cadres de référence pour la CCI préconisent également les interactions orales dans la mesure où les situations de communication constituent des contextes authentiques d'interaction pour mettre à profit les savoirs concernant la culture associée à la langue parlée (Lussier, 2018). Encore selon notre mémoire de maîtrise (Samouny, 2014, p. 106), la modalité orale semble préconisée par les personnes enseignantes en classe d'ACCP pour le développement de la compétence culturelle avec une attention variable sur les notions langagières et interactionnelles (ex. jumelage des classe régulière, lecture de contes à voix haute, etc.). Plusieurs personnes enseignantes-participantes choisissent la voie de l'oral qui encourage les apprenants à échanger verbalement afin d'intégrer des contenus culturels en classe d'ACCP, ce qui concorde avec la vision du MELS (2014a, p. 13) envers la place de l'oral en classe d'ACCP : « La langue orale est le socle sur lequel se développeront les autres compétences langagières (lire et écrire) et la compétence d'ordre socioculturel (s'adapter à la culture de son milieu) ». De plus, la documentation officielle promeut globalement pour les élèves en classe d'ACCP une approche essentiellement basée sur « une interaction sociale proche de celle du contexte naturel » (MELS, 2014a, p. 8), ce qui rappelle la visée finale d'intégration sociale du programme *ILSS* (intégration linguistique, scolaire et sociale). Pour n'en exemplifier que quelques-unes, les jeux de rôles qui placent les personnes apprenantes dans des situations simulées de communication plausibles en société où l'altérité culturelle est probable (Byram *et al.*, 2002), les ateliers de théâtre plurilingue (Armand *et al.*, 2013) qui sollicitent le récit des expériences migratoires

des élèves, ou encore les discussions régulièrement proposées à plusieurs étapes d'une activité ou d'un projet (par exemple, dans les situations d'apprentissage/évaluation (SA/É)⁴. Au regard de la présente thèse, il faut également se souvenir que la première compétence disciplinaire pour la classe d'ACCP concerne l'oral et sous-tend l'habileté à interagir : « Communiquer oralement en français dans des situations variées » MELS, 2014a, p. 13). La place de l'oral et de ses déclinaisons en tâches et activités est donc naturellement prépondérante en classe de LS/LE et d'ACCP.

Parallèlement, les études sur les pratiques des personnes enseignantes de LS/LE se penchent particulièrement sur les interactions en classe. D'une part, ces dernières renferment les activités préconisées en classe de LS/LE (Collin, 2012) et d'autre part, les interactions en classe de LS/LE sont des unités méthodologiques tout indiquées pour l'observation de plusieurs rouages didactiques (Cicurel, 2011a) comme en témoigne la recherche grandissante sur les liens entre pensée et action chez la personne enseignante de LS/LE depuis plus de trois décennies (Borg, 2006). En classe d'ACCP, ces liens méritent particulièrement d'être approfondis, car si le programme de formation *ILSS* offre des balises, les contextes d'enseignement varient énormément d'un public d'apprenants à un autre (statuts migratoires différents, entrées et sorties constantes, etc.) et conséquemment, les pratiques varient, même pour une personne enseignante d'une année à l'autre.

1.5 La synthèse de la situation-problème et objectif général de recherche

Le présent chapitre s'est amorcé en rappelant comment, dans les établissements scolaires en région métropolitaine, les besoins pédagogiques des élèves issus de l'immigration demeurent un enjeu incontournable, particulièrement autour du soutien à l'apprentissage du français (1.1). Puis, l'organisation et l'enseignement en classe d'ACCP ont été précisés, ainsi que les défis qui peuvent y être reliés (classes multiniveaux, entrées et sorties constantes, etc.) (1.2). Ensuite, les balises officielles parues tout spécifiquement pour l'intégration de contenus culturels en classe d'ACCP ont été explorées (1.3) et cette sous-section prédispose à la présentation des différents enjeux didactiques qui entourent l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP (1.4). La valorisation de la modalité orale en classe de LS/LE semble consensuelle tant du côté de la recherche que sur le terrain. Un parallèle méthodologique a été établi avec les recherches ayant mis en lumière les liens entre la pensée de la personne enseignante de LS/LE et ce qu'elle choisit de faire en classe en contexte d'interaction. Cet exposé conduit à s'enquérir sur

⁴ Ex. : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf

la dimension culturelle en classe d'ACCP en contexte d'interactions à l'oral. Ainsi, l'objectif général de recherche de la présente thèse se propose d'être le suivant : *Décrire la dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP.*

Si la recherche sur les classes d'accueil est loin d'être saturée (Armand, 2011), une recrudescence des travaux est à souligner pour les services de francisation destinés aux élèves issus de l'immigration (par exemple, en lien avec les *Chantiers 7*)⁵ qui touchent à plusieurs aspects pédagogiques favorisant l'intégration des élèves non-francophones. La thèse veut emboîter le pas, particulièrement en ce qui concerne la dimension culturelle dans l'enseignement en classe d'ACCP qui s'actualise notamment par la compétence disciplinaire *S'adapter à la culture de son milieu.*

De plus, les établissements publics en région métropolitaine affichent une proportion d'élèves issus de l'immigration dépassant aisément les 50% (CGTSIM, 2022). Pour bon nombre d'entre eux, le français n'est pas la première langue apprise. Or l'intégration en contexte d'immigration est un processus pouvant s'étendre sur plusieurs générations (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016), ce qui fait en sorte qu'à certains stades, les besoins de ces élèves peuvent être comparables à ceux des élèves scolarisés en classe d'accueil. Dans cette perspective, les résultats de cette thèse peuvent contribuer aux pistes d'intervention pédagogiques destinées à l'ensemble des élèves pour qui le français n'est pas la première langue parlée et qui visent elles aussi une forme d'intégration linguistique, scolaire et sociale pour ces élèves aux profils linguistiques et culturels diversifiés.

⁵ Notamment, le projet intitulé *Conception, déploiement et évaluation d'un programme de formation pour les enseignants œuvrant auprès des élèves allophones en classes d'accueil et ordinaires (2012-2016)*, mené par Simon Collin. L'objectif de ce projet était d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants favorisant l'apprentissage du français par les élèves allophones et leur intégration dans des classes ordinaires. Misant sur un partenariat étroit entre des enseignants du primaire et du secondaire des conseillers pédagogiques et des universitaires, ce projet s'est articulé autour d'une série d'ateliers visant la conception, le déploiement et l'évaluation d'une trousse de formation, présentés sous la forme du webdocumentaire [Des racines et des ailes](#).

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à présenter les fondements théoriques en lien avec les aspects de la situation-problème exposée au Chapitre 1.

D'abord, le concept de culture ainsi que son rôle en contexte scolaire sont circonscrits à l'aide des acceptions choisies pour « culture » (2.1). Ensuite, le pluralisme culturel en milieu scolaire permet d'affiner ce concept, mais aussi d'aborder le concept de « fonds commun de culture » pouvant partager différentes cultures (2.2). Ces explications mènent à définir la dimension culturelle dans le contexte plus spécifique de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère (LS/LE), notamment au regard des approches communicatives qui y sont préconisées (2.3). Cette dernière section traitant de l'importance des interactions orales en classe de LS/LE est mise en relation avec les approches interculturelles pour l'intégration d'une dimension culturelle pour l'enseignement de la LS/LE et où les échanges à l'oral sont également fondamentaux (2.4). Les interactions qui sont au cœur des approches communicatives et interculturelles deviennent ainsi des noyaux didactiques importants en classe de LS/LE (2.5). Elles sont le théâtre d'actions didactiques déployées par la personne enseignante de LS/LE dans le but de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages. Ces actions sont toutefois loin d'être fortuites et se voient influencées par un ensemble de sources cognitives abordées avec la notion de répertoire didactique (2.6). Il sera vu comment les actions de la personne enseignante de LS/LE actualisent des schèmes didactiques issus d'expériences antérieures et répertoriés dans un réseau mental. Enfin, la synthèse de ce chapitre reprendra les aspects les plus pertinents de ces notions et qui permettront de mieux décrire la dimension culturelle dans les interactions en classe d'ACCP (2.7). Cette synthèse mène à l'élaboration de trois objectifs spécifiques de recherche (2.8) et prépare le lectorat au chapitre traitant de méthodologie.

2.1 La culture en contexte scolaire

Tel que mentionné au Chapitre 1, le triple objectif pédagogique de la classe d'ACCP, l'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève nouvellement arrivé, s'atteint à l'aide du développement des habiletés langagières (oral, lecture, écriture). Toujours selon le programme de formation (MELS, 2014a), la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* constitue une toile de fond pour le développement des compétences langagières.

Les attentes fixées par le MELS pour la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* en classe d'ACCP font principalement référence à l'intégration de l'élève vers la classe ordinaire. De plus, « Instruire, socialiser et qualifier » (MELS, 2001, p. 3) demeure la mission que se donne le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*. Ces visées rejoignent certainement l'idée fondamentale que l'école, par son mandat impliquant la socialisation et le développement d'aptitudes langagières, est un lieu tout désigné pour la transmission culturelle (Bruner, 1996). L'école, à l'instar de la société moderne, met en interaction des élèves aux profils culturels différents : « On apprend à l'école qu'il n'y a pas de culture pure, on apprend donc à s'acculturer, on apprend l'échange. » (Villagordo, 2008, paragr. 45), ce qui en fait un milieu stimulant pour l'intégration de la culture. Cette référence rejoint les perspectives de Côté et Simard (2007, p. 60) qui attribuent à la culture véhiculée à l'école une vocation à la fois « socialisante et incitative », c'est-à-dire qu'en plus d'entretenir les aptitudes à interagir, un travail pédagogique intégrant la culture représente une véritable constituante dans la scolarisation.

2.1.1 Acceptions pour « culture » en éducation au croisement de la sociologie

Le rôle prépondérant de la socialisation à l'école implique que « culture » soit associé à une définition qui mette en évidence les relations entre l'humain et (l'apprentissage de) la vie en collectivité. Ainsi, malgré l'âge de sa publication, la définition de la culture du sociologue E.B Tylor (1874, p. 1) bénéficie encore d'une grande notoriété : « *Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society* ».

Comme le précise Rocher (1992), le principal atout de cette définition est d'ordre méthodologique, c'est-à-dire qu'elle réfère à des éléments observables, ce qui en fait davantage une description de la culture qu'une définition. Cela oriente déjà la réflexion théorique en lien avec le *Quelle culture?* questionné au Chapitre 1. Rocher (1992) mentionne également que la définition de Tylor a fait l'objet de critiques par un usage des termes « culture » et « civilisation » qui suppose leur synonymie, un débat qui mérite d'être mis en lumière.

En effet, l'ambiguïté provient de la connotation quelque peu condescendante que peut revêtir le terme « civilisation ». À titre d'exemple, une définition documentaire retrouvée pour le terme « civilisation » est : « Fait pour un peuple de quitter une condition primitive pour progresser dans le domaine des mœurs, des connaissances, des idées » (CNRTL, 2012). Ainsi, de manière grossièrement imagée, une personne

dépourvue de civilisation serait à un stade « primitif ». Une certaine retenue est donc de mise lorsque le terme « civilisation » est employé indifféremment à « culture » lorsqu'évoqué en référence à l'acquisition de connaissances sur la société.

Toutefois, une autre définition documentaire pour « civilisation » s'avère pertinente pour préciser le type de connaissances engendrées par « culture » : « Ensemble transmissible des valeurs (intellectuelles, spirituelles, artistiques) et des connaissances scientifiques ou réalisations techniques qui caractérisent une étape des progrès d'une société en évolution » (CNRTL, 2012). Cette perspective proposant une association entre les « valeurs » et les « connaissances [...] qui caractérisent une étape des progrès » permet à Beacco (2000) de suggérer une conception plus modérée du terme « civilisation »: il s'agit de la façon moderne de percevoir le monde vers le progrès et qui comprend une étape de transmission de cette manière de penser.

Par ailleurs, en didactique des langues secondes/étrangères (LS/LE), il n'est pas rare que les concepts de « culture » et de « civilisation » empruntent des corridors sémantiques communs (Gohard-Radenkovic, 2004). En témoignent notamment les méthodologies « traditionnelles » de l'enseignement des langues, par exemple, avec des cours nommés « langue et civilisation [du pays] » (Rivers, 1981). Cette nuance est nécessaire pour comprendre que la notion de « progrès » dans la définition de la culture est associée aux réalisations significatives pour les individus de cette société. Enfin, il faut retenir que l'ensemble des éléments observables et distinctifs pour une société demeure un tronc commun aux termes « culture » et « civilisation ».

Ainsi, une définition plus moderne de la culture et dont la formulation s'apparente également à un ensemble d'éléments observables est celle de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2001) émise dans sa *Déclaration universelle sur la diversité culturelle* :

La culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

L'UNESCO est une référence notoire pour ses travaux sur différents enjeux liés à la diversité culturelle, notamment pour le milieu de l'éducation (Vatz-Laaroussi et Gélinas, 2013). Cet organisme mondial a été l'un des premiers à imposer des critères pour décrire ce qui est interculturel, c'est-à-dire tout ce qui ne

relève pas d'une seule culture (UNESCO, cit. dans Varro, 2007) et qui suppose donc une rencontre d'au moins deux cultures. Dans la définition de l'UNESCO, l'aspect de spécification (notamment suggérée par « les traits distinctifs [...] qui caractérisent une société ») est notable.

Toutefois, les sociologues se gardent bien d'attribuer aux définitions de la culture la fonction de caractériser uniformément une société :

Si la culture peut être assimilée à un moule qui s'impose à la personnalité, il faut encore ajouter que ce moule n'est pas absolument rigide. Il est assez souple pour permettre des adaptations individuelles; chaque personne assimile la culture d'une manière idiosyncratique, la reconstruit à sa façon dans une certaine mesure. Au surplus, la culture offre des choix, des options entre des valeurs [...] (Rocher, 1992, p. 8)

Ainsi, la définition de la culture n'implique évidemment pas une homogénéisation des traits chez tous les membres de la société à laquelle est reliée ladite culture. Une vision absolue et uniforme de la culture d'une société est impensable, surtout avec le pluralisme des sociétés actuelles dont il sera davantage question dans la prochaine sous-section. Cette perspective doit évoquer les nuances qu'apporte le sociologue de l'éducation Émile Durkheim (cit. dans Terrier, 2012) entre l'être individuel et l'être social. De manière globale, selon cette théorie, chaque individu est particulier en raison des expériences sociales propre à son parcours personnel, mais l'ensemble de ces personnalités construites sur l'expérience humaine contribue à entretenir une cohésion sociale. Ainsi, il est préférable d'entrevoir une unité collective plutôt qu'une uniformité dans les éléments de définitions retenus pour « culture ».

Simard (2004, p. 125) ajoute que c'est précisément cet amalgame d'expériences qui fonde la « personnalité collective » en plus de souligner la pertinence du facteur spatiotemporel : « [la culture] oppose des ensembles humains toujours particuliers, situés dans un espace-temps déterminé, et possédant des valeurs et des coutumes originales » (*id.*). La culture prévoit donc une coexistence harmonieuse entre différentes appropriations individuelles, et ce, dans une période de temps et un espace géographique délimités.

Finalement, une référence extraite du *Dictionnaire de l'éducation* (Legendre, 2005, p. 316) rassemble, pour définir la culture, l'ensemble des caractéristiques relevées dans les définitions précédentes :

Expression de la vie sociale ; ensemble des phénomènes sociaux [...] propres à une communauté, à une société humaine [...] ou à une civilisation [...], ensemble des modes de

vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque.

L'usage de « expression de la vie sociale » est capital dans cette définition; ces termes rappellent l'indissociabilité de la socialisation avec ce qui constitue la culture. De plus, cette définition inclut les sous-ensembles de traits caractéristiques (« qui distingue ») ainsi que le facteur espace-temps (« cimenter son unité à une époque »). Cette définition semble complète selon les atouts et lacunes recensés et devient conséquemment la définition choisie pour « culture » dans cette thèse.

2.1.2 Rôles et aspects de la culture à l'école

La définition de Legendre (2005) a par ailleurs inspiré le ministère de l'Éducation pour sa publication *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MELS, 2003, p. 3) afin de rendre compte des rôles simultanés d'objet et de rapport que la culture porte; l'individu s'y ressource afin de se façonner un rapport au monde. Cette idée de dédoublement de la culture est tangible dans plusieurs autres travaux. Par exemple, pour Dumont (1994), la double forme de la culture se manifeste ainsi; la culture première constitue un « donné », et la culture seconde est un « construit » qui émerge de la culture première. Comme le précise Simard (2004), la culture première est acquise presque inconsciemment par l'individu au gré de ses interactions sociales. L'individu s'imprègne de ce qui caractérise la vie au sein de la collectivité dans laquelle il vit. La culture seconde résulte en la mise en pratique de ce qui est intégré par la culture première. Cette appropriation sous-tend un processus d'identification personnelle à certains traits de culture, et non à d'autres, ce qui ne manque pas d'évoquer les précisions quant à l'homogénéité non-absolue des définitions proposées pour « culture ». Le double rôle de la culture est également perceptible dans les cultures de l'être et de l'avoir (Zakhartchouk, 1999) selon lesquelles la culture bascule continuellement entre des stades rotatifs d'héritage (ce que l'individu reçoit de la culture) et d'action (ce que l'individu choisit d'en faire).

Dumont (1995, p. 40) perçoit également la culture comme étant le moyen qui permette une permutation entre l'état d'héritage et l'état d'action. Cette transition s'explique par un désir de mémoire collective et de mémoire culturelle officielle :

De soi, [la culture] est un héritage; d'elle, nous recevons des moyens d'expression et d'action, un imaginaire et des croyances où nous nous reconnaissons une identité en même temps qu'une appartenance à la commune humanité. La culture est à la fois un legs qui nous vient d'une longue histoire et un projet à reprendre ; en un certain sens, elle n'est rien d'autre qu'une mémoire.

La mention d'une mémoire dans cet extrait témoigne également d'une volonté de préserver à tout le moins certains éléments de culture et de vouloir les entretenir.

La présente recension autour des définitions de la culture et de ses rôles mène à identifier deux aspects dans la description de la culture. Émergent d'abord les éléments de culture qui sont **significatifs** pour les individus qui composent la société à laquelle ladite culture est associée. Ainsi, les éléments pouvant constituer la culture sont porteurs de *sens* pour les individus vivant dans cette collectivité. Ce premier aspect évoque aussi le rôle d'héritage que porte la culture et dont il fut question précédemment.

Ensuite, se perçoivent les éléments de culture qui sont **valorisés** pour la société. Les éléments de culture sont *transmis* et constamment *actualisés*, car ils font partie des valeurs des gens au quotidien. La valorisation implique un sens dynamique pour la culture. Par exemple, l'utilisation d'une langue commune fait régulièrement partie des éléments de culture valorisés à des fins identitaires (Amireault, 2007), notamment exemplifié par l'historique de la promotion du français dans l'éducation publique au Québec (Andrade, 2007). Galisson (2002, p. 505) explique que la conscientisation de l'élève à ses « valeurs » personnelles offre une situation pédagogique favorable à la culture : « Conscientes ou inconscientes, [les valeurs] sont à l'origine de la plupart des attitudes et comportements qui valorisent la nature humaine ».

Ainsi, déterminer ce qui est **significatif** et **valorisé** pour une société en termes d'éléments de culture pourrait offrir des balises pour la culture à l'école.

2.2 Le pluralisme culturel à l'école : réalité et levier

Tel qu'abordé plus haut, les milieux scolaires sont un lieu où se côtoient des élèves aux profils culturels diversifiés. En cette ère de mondialisation, les sociétés sont dorénavant composées d'individus aux patrons culturels multiples et conséquents des croisements entre plusieurs caractéristiques identitaires (Vertovec, 2019). Ces caractéristiques (physiques, psychologiques et socioculturelles, goûts et croyances, statuts et rôles dans l'interaction) varient selon les mouvements migratoires et peuvent être ancrées ou temporaires (Blommaert et Rampton, 2011). Conséquemment, les profils culturels dépassent les

appartenances ethniques. L'individu contemporain est dorénavant pluriculturel (Byram, 2009). Pour Abdallah-Pretceille (2011), l'individu fait intervenir ses caractéristiques identitaires lors de ses interactions avec autrui.

Une légère précision quant à la terminologie s'impose concernant le pluralisme culturel. Pour désigner ou caractériser les contextes scolaires composant avec un nombre saillant d'élèves issus de l'immigration, la littérature oscille, à des nuances méthodologiques près, entre les expressions « diversité linguistique et culturelle » (Krüger *et al.*, 2016; Perregaux, 2004; Young, 2013), « milieu plurilingue et pluriculturel » (Coste *et al.*, 1998; Miguel-Addisu, 2010; Narcy-Combes, 2014), « diversité ethnoculturelle » (Bouchard, 2011) ou encore « milieu pluriethnique » (Armand, 2012; Magnan *et al.*, 2016; McAndrew *et al.*, 2001).

De plus, l'usage des différents préfixes abondamment annexés à « culturel » (ex. multi-, pluri-, etc.) pour aborder la diversité culturelle en milieu scolaire rend le terme « interculturel » problématiquement polysémique (Demorgon, 2015). À priori, la signification en latin d'« inter- », réfère à « entre » (OQLF, 2023) et peut aisément évoquer ce qui se pose entre deux ou plusieurs éléments, voire la réciprocité (*id.*). Par « interculturel », initialement, l'accent est mis sur les rapports (Abdallah-Pretceille, 1996) entre les individus. Le préfixe « pluri- », quant à lui, signifie « plusieurs » (OQLF, 2023). En lien avec la nuance posée entre « inter- » et multi- » et alors que ce dernier réfère à l'aspect concret de « nombreux », « pluri- » apposerait un sens plus dynamique (Lemaire, 2012) des relations entre différentes cultures. Ainsi, « pluralisme culturel » sera préféré dans le présent texte afin de souligner le caractère dynamique des cultures ayant été expliqué précédemment avec les deux aspects des éléments culturels d'une société.

2.2.1 Valorisation consciencieuse des langues et des cultures d'origine

Lorsque les milieux scolaires prennent en compte le pluralisme culturel, il est régulièrement question de la valorisation de la diversité linguistique et culturelle et de l'éducation interculturelle, que ce soit sous forme de politiques (ex. CSSDL, 2018; CSDM, 2009; CSMV, 2019; CSPÍ, 2009) ou de documentation institutionnelle (CSMB, 2019). En milieu scolaire francophone, l'afflux de l'immigration dans les écoles françaises dans les années 1970 a contribué à l'essor de l'éducation interculturelle (Collès, 2006). L'un des principes était de reconnaître, dans l'espace scolaire, les cultures d'origine des élèves nés à l'étranger afin de limiter les malentendus et favoriser leur intégration (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001).

Même si la valorisation des langues et cultures d'origine semble adéquate, des précautions sont régulièrement réitérées. Elles mettent notamment en garde contre une forme (bien souvent involontaire) de culturalisme (Demorgon, 2015), c'est-à-dire le fait d'associer les comportements d'un individu à des caractéristiques très générales d'un groupement culturel, ou encore, contre l'essentialisme (Dervin, 2010), un style de catégorisation réductrice de l'individu selon ses traits ethnoculturels. Une certaine modération s'invite donc dans la valorisation des langues et cultures d'origine des élèves. Cette précaution évoque un paradigme fondamental entre différentialisme et universalisme culturel (Demorgon, 2015). Globalement, les pratiques visant à favoriser le pluralisme culturel devraient veiller à ne pas tendre vers un extrême ou l'autre :

Valoriser à outrance les différences revient à sombrer dans le différentialisme qui produit de la distance entre les individus et les groupes. *A contrario*, mettre l'accent uniquement voire exclusivement sur l'universalité au détriment de la reconnaissance de la diversité, c'est courir le risque de sombrer dans une forme d'universalisme [...] (Abdallah-Preteceille, 2011, p. 93)

Les mises en garde visent surtout à éviter des malaises. Il y a lieu de penser, et ce, en lien avec la non-homogénéité de la culture, que ce ne sont pas tous les élèves qui seront enclins à partager leur vécu en lien avec les contenus culturels abordés en classe, par exemple, dans le cas d'enfants réfugiés dont les vécus au pays d'origine ou en terrain traversé pendant la migration leur font rappeler des événements potentiellement traumatisants (conflits armés, famine, etc.) (Charalambous *et al.*, 2016). La « vie d'avant » des enfants n'est pas forcément dénuée de drames, et tout particulièrement lorsqu'il y a parcours migratoire. La réticence à partager des éléments de culture est à appréhender pour certains élèves ; ils peuvent même avoir déjà développé des stratégies d'évitement, par exemple, éviter de parler dans sa langue d'origine ou de divulguer les convictions religieuses familiales sous crainte de représailles sociales (discrimination, persécution, etc.) (*id.*). Ainsi, la conduite d'activités valorisant explicitement les cultures d'origine des élèves nécessite une attention particulière aux vécus des élèves ; il est essentiel que la personne enseignante s'enquière préalablement d'informations en ce sens. La valorisation tempérée des langues et cultures d'origine doit surtout s'effectuer au regard de sa portée pédagogique, car, tel qu'abordé dans la section 2.1.2, l'école publique québécoise se donne la mission de faire de l'espace scolaire un lieu de transmission culturelle de choix. Pour l'exemplifier, la compétence transversale (c'est-à-dire, qui devrait sous-tendre tous les apprentissages peu importe la discipline travaillée) « Structurer son identité » vise notamment à développer l'ouverture à « la diversité culturelle et ethnique » (MELS, 2001, p. 33). La prise en compte du pluralisme culturel concerne donc l'ensemble de la population scolaire québécoise dans la mesure où elle devient un levier pédagogique dans la mission de l'école.

2.2.2 Vers un fonds commun de culture

Dans une perspective de cohésion, voire d'unité, sociale, Puren (2008) définit le fonds commun d'humanité comme étant les valeurs communes nécessaires à la construction d'une vision culturelle commune. Un tel fonds commun se perçoit également dans la description de l'interculturalisme selon Bouchard (2011, p. 423) :

Un sixième attribut de l'interculturalisme [...] est l'idée qu'au-delà et à partir de la diversité ethnoculturelle, les éléments d'une culture commune (ou d'une culture nationale) en viennent à prendre forme, donnant ainsi naissance à une appartenance et à une identité spécifique qui s'ajoutent et se greffent de quelque façon aux appartenances et aux identités premières.

Il réside donc dans l'interculturalisme (ou l'interculturel), jusqu'ici défini sommairement par la rencontre d'au moins deux cultures (Puren, 2008; UNESCO, 2001), minimalement deux phénomènes : la reconnaissance réciproque des cultures, mais aussi le recoupement de traits de culture communs visant la conception d'un sentiment d'appartenance. Ce dernier contribue à distinguer une société d'autres collectivités, ce qui évoque les deux pôles du paradigme sous-tendant les pratiques désirant valoriser le pluralisme culturel (entre le différentialisme et l'universalisme culturel) expliqué précédemment. Dans ces deux phénomènes, les relations construites par les interactions entre les individus sont cruciales, ce qui rappelle la pertinence du rôle de socialisation conféré à l'école.

De plus en plus, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté se côtoient en tant qu'approches fondamentalement similaires que Potvin et Larochelle-Audet (2016, p. 112) désignent notamment par « l'éducation relative à la diversité ethnoculturelle, à la justice sociale et au vivre-ensemble ». Une référence à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MÉQ, 1998, p. 2) saurait soutenir ce propos :

En ce sens, les objectifs de l'éducation interculturelle rejoignent une partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ceux-là même qui traitent du rapport à la diversité et de la compétence à vivre ensemble, ce qui fait de l'éducation interculturelle une composante de l'éducation à la citoyenneté.

À l'instar de l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté sollicite la réflexion des élèves sur divers phénomènes qui transforment la société et son fonctionnement, comme la diversité linguistique et

culturelle. Sur la base des réflexions, ils sont invités à penser à des actions qui permettraient de faire progresser la société harmonieusement (Pagé, 2004, p. 59), en plus de favoriser une cohésion sociale :

la cible première de l'éducation à la citoyenneté [...] est que les citoyens, en dépit de leurs différentes appartenances, identités, valeurs, intérêts, soient disposés à délibérer entre eux pour construire les compromis nécessaires et à s'associer dans des mouvements visant des objectifs communs.

La proactivité évoquée (« construire les compromis nécessaires ») rappelle le rôle de la culture au stade de l'action à partir d'un héritage culturel (voir 2.1.2). Les « objectifs communs » soutiennent également la visée éducative (et plus largement, sociale) de la transmission de la culture. Audigier (2010) appréhende toutefois les aspects formels et normatifs que puissent revêtir de tels construits en contexte scolaire, un risque également évalué par Byram et Zarate (1997, p. 12) que celui « d'imposer un cadre de valeurs idéologiquement construit ». Ces mises en garde rappellent certainement la question de l'homogénéité de la culture dans les définitions retenues (voir 2.1.1); ce sont justement les appropriations individualisées des éléments de culture qui favorisent une cohésion sociale. Toutefois, cela n'exclut pas qu'il puisse résider un pan d'éléments de culture qui fasse partie intégrante de la vie d'une plus grande proportion d'individus, par exemple, certaines conventions sociales (règles d'usage de la parole ou encore des comportements à adopter dans des lieux spécifiques). S'ils sont banals (se manifestant au quotidien), cela ne les empêche pas d'occuper une place aussi légitime que d'autres éléments de culture dans la mesure où ils sont autant **significatifs et valorisés** (voir en section 2.1.2) par et pour les membres de la société.

Il devient pertinent à présent de recenser différentes approches pédagogiques et pratiques d'enseignement reliées au travail fait autour des cultures à l'école, particulièrement en contexte d'enseignement-apprentissage d'une LS/LE.

2.3 La dimension culturelle en classe de LS/LE : fondements

Les sections 2.1. et 2.2 ont traité du concept de culture en contexte scolaire et du pluralisme culturel en tant que caractéristique de la population dans les écoles particulièrement situées en région métropolitaine et autour des grands centres de la province de Québec. Il importe maintenant d'aborder ces connaissances davantage dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la langue comme en classe d'accueil au primaire (classe d'ACCP).

2.3.1 Précisions terminologiques

L'usage de l'expression « dimension culturelle » dans cette thèse mérite d'être précisé. D'abord, Beacco (2000, p. 11) en propose une signification générique, mais bien ancrée en didactique des LS/LE : « [La dimension culturelle est] un objet didactique complexe qui réfère aux démarches d'enseignement tout autant qu'aux réflexions théoriques et méthodologiques qui se proposent de les gérer dans le cadre de la classe de langue ». La dimension culturelle englobe tout ce qu'implique la transmission d'éléments de culture en classe de LS/LE sur le plan didactique, c'est-à-dire les contenus d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, les relations entre les contenus, les élèves et la personne enseignante. Lussier (1997) y distingue trois composantes (les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être) qui participent notamment au développement d'une compétence de communication interculturelle. Dans le cadre d'une recension de la littérature, Risager (2011) conclut que l'expression « dimension culturelle » (« *cultural dimension* » en anglais) est régulièrement reprise pour désigner le volet culturel de l'enseignement des LS/LE. L'usage du préfixe « inter » en matière de dimension ou de compétence culturelle met en valeur la nécessité de la communication et de la compréhension réciproque des aspects culturels émergeant des échanges entre les différentes personnes actrices (Byram *et al.*, 2002). Pour Byram et Risager (1999), « *cultural dimension* » réfère à plusieurs ensembles d'aptitudes dont la compétence de communication chez la personne apprenante, les moyens qu'elle prend pour acquérir de nouvelles connaissances culturelles tout en étant consciente de son propre bagage culturel et les moyens que prend la personne enseignante de LS/LE pour pourvoir un enseignement de la culture auprès des élèves. Ainsi, la présente thèse emprunte une définition globale où la dimension culturelle en classe de LS/LE réfère à la fois aux contenus culturels transmis et à la manière dont les personnes enseignantes de LS/LE les intègrent dans leur enseignement-apprentissage de la LS/LE.

2.3.2 Approches communicatives : un socle pour la dimension culturelle

Afin de comprendre l'ancrage de la dimension culturelle en didactique des LS/LE, il est pertinent de s'enquérir brièvement de l'histoire de ce domaine. La didactique des LS/LE s'est forgée sur plusieurs méthodes d'enseignement (Puren, 1994, 2008), mais les pratiques actuelles dans l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE relèvent davantage des approches communicatives. C'est l'élaboration de la compétence de communication initiée par le sociolinguiste Dell Hymes (1972) qui ouvrit l'ère des approches communicatives (Collès, 2006; Coste *et al.*, 2009; Lázár *et al.*, 2007). De manière très globale, la compétence de communication se développe, entre autres, par la mobilisation de connaissances socioculturelles, notamment, des règles de vie en groupe et des conventions sociales pour s'exprimer

(Bérard, 1991). Canale et Swain (1980) et Van Ek (1993) proposèrent par la suite des compétences sous-jacentes qui impliquaient la connaissance approfondie, voire l'appropriation de ces subtilités du discours pour atteindre une certaine autonomie dans la langue-cible, un niveau qui aspire à celui des personnes locutrices dites natives (Germain, 1993; Moirand, 1982). Ces connaissances sont intimement reliées à la société où la personne apprenante de LS/LE interagit (Savignon, 2007). Par ailleurs, la priorité qu'accordent les approches communicatives à l'usage de matériel authentique témoigne d'une volonté d'anticipation du quotidien de la personne apprenante de LS/LE (Cuq et Gruca, 2005). Toutefois, une mise en garde de Van Ek (1986) rappelle que viser le « niveau culturel » des personnes locutrices dites natives est délicat, car comme pour les acquis langagiers selon la compétence de communication, la culture s'acquerrait principalement par l'activité sociale (De Carlo, 1998; Zarate, 1986), une expérience justement jamais égalée entre la personne locutrice dite native et celle qui ne l'est pas (Byram et Zarate, 1997). Enfin, comme le résume Bérard (1991, p. 30), les approches communicatives visent à « enseigner la langue dans sa dimension sociale » afin de permettre à la personne apprenante de saisir pleinement le sens du discours entendu et produit. Bref, la dimension culturelle a une place de choix dans les approches communicatives en classe de LS/LE et qui sont axées sur la communication et plus globalement, l'intégration sociale des personnes apprenant cette LS/LE.

2.3.3 Contenus culturels pour la classe de LS/LE

Les définitions proposées pour la culture (voir en section 2.2.1) sont globales, mais également particularisantes lorsqu'elles font référence à des faits observables (habitudes de vie, coutumes, etc.). Ainsi, les contenus culturels pour la classe de LS/LE se scindent fondamentalement en deux grandes et classiques catégories (Kramersch, 2013; Lussier, 2018).

D'une part, les contenus culturels mettent en valeur les réalisations notoires pouvant notamment relever du domaine des arts ou des sciences et qui réfèrent à la culture avec un grand 'C' (Lázár *et al.*, 2007). Ce sont des faits (par exemple, des dates ou des moments historiques) ou encore des œuvres (texte symbolique, chanson, etc.) ou même des personnalités publiques. Ce type de contenu culturel renseigne davantage sur l'histoire et sur ce (ou ceux) qui a (ont) contribué au progrès de la société.

D'autre part, se trouvent les contenus culturels reliés à la culture avec un petit 'c' qui exemplifient davantage l'aspect anthropologique de la culture constitué par les façons habituelles de se comporter au sein d'une société et qui en régulent le bon fonctionnement (Gohard-Radenkovic, 2004). Il peut s'agir de

conventions sociales très spécifiques (et pas toujours explicites) dans des lieux et/ou moments particuliers, par exemple, faire la file pour attendre l'autobus. L'aspect du quotidien (Zarate, 1993) est également évoqué pour la culture avec un petit 'c' pour les habitudes de vie considérées comme étant adoptées par une large majorité d'individus, par exemple, avoir un horaire professionnel étalé sur cinq jours de la semaine. Ces comportements constituent en quelque sorte un patron implicite de mœurs et de modes de vie qui distingue, de manière globale et non absolue, un groupement d'individus des autres et qui semble avantageux de s'approprier durant l'intégration dans un nouveau milieu de vie.

Il importe de rappeler le caractère dynamique de la culture (voir en section 2.1.1), il est pertinent de comprendre que le concept de culture est « muable » (Camilleri, 1985). Définir ce qui compose la culture demeure un exercice difficile, mais nécessaire; les significations attribuées à la culture doivent être constamment actualisées au contexte social (Amselle cit. dans Dervin, 2016). Abdallah-Preteuille (2011, p. 93) va jusqu'à qualifier le concept de culture d'« inopérant » lorsqu'il est représenté par un ensemble ou une structure fixe. En raison de ces potentielles tergiversations théoriques, Byram et Risager (1999) recommandent que les personnes enseignantes de LS/LE puissent bénéficier de périodes de concertation pour échanger sur les objets didactiques que sont la langue et la culture au regard du programme de formation qui encadre leurs pratiques. Au Chapitre 1, il fut rapporté que les personnes enseignantes en classe d'ACCP avaient manifesté leur désir pour toute (in)formation susceptible d'orienter leurs pratiques, notamment quant à leur interprétation de l'évaluation de la compétence culturelle.

L'instabilité conceptuelle autour de la culture rappelle aussi la complexité dont est empreint un contexte éducatif autour de l'apprentissage d'une LS/LE, notamment par l'incompatibilité entre plusieurs objectifs de nature diverse (pédagogiques, administratifs, etc.) (Goigoux, 2007). Les problématiques qui y sont relevées font état de la constante modulation avec le milieu :

En didactique des langues étrangères [...] toute situation d'[enseignement-apprentissage] est complexe, car il s'agit d'un système ouvert, en constante interaction avec son environnement, dans lequel les différentes composantes (conception de la langue enseignée, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la relation pédagogique, ...) où les différents acteurs (apprenants, enseignants, institution) sont en interrelation eux-mêmes, qu'ils apprennent ou enseignent la langue-cible. (Perche, 2015, paragr. 16)

Cette référence suggère que l'étude des aspects didactiques d'une situation éducative en enseignement des LS/LE implique une attention continuelle envers plusieurs composantes contextuelles (« en constante interaction avec son environnement »). Cela implique un arrimage entre les facteurs socioculturels du

contexte et les besoins exprimés dans le milieu (qu'ils concernent les personnes enseignantes ou les élèves).

2.3.4 Didactique des langues-cultures

La valorisation croissante des connaissances d'ordre socioculturel dans les approches communicatives aura préparé le terrain à une discipline intégrale autour de la dimension culturelle en didactique des LS/LE. Robert Galisson (1976) a été l'un des premiers auteurs, il y a plus de cinquante ans, à circonscrire le champ de la didactique des langues-cultures, en préférant d'abord le terme « didactologie » pour l'ensemble théorique qu'offre l'étude des méthodes et méthodologies de l'enseignement des langues. Pour comprendre cette nuance, Blanchet (2011) précise que la didactique réfère à l'ensemble des stratégies mobilisées dans l'enseignement-apprentissage d'une discipline alors que la didactologie se consacre justement à l'étude de la (ou des) didactique(s), en l'occurrence, celle des LS/LE où la dimension culturelle est désormais fondamentale. En effet, Galisson (cit. dans Aubin, 2016, p. 125) préconisait « la volonté d'émancipation disciplinaire » quant à la linguistique appliquée qui imprégnait encore quelque peu la didactique des LS/LE il y a près de quatre décennies afin d'y faire émerger davantage les contributions d'autres disciplines étudiant les relations sociales, d'où le caractère pluridisciplinaire de « didactologie ». Aussi, dans le notoire *Dictionnaire de didactique des langues* qu'il publia avec Daniel Coste (1976, p. 151), l'expression « didactique des langues » se prêtait déjà à une ambitieuse définition composée des apports de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie. Du côté anglo-saxon, Stern (1983) situa également l'ensemble de ces disciplines à des nuances près avec la « sociolinguistique », la « psycholinguistique » et les « théories de l'éducation » (trad. libre de Stern, 1983, p. 44) aux assises théoriques d'un cadre de référence pour l'enseignement d'une LS/LE. Ainsi, il devenait pertinent, pour ce domaine, d'affirmer le caractère fondamentalement pluridisciplinaire de la didactique des langues dans la mesure où l'enseignement-apprentissage d'une langue considère plusieurs facteurs en périphérie du contexte d'apprentissage incluant les facteurs socioculturels.

Mais c'est surtout de la forte association conceptuelle langue-culture, notamment avec la pertinence des connaissances socioculturelles dans les approches communicatives, qu'émerge la didactique (ou didactologie) des langues-cultures (Aubin, 2016; Galisson, 2002) : « *Learned in the same way culture is learned, language was thus to be seen as one kind of cultural system* » (Goodenough, 2003, p. 6). Puis, en proposant cette conception englobante : « [La didactique des langues-cultures est une] discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et

processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures », Puren (2010, p. 2) précise en quoi une vision systémique du fonctionnement d'une société est nécessaire pour étudier une problématique en didactique des langues qui reconnaisse l'association conceptuelle langue-culture.

C'est ainsi que le terme « sociodidactique » est préféré par certains auteurs (Rispaïl et Blanchet, 2011, p. 67), car ce concept témoigne davantage de l'aspect social et dynamique propre à la didactique des langues-cultures. L'expérience sociale de chaque acteur impliqué dans l'enseignement-apprentissage des langues en influencera les modalités :

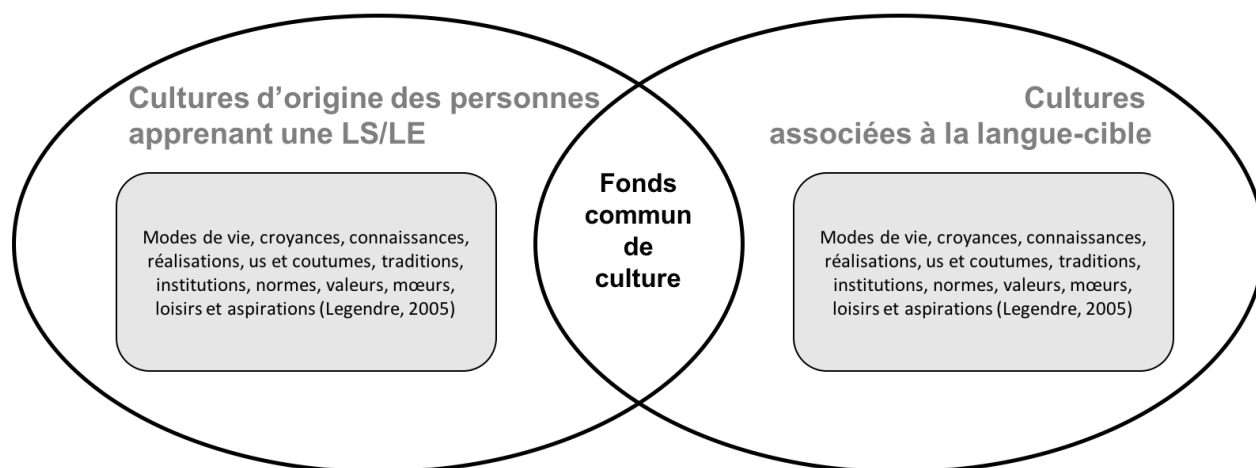
[La sociodidactique] s'ouvre à la rencontre des cultures comme indissociable de la rencontre des langues... Son articulation avec la variété des contextes et les aspects institutionnels, socioculturels et politiques des situations d'enseignement/apprentissage la met en contact étroit avec les champs anthropologique et sociologique.

Bref, s'intéresser à la dimension culturelle en classe de LS/LE sollicite certainement des réflexions dans des domaines ne traitant pas strictement de l'enseignement-apprentissage des langues. Mais comme le rappellent Chiss et Cicurel (2005, p. 2), c'est bien la « préoccupation didactique » qui permet un amalgame rigoureux et linéaire des concepts empruntés aux différents domaines de recherche pouvant optimiser l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE.

Cette section a permis de rendre compte de la forte association conceptuelle entre langue et culture. La figure suivante soutient notre définition de dimension culturelle en contexte de classe de LS/LE. Elle reprend notamment, à l'aide d'un diagramme de Venne, l'idée du partage d'un fonds commun de culture entre les cultures d'origine des personnes apprenant une LS/LE et les cultures associées à la langue-cible. Suite aux précisions théoriques concernant le pluralisme culturel, le lectorat avisé remarquera l'aspect pluriel de la culture tant du côté des personnes apprenantes que du côté de la langue-cible.

Figure 2.1 La dimension culturelle en classe de langue seconde et/ou étrangère

LA DIMENSION CULTURELLE EN CLASSE DE LS/LE



La présentation de cette figure mène à discuter de la pédagogie préconisée pour l'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE en contexte de pluralisme culturel.

2.4 L'approche interculturelle en classe de LS/LE

L'approche interculturelle a jusqu'ici été évoquée à quelques reprises, par exemple avec le principe de valoriser les langues et cultures d'origine des élèves. Dans le cadre de cette thèse, l'expression « approche interculturelle » est préférée, car plus générale, elle évite tout cloisonnement théorique et/ou méthodologique. Cette section démontre que l'approche interculturelle est non seulement promue dans un contexte scolaire, mais bien essentielle en ce qui concerne l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE.

2.4.1 Compétences de communication interculturelle

Un survol de la littérature scientifique permet de constater aisément que c'est par l'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE implique le développement d'une compétence interculturelle.

Au fil des décennies, l'approche interculturelle, et particulièrement, le « [passage] d'une démarche d'enseignement collectif à une démarche individuelle d'apprentissage » (Abdallah-Pretceille, cit. dans Gohard-Radenkovic, 2004, p. 55), a engendré plusieurs recoupages dans les apprentissages langagiers et

culturels en didactique des LS/LE et se traduisant principalement par l'élaboration de compétences pour les personnes apprenantes.

Une démarche graduelle de mise en contact avec les contenus culturels est priorisée tels que le proposent les cadres de référence élaborés par Byram et Zarate (1997) et Lussier (1997) pour le développement d'une compétence de communication interculturelle (CCI). Intégrant les fondements des approches communicatives et de l'éducation interculturelle, les contenus culturels y sont mobilisés au gré d'une taxonomie : les *savoirs*, les *savoir-faire* et les *savoir-être* (Lussier, 1997). Les *savoirs* requièrent la connaissance explicite des faits et caractéristiques sur la société et sa culture. Des objectifs commençant avec « identifier » ou « nommer » s'appliqueraient aux *savoirs*, par exemple, pour la classe d'ACCP : « Connaître les groupes ou les personnes marquant ou ayant marqué la société québécoise » (MELS, 2014a, p. 49). Ces contenus culturels sont plutôt d'ordre factuel, ce qui évoque par ailleurs la culture avec un grand 'C'. Ensuite, les *savoir-faire* impliquent la mise en pratique des *savoirs* en moment d'interaction opportun; ces aptitudes sont nécessaires pour que la personne apprenante puisse faire des liens entre ces faits et l'histoire/le fonctionnement de la société dans laquelle ils s'inscrivent. Des verbes comme « distinguer » et « comparer » traduisent une compréhension des contextes dans lesquels les contenus culturels engendrent une signification sociale, une aptitude manifestée par les *savoir-faire*. Ce niveau marque l'entrée des aptitudes cognitives dans le développement de la CCI. Finalement, les *savoir-être* réfèrent aux manières de percevoir et de comprendre l'incidence des contenus culturels dans la vie quotidienne en société. L'aspect « inter » s'immisce lorsque ces réflexions conscientisent la personne apprenante à l'altérité culturelle et à l'impact de cette dernière dans son quotidien. Les *savoir-être* se présentent dans des formulations telles que « être conscient de » ou « être ouvert à » et sont liés à la capacité, souvent par la voie de l'empathie (*id.*), de comprendre les impacts de l'altérité culturelle dans les relations avec les autres. Le dialogue est de mise pour développer une compétence interculturelle et outrepasser les représentations initiales qui émergent naturellement devant l'altérité culturelle.

2.4.2 Interculturel et pluralisme culturel

Les contextes d'enseignement-apprentissage d'une LS/LE sont susceptibles de composer avec des publics marqués par le pluralisme culturel (voir en section 2.2), ce qui invite aussi à une vision plurielle de la culture, telle que l'a démontré notre schématisation de la dimension culturelle en classe de LS/LE (voir Figure 2.1).

C'est dans cette perspective pluraliste que Coste *et al.* (1997, 2001, 2009) proposent un travail réflexif sur les relations entre les différentes langues et cultures en contexte d'apprentissage d'une LS/LE : le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette dernière a surtout été pensée pour le contexte européen (le *Cadre européen commun de référence pour les langues (id.)*) reconnu pour sa diversité linguistique saillante sur un relativement petit territoire et où l'apprentissage d'une langue étrangère pour interagir dans différentes sphères de la vie est usité. Initialement, ce cadre de référence pour l'enseignement d'une LS/LE a pour visée de mettre à profit le développement d'aptitudes à interagir en outrepassant les défis que la diversité linguistique et culturelle peut poser :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures (Coste *et al.*, 2009, p. 12)

Pour Byram et Zarate (1997), la personne apprenante de LS/LE qui est consciente des éléments culturels qui caractérisent une société (comme la langue, mais aussi d'autres catégories de connaissances) et qui réussit à les mettre en relation avec des éléments de sa culture d'origine atteint le niveau seuil d'une compétence socioculturelle.

Toutefois, cette conscientisation relève difficilement de tâches formelles et l'interaction doit faire partie de l'exercice. Par ailleurs, un travail approfondi de la culture implique un partage des représentations individuelles quant à l'élément de culture exploité dans une situation sociale donnée (Zarate, 1990). Ce type d'exercice abstrait peut alors être ardu pour des personnes apprenantes de LS/LE, tel que mentionné au Chapitre 1. Afin de clarifier la bonification qu'amène la compétence plurilingue et pluriculturelle quant à la CCI, il faut comprendre que le développement d'aptitudes langagières devient intrinsèque à celui d'habiletés sociales, ce qui rappelle la forte association conceptuelle langue-culture :

L'idée que la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un locuteur donné est unique, et qu'elle lui sert à figurer son identité dans un espace-temps particulier, amène à en envisager les aspects biographiques et les pertinences sociales, à considérer l'expertise plurielle comme un « capital », et le locuteur comme un « acteur social » susceptible d'en activer les ressources selon des perspectives locales, et d'en négocier les normes. (Moore, 2006, p. 213)

Plusieurs éléments de cette citation (« figurer son identité dans un espace-temps », « les « aspects biographiques », « l'expertise plurielle comme un 'capital' », « le locuteur comme un 'acteur social' ») rappellent les descriptions de la culture présentés dans en section 2.1. Cet extrait soutient, à l'instar de la

CCI, un travail d'abord individuel, puis éventuellement commun autour des contenus culturels en classe de LS/LE. À ce propos, Lussier (2009) fera état, près d'une dizaine d'années après avoir proposé un cadre de la CCI, d'une « compétence transculturelle » comme étant l'apogée du développement d'une CCI chez l'individu qui aura vécu plusieurs expériences personnelles impliquant l'altérité culturelle de par sa mobilité géographique et/ou son plurilinguisme et pour qui le sentiment d'empathie sera développé de manière à être capable de se mettre à la place d'autrui. Entre la prise de conscience de la diversité (celle qui entoure la personne apprenante et celle qui l'habite) et l'action à visée sociale, les principes de la CCI ne manquent pas de rappeler les perspectives philosophiques, entre autres, des cultures de l'être et de l'avoir (Zakharouch, 1999). La CCI et la compétence plurilingue et pluriculturelle se donnent vraisemblablement pour mission de faire de la personne apprenante de LS/LE une personne locutrice socialement investie dans son nouveau milieu d'interaction ce qui, au regard de cette thèse, se retrouve dans la visée générale de la classe d'ACCP selon laquelle il est attendu de l'élève que le développement de ses compétences langagières l'amène à s'intégrer dans son milieu d'abord scolaire, puis social.

De plus, et principalement inspirés par les travaux de Cummins (1981, 2001), les écrits promeuvent la pleine reconnaissance des acquis antérieurs de la personne apprenante reliés à la langue et à la culture et qui font partie intégrante de son identité. Par exemple, le *translanguaging* (García et Wei, 2014) implique le recours (par la personne enseignante ou l'élève) à d'autres langues que celle de l'institution lors d'activités d'apprentissage. Tout en participant au développement de son identité, le *translanguaging* légitime les langues connues de l'élève plurilingue dans les interactions qu'impliquent ses activités quotidiennes à l'école (Morin, 2021). Cette approche (re)donne à l'élève qui est capable de s'exprimer en plus d'une langue l'opportunité de communiquer sa pensée façonnée par une façon plurielle de concevoir le monde et de s'exprimer là où sa méconnaissance de la langue d'enseignement le freine : « *That is, translanguaging transgresses and destabilizes language hierarchies* » (*op. cit.*, p. 68). Dans une situation pédagogique, cela demande à la personne enseignante d'être consciente d'une organisation cognitive préalablement établie chez l'élève nouvellement arrivé et plurilingue, ce qui ne l'empêche pas - au contraire - d'acquérir de nouvelles manières d'interagir en milieu scolaire. Cette adaptation n'est pas linéaire. L'élève qui intègre une nouvelle culture et qui a expérimenté plusieurs interactions sociales dans des contextes linguistiquement et culturellement diversifiés vit un développement sur le plan personnel complexe dans la mise en rapport de ses acquis linguistiques et culturels :

[...] la « transculturation » permet le détachement de sa propre culture maternelle comme valeur absolue qui impose une vision relative du monde. Grâce au contact avec l'autre, on découvre l'universalité subjective qui précède toute différence ; au jugement ethnocentrique, comme enfermement dans le relativisme absolu suit le jugement transculturel comme possibilité de relier le particulier à l'universalité. C'est pour cela que Todorov considère de façon complémentaire l'apprentissage de sa propre culture anthropologique, c'est-à-dire, la tradition, le « canon » comme ensemble de connaissances partagées par les membres d'un groupe social, (comme par exemple les pratiques sociales de la vie quotidienne, les habitudes, les implicites culturels et l'apprentissage de sa propre histoire et mémoire collective), et la culture comme formation, un savoir éducatif comme la didactique des langue- cultures, capable de former à la décentration. (Moretti, 2003, p. 19)

Ainsi, les retombées de l'intégration d'une dimension culturelle auprès d'élèves plurilingues et nouvellement arrivés outrepassent largement les visées d'apprentissage d'une LS/LE.

2.4.3 Quand le *comment* répond au *quoi* : donner un sens aux contenus culturels

Au Chapitre 1, le choix des contenus d'apprentissage (voir en section 1.4.1 *Quelle culture pour la classe d'ACCP?*) a été relevé en tant que défi pour intégrer une dimension culturelle en classe d'ACCP. La présentation de compétences reliées à l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE (voir en section 2.4) a soutenu l'idée, déjà abordée avec les rôles de la culture à l'école en 2.1.2, que le travail pédagogique consiste davantage en l'appropriation graduelle de contenus culturels où l'approche interculturelle implique d'outrepasser le rôle initial d'objet qu'occupe la culture pour aussi entrevoir son rôle de moyen :

En didactique des langues, l'approche interculturelle constitue l'objet même de l'éducation interculturelle. Il semblerait que l'ouverture aux autres cultures et la découverte de l'autre ne sont possibles que par le développement des interactions avec des interlocuteurs d'autres cultures et d'autres identités. (Lussier, 2018, p. 357)

Ainsi, les contenus culturels énoncés par les définitions de la culture occupent bien sûr le rôle d'objet didactique pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE, mais partagent également cette position avec l'approche interculturelle préconisée pour intégrer ces contenus en classe.

Afin de mieux comprendre comment les moyens chevauchent la position d'objet didactique dans une approche interculturelle, il importe de faire intervenir la figure 2.1 qui situait le fonds commun de culture. Il faut également rappeler les deux aspects observés pour caractériser la culture à l'école : ce qui est **significatif** (éléments porteurs de sens) et ce qui est **valorisé** (éléments actualisés pour être transmis).

La construction de sens pour les contenus culturels permet aux personnes apprenantes de LS/LE de s'informer et/ou de prendre position quant aux contenus culturels qui leur sont nouveaux dans le cadre de leur intégration à un nouveau milieu de vie (Kramsch, 2013). Ainsi, alors que la situation problématique exposée en Chapitre 1 faisait état d'un questionnement sur ce que sont les contenus culturels, il implique de rediriger l'intérêt didactique sur les *manières* de les intégrer.

De plus, s'attarder à la signification des contenus culturels serait encore plus important que de choisir des contenus culturels, surtout si ces derniers ne sont bien souvent abordés que sous leur aspect factuel :

Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning. It's the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture. (Kramsch, 2013, p. 62)

Le sens porté par les contenus culturels gagne également à être expliqué par ce que Zarate (1993) qualifie d'« implicites culturels », c'est-à-dire ces éléments de culture qui sont profondément ancrés dans les mœurs d'une société et qui y permettent une cohabitation harmonieuse d'individus. Ces implicites culturels évoquent certainement la catégorie de culture avec un petit 'c' (voir section 2.3.3). Ils s'apparentent également à la « *internal culture* » dans la notoire métaphore du « *Cultural Iceberg* » (Weaver, 2013, p. 12). Cette dernière figure illustre globalement que la facette externe et visible de la culture (ex. les comportements, les coutumes et traditions, etc.) n'est qu'une infime portion quant aux éléments de culture moins visibles mais plus nombreux à servir de fondements d'une culture collective (ex. les valeurs, les mentalités, etc.). Les membres de la société en sont plus ou moins conscients, mais cette « culture interne » demeure tout de même au rouage de leurs actions et réflexions.

C'est pourquoi la communication est cruciale pour la transmission du sens de ces contenus culturels, notamment auprès des personnes nouvellement arrivées comme dans le contexte d'une classe de LS/LE : « Dans la communication, les enseignants imposent aussi du sens, orientent l'action des élèves en fonction de leur but, des significations qu'ils privilégient » (Altet, 2002, p. 90). La culture se vit et s'actualise, entre autres, grâce à l'usage de la langue. C'est dans la même optique de familiarisation et du développement d'un sentiment d'appartenance que l'expérience (socio)scolaire gagne à être complétée avec l'espace social, tels que via des partenariats avec des organismes communautaires spécifiquement pensés pour les élèves issus de l'immigration et pour qui le français n'est pas la première langue parlée (Kanouté *et al.*, 2011). Cette transmission de sens permet de favoriser les aspects significatifs et valorisés de la culture.

2.5 Les interactions : des contextes-clés en classe de LS/LE

La pertinence accordée à la modalité orale en classe de LS/LE, notamment avec l'avènement des approches communicatives et des approches interculturelles, mérite d'être expliquée au regard de l'intégration d'une dimension culturelle.

2.5.1 Interactions moins formelles en classe de LS/LE

En premier lieu, le terme « interaction » réfère à un échange verbal impliquant au minimum deux locuteurs (Coste, 2017). En classe de LS/LE, l'interaction est une situation de communication (prévue ou non par la personne enseignante) optimisant la mise en pratique des aptitudes langagières des élèves : une « communication généralement définie comme étant celle qui vise à rendre l'un des interlocuteurs [l'apprenant] plus savant, plus habile, plus compétent » (Cicurel, 2007, p. 17). Les interactions sont particulièrement importantes en classe de LS/LE, car elles représentent des situations d'apprentissage en soi pour l'élève qui doit mettre sa compétence à l'oral à profit (Collin, 2012). Ces moments permettent à la personne apprenante de développer tant la compréhension que la production du discours par la mise en place de situations de communication interactionnelles plausibles de la réalité sociale reliée à la langue apprise (Cuq et Gruca, 2017). En effet et à titre de rappel (voir en section 2.3.2), les approches communicatives ont reconnu assez précocement l'importance des activités faisant usage de l'interaction orale dans une vision où la classe de LS/LE est un lieu de communication en soi (Coste, 2017). Les interactions, au cœur des approches communicatives, demeurent un support de choix pour la transmission de contenus culturels, tel que dans le développement d'une compétence de communication interculturelle (voir en section 2.4.1).

Avec la valorisation des interactions orales qui reproduisent les situations de communication quotidiennes, il devient plausible que l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE emprunte une voie didactique moins formelle, c'est-à-dire au gré d'échanges peu ou pas planifiés par la personne enseignante. Ainsi, rien n'exclurait le potentiel pédagogique des échanges moins formels pour que ces derniers soient considérés comme des situations d'apprentissage aussi valables pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE.

2.5.2 « Didacticité » et contexte de l'interaction

L'intérêt envers l'interaction doit nécessairement prendre en compte le contexte dans lequel elle se déploie : « Combinant des dimensions verbale, para-verbale et non-verbale, l'action de l'enseignant

s'inscrit dans un cadre institutionnel, matériel et symbolique (Lahire, 1993 et 2008) qui distribue très largement à l'avance les places et rôle de chacun (Lahire, 2011, p. 33) ». Ainsi, l'interaction menée par la personne enseignante en classe de LS/LE se distingue par plusieurs éléments contextuels. De plus, la personne enseignante de LS/LE possède une bonne connaissance du fonctionnement de sa classe; cette dernière est le théâtre d'une multitude d'interactions, opportunités à saisir pour faire progresser les aptitudes à communiquer (Cicurel, 2011a). Les caractéristiques de l'interaction concernent notamment : « le cadre spatio-temporel, le cadre participatif, les buts de l'interaction et la régulation de la parole (*id.*, p. 266). Ainsi, toutes les interactions impliquées par les activités se déroulant quotidiennement en classe de LS/LE portent, d'une façon aussi minimale qu'elle soit, une charge didactique.

L'interaction dite didactique en LS/LE met en relation une personne locutrice experte dans la langue enseignée avec des personnes apprenantes ; la forme dialoguée de la transmission se construit collectivement et met en œuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est la personne locutrice experte qui en a généralement la maîtrise (Cicurel, 2011b, p. 44). Ainsi, l'aspect de « didacticité » (Cicurel, 2011a, p. 22) d'une interaction se perçoit lorsque l'acquisition des connaissances (d'ordre culturel, dans ce texte) influence le déroulement de l'interaction régulée par la personne enseignante.

La didacticité de l'interaction permet également d'identifier les aspects contextuels qui font qu'une interaction a lieu, par exemple, les « actions et stratégies d'enseignement, supports, activités pédagogiques, programmes » (*id.*, p. 11). L'interaction en classe de LS/LE comprend ainsi les aspects qui soutiennent la communication entre la personne enseignante et ses élèves dans un contexte de transmission de savoirs.

2.5.3 Fenêtre sur l'action didactique

L'angle didactique qui nous intéresse dans le déroulement de l'interaction est celui de la personne enseignante. Ici, autant conceptuellement que méthodologiquement, l'interaction comprend l'action de la personne enseignante. L'action dans l'interaction est nécessairement intentionnelle; elle soutient la poursuite d'un objectif didactique (Cicurel, 2011a). L'action didactique est également en réponse dans l'interaction; il peut s'agir d'un geste ou d'une parole le moins liée à une intention pédagogique : « L'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre ou communiquer des savoirs ou un 'pouvoir-savoir' à un public donné dans un contexte

donné » (*id.*, p. 119). La gestion simultanée de nombreux buts et obstacles caractérise également l'action didactique (Amigues, 2009). Alors que les buts sont empreints des divers apprentissages à véhiculer, les défis peuvent aller de la gestion des échanges et du temps et celle des imprévus. Tantôt maîtrisée, tantôt instable (Xue, 2015), l'action de la personne enseignante se traduit à la fois par des pratiques routinières et rodées tout comme par des interventions ponctuelles. La mise en place d'une action anticipe un résultat ou, encore, émerge à la suite d'un événement déclencheur (Cicurel, 2015b). En résumé, l'action didactique est un concept qui désigne une intervention visant à moduler le déroulement de l'interaction pour arriver à une finalité pédagogique.

2.5.4 Des actions motivées

Les actions de la personne enseignante ne sont pas fortuites; qu'elles prennent la forme d'un plan ou d'un « projet », des « prémisses organisationnelles de l'action » existent (Fillietaz, cit. dans Cicurel, 2011a, p. 132). Les actions posées par les personnes enseignantes sont ainsi reliées à des motifs, notamment de deux types : les actions posées « en-vue-de » et celles posées « parce-que » (Schütz, cit. dans Cicurel, 2015b, p. 44-45). Le motif d'action « en-vue-de » prédispose à une action aspirant à un résultat projeté alors que le motif d'action « parce-que » implique une action en réaction à quelque chose que la personne enseignante a déjà expérimenté. Entre autres, ce que la personne enseignante fait ou dit pendant une interaction avec ses élèves est motivé par certains éléments pouvant dépasser le cadre pédagogique. L'existence de motifs poussant vers l'action est intimement relié à l'existence d'aspects contextuels :

[...] l'action enseignante ne peut évoluer sans éléments extérieurs. Même si l'enseignant est maître de sa propre pensée et de ses propres actions, en situation didactique, l'action de l'enseignant est, dans la plupart des cas, située dans un cadre sociohistoriquement déterminé, orientée vers un public donné et observée par l'institution. (Xue, 2015, paragr. 22)

Cette explication remet en lumière l'ancrage de l'interaction dans un contexte spécifique de sorte que les actions de la personne enseignante soient réactives à ces éléments de contexte. Pour Tochon (2000, p. 133), les liens entre l'action, ses motifs et le contexte sont sans équivoque : « la pensée et l'action des enseignants est influencée par des facteurs contextuels présents dans leur environnement structurel, culturel, et social ». La prise en compte de ces éléments est donc pertinente lors de la description d'une interaction en salle de classe.

2.6 Le répertoire didactique des personnes enseignantes de LS/LE

Les motifs en lien avec les pratiques des personnes enseignantes de LS/LE sont bien documentés. L'étude de concepts introspectifs tels que les représentations (Pajares, 1992) et les croyances et valeurs (Freeman et Richards, 1996; Woods, 1996) mène notamment Borg (2006) à proposer la notion englobante de « *teacher cognition* » que Cicurel (2011b, p. 41) reprend par « pensée enseignante ».

La notion de pensée enseignante inclut non seulement un ensemble de sources cognitives (représentations, croyances, etc.) sous-tendant les actions que posées les personnes enseignantes de LS/LE pour mener à bien leur exercice professionnel, mais également la *manière* dont cet ensemble influence les actions :

L'action du professeur s'inscrit dans un répertoire didactique vaste, dont on ne connaît pas les limites. Ce répertoire change avec l'expérience ; il se construit aussi dans un système social d'éducation donné. C'est dans cet échange entre le moi personnel et le contexte social que se coule la pensée enseignante. (Cicurel, 2014, p. 387)

La présente thèse veut approfondir l'étude des actions et de leurs motifs chez les personnes enseignantes en classe d'ACCP en empruntant plus particulièrement la notion de répertoire didactique.

2.6.1 Des schèmes didactiques

D'emblée, le concept de « répertoire » semble usité en didactique des LS/LE. Claude Germain (cit., dans Cadet et Causa, 2005), auteur notoire sur les approches communicatives, en concevait plusieurs formes chez la personne enseignante. Selon cet auteur, la personne enseignante de LS/LE planifie son cours en opérant un choix d'éléments contenus dans ses répertoires entretenus par la formation et l'expérience et en fonction de la situation d'enseignement. Pour Cadet et Causa (2005), le répertoire didactique est un seul répertoire composé de plusieurs modèles de manières de faire en lien avec l'enseignement et qui sont façonnés par les représentations qu'entraînent les diverses expériences vécues dans la formation et l'exercice de la profession. Ces schèmes amènent la personne enseignante à moduler ses interventions selon le déroulement des situations d'enseignement-apprentissage. Cicurel (2011a, p. 150) qualifie le répertoire didactique de réseau hétérogène de ressources : « un ensemble de ressources diversifiées - modèles, savoirs, situations - sur lesquelles un enseignant s'appuie ». Aguilar Río (2011, p. 110) établit également des liens entre un sous-ensemble d'éléments dont la composition est similaire à celle du répertoire didactique et à l'action de la personne enseignante : « la cognition des enseignants relève ainsi

d'un ensemble variable de représentations, de croyances et de savoirs savants qui interviennent lors de toute prise de décisions d'ordre pédagogique ». Il existe vraisemblablement, chez la personne enseignante de LS/LE, une catégorie de (res)sources cognitives organisées qui participe au déploiement d'une action didactique en classe.

Cicurel (2011a, p. 151) répertorie, de manière non exhaustive mais pourtant déjà bien diversifiée, les éléments pouvant composer le répertoire didactique des personnes enseignantes :

- modèles d'enseignement divers depuis le début de la scolarisation;
- figures d'enseignant (pouvant être positives ou négatives);
- formations diverses (savoirs académiques et pédagogiques);
- expériences en tant qu'apprenants, rôle de la culture éducative native;
- transmission des savoirs en famille (renvoie au milieu social et au rapport au savoir);
- contacts avec les autres enseignants du milieu institutionnel où l'on enseigne;
- matériaux pédagogiques et savoirs didactiques à travers les lectures;
- connaissance des groupes, savoirs des élèves eux-mêmes;
- institution et *feed-back* après inspection;
- savoirs ordinaires sur la langue;
- savoirs savants sur la langue;
- ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d'enseignement;
- stratégies mises au point provenant des obstacles rencontrés;
- humour, mime, théâtralisation.

Il importe à présent de comprendre d'où viennent ces schèmes pouvant influencer les actions didactiques des personnes enseignantes.

2.6.2 Un bassin d'expériences

Les schèmes composant le répertoire didactique peuvent être catégorisés, mais ils relèvent fondamentalement tous d'expériences vécues par les personnes enseignantes (Cadet, 2006; Py, 2004). Ces expériences, une fois assimilées, engendrent des représentations (Castellotti, 2014). De manière très globale, les représentations sont constituées de l'expérience de la réalité chez l'individu vivant en collectivité et de son interprétation des événements dont il témoigne (Durkheim, 1898). L'individu évolue constamment sur deux êtres : l'être individuel et le second être (Durkheim, 1922). L'être individuel est incarné par les événements ayant des incidences plutôt personnelles qui ne concernent que l'individu qui les vit, tandis que le second être opère des choix culturels (par ses habitudes et ses comportements) qui sont interreliés avec l'activité sociale. Cette dualité entre l'individuel et le collectif se manifeste dans l'exercice de la profession enseignante lorsque les personnes enseignantes justifient ce qu'elles font en classe, notamment en comparaison à ce qui est prescrit de manière institutionnelle (Baleghizadeh et Moghadam, 2013; Borg, 2015; Hongboontri et Keawkhong, 2014).

Aussi, Apostolidis *et al.* (2002, p. 4) soutiennent que les représentations révèlent un « arrière-fond culturel des significations partagées », ce qui questionne la distinction entre ce que les personnes enseignantes *croient* et ce qu'elles se *représentent* quant au sens apporté par leurs expériences personnelles. Les représentations font suite à une interprétation subjective de la réalité en lien avec le jugement social ou « la norme acceptée par les réseaux sociaux dans lesquels [ces phénomènes] agissent » (Moussouri, 2010, paragr. 41). Une certaine tension entre la pensée individuelle et collective est donc susceptible de s'actualiser lorsque la personne enseignante justifie ses actions professionnelles : « L'action [de la personne enseignante] est simultanément l'expression d'une individualité, d'une singularité et d'une communauté » (Durand *et al.*, 2002, p. 89). Les mêmes représentations sont donc susceptibles d'être partagées entre les personnes exerçant la même profession ; elles deviennent des « normes intériorisées » (mais partagées) (Muller, 2015, p. 306) et sont impliquées lorsque la personne enseignante planifie son cours tout comme au moment où elle prend des décisions en classe. De plus, la co-existence de plusieurs composantes mentales constituant les représentations (au regard des actions) est depuis longtemps documentée :

Le concept de Représentations pour l'action caractérise des réseaux de propriétés, de concepts, de savoirs, de savoir-faire, de croyances, de sensations éprouvées, construites, sélectionnées au cours de l'histoire du sujet, à partir de sa formation, de son expérience, et des besoins de l'action ». (Weill-Fassina, Rabardel et Dubois, 1993, p. 17)

Ainsi, en didactique des LS/LE, les représentations constituent depuis longtemps un objet d'étude prépondérant chez les personnes apprenantes comme chez les personnes enseignantes. Et de manière générale, entretenir (et être conscient de) ses représentations quant à l'objet d'enseignement constitue une partie de la démarche didactique (Legendre, 2005).

L'hétérogénéité du répertoire didactique de la personne enseignante mène à aborder un dernier pan de motifs issus de l'expérience : les théories personnelles où se côtoient plusieurs connaissances hétéroclites relevant parfois d'autres domaines que celui de l'enseignement-apprentissage des LS/LE (Cicurel, 2011a). En dépit d'une littérature peu étoffée, les théories personnelles existent de manière substantielle chez la personne enseignante de LS/LE. Cicurel (2011a, p. 127) les perçoit comme des « tactiques, stratégies, motifs, opinions que la personne enseignante est capable de faire émerger de sa propre pratique », particulièrement lorsqu'elle décrit ses actions de manière rétrospective. Sa conviction manifestée envers une combinaison d'astuces pédagogiques et d'expériences plus personnelles pour justifier ses actions est ainsi susceptible d'alimenter des théories personnelles. Xue et Schneider (2015, paragr. 31) observent également le phénomène de combinaison de sources cognitives dans les réflexions oralisées de futures personnes enseignantes de LS/LE : « Quand les théories personnelles coïncident avec des théories scientifiques qui impliquent une sorte d'autorité, les convictions, après avoir obtenu un soutien scientifique, en sortent probablement renforcées. ». Par ailleurs, le métissage théorique participe à l'émergence de la didactique des LS/LE (Galisson et Coste, 1976; Stern, 1987). L'emprunt de concepts issus de différents domaines de recherche favorise ainsi l'élaboration de théories personnelles :

Ce parcours [à travers les domaines de la linguistique, de la psycholinguistique et de la didactique] fait émerger des 'microthéories', plus ou moins compatibles, des bribes relevant aussi bien de discours savants que du sens commun, renforçant l'idée selon laquelle l'éducation plurilingue cristallise et révèle cette logique de la pratique enseignante, qui se nourrit le plus souvent de « bouts de théorie » en prétextant que « ça peut toujours servir ». (Berthoud *et al.*, 2001, p. 101)

Il est question, dans cette référence, d'un « sens commun » qui soit complémentaire, voire binaire, aux savoirs issus de la recherche et légitimé par la pluridisciplinarité caractérisant la didactique d'une LS/LE.

2.6.3 Du bassin d'expériences vers les schèmes didactiques : mobilisation de connaissances

L'introduction de la présente section 2.6 rapportait que s'intéresser aux motifs derrière l'action impliquait également de se préoccuper de la *manière* dont ces motifs (les schèmes composant le répertoire

didactique) s'actualisaient lorsque la personne enseignante choisit de poser une action. En contexte plus précis de classe d'ACCP, l'influence de sources cognitives dans les pratiques de la personne enseignante a déjà été abordé :

Une fois dans la classe, les enseignants agissent (et donc font agir leurs élèves) selon un mélange d'intuitions et de connaissances sur une théorie de l'acquisition d'une langue seconde, selon une interprétation personnelle de leurs rôles en tant qu'enseignants (parfois davantage liée à des valeurs philosophiques ou socio-politiques que purement didactiques). (Blart, 1996, p. 105)

Cet extrait d'un mémoire de maîtrise ayant répertorié les activités en classe d'ACCP établit un lien entre les actions des personnes enseignantes à un ensemble divers d'éléments intériorisés. La présente thèse adopte par ailleurs, pour son aspect englobant, le terme « connaissances » (plutôt que savoirs, etc.) pour désigner toute composante cognitive des schèmes constituant le répertoire didactique d'une personne enseignante. Tochon (2000, p. 144) confère un statut d'héritage aux connaissances en vue de l'action : « Le mode d'action dépend des connaissances antérieures ancrées dans l'expérience », une perspective également partagée par Moussouri (2010) observant qu'il est usité pour la personne enseignante de LS/LE de recourir à ses représentations en tant que porteuse et passeuse de connaissances. Ce dernier terme est donc retenu.

Ainsi, le répertoire didactique chapeaute un ensemble de connaissances organisées, intériorisées et issues d'expériences. Ces connaissances peuvent avoir émergé de plusieurs types d'expérience (personnelles, professionnelles, académiques, théories personnelles, etc.). Le répertoire didactique peut aussi minimalement comprendre des expériences plus ponctuelles qui ne sont pas tout à fait traitées en schèmes (représentations, etc.), mais qui peuvent influencer (le choix de) l'action chez la personne enseignante.

2.7 La synthèse du cadre théorique

Suite à la situation-problème présentée au Chapitre 1 faisant mention des défis reliés à la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP, le cadre théorique élaboré dans le présent chapitre s'est attardé à articuler différents concepts pouvant sous-tendre les pratiques impliquées dans l'intégration d'une dimension culturelle en contexte d'interaction menée par la personne enseignante en classe d'ACCP.

La section 2.1 a circonscrit le concept de culture en contexte scolaire. L'acception anthropologique retenue pour définir la culture a notamment mené à l'identification de deux aspects de la culture qui sont actualisés à l'école : les contenus culturels véhiculés chez les élèves sont **significatifs** et **valorisés**.

Ensuite, la section 2.2 a réitéré les caractéristiques de la clientèle scolaire issue de l'immigration, portées entre autres par la classe d'ACCP, afin d'en expliquer le potentiel ; le pluralisme culturel s'avère être un levier pédagogique en matière de dimension culturelle à l'école. Un public scolaire plurilingue et pluriethnique prédispose à une valorisation consciencieuse des langues et cultures d'origine des élèves et à la quête d'un fonds commun de culture où l'espace scolaire implique une part de vie commune.

La section 2.3 précise en quoi l'évolution des méthodes d'enseignement d'une LS/LE, particulièrement les approches communicatives, ont été charnières pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE. La pertinence de l'association conceptuelle langue-culture est démontrée pour l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE dans une visée plus générale d'intégration sociale des personnes futures locutrices de la langue-cible, principalement en contexte de migration.

La section 2.4 précise la perspective interculturelle préconisée pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE, notamment avec le développement de compétences. La compétence interculturelle de communication (CCI) et la compétence plurilingue pluriculturelle impliquent une appropriation d'abord personnelle des contenus culturels, notamment grâce aux échanges à l'oral et à la mise en relief du sens et des valeurs portées par ces contenus culturels.

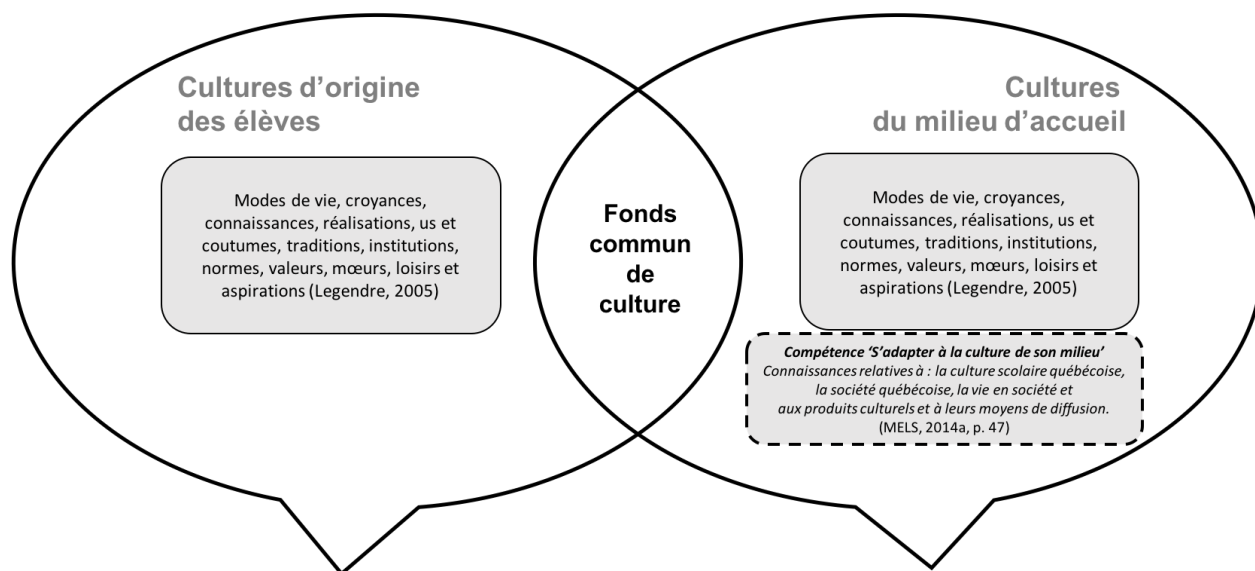
La section 2.5 précise en quoi les interactions sont non seulement cruciales pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE, mais aussi pour mieux comprendre l'ensemble des actions que la personne enseignante de LS/LE pose. Elle explique comment la quasi-totalité des (inter)actions qui se déroulent en classe de LS/LE ont une vocation didactique, c'est-à-dire qu'elles contribuent à faire progresser les compétences langagières des élèves dans des contextes authentiques de communication. Les situations d'interaction moins formelles offrent donc aussi un potentiel didactique. Les contextes des interactions sont teintés de plusieurs facteurs, allant par exemple des éléments qui la déclenchent jusqu'au cadre institutionnel en place, et qui peuvent influencer les actions des personnes enseignantes.

La figure suivante reprend la Figure 2.1 élaborée pour schématiser la dimension culturelle en classe de LS/LE (voir en section 2.3.4) et la transpose en contexte de classe d'ACCP. Les cercles ont été substitués

par des bulles rappelant la modalité des échanges à l’oral. Les « personnes apprenant une LS/LE » sont dorénavant dénommées par « élèves ». Les « cultures associées à la langue-cible » réfèrent davantage aux cultures du milieu d’accueil dans l’espace scolaire. Les contenus culturels du milieu d’accueil sont affichés avec la description officielle de la compétence culturelle du programme *ILSS* réservé à la classe d’ACCP.

Figure 2.2 La dimension culturelle en classe d’accueil au primaire

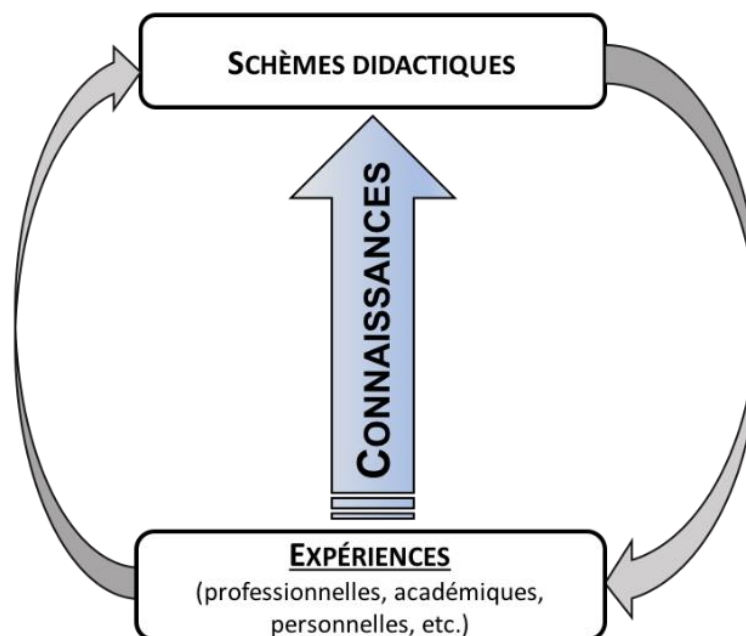
LA DIMENSION CULTURELLE EN CLASSE D’ACCP



La lumière qui a été faite sur les actions des personnes enseignantes en contexte d’interaction en classe de LS/LE permet à la section 2.6 d’approfondir ce qui motive ces actions. Tout particulièrement, la notion de répertoire didactique est adoptée et fait globalement référence à l’ensemble de schèmes cognitifs façonnés par l’appréciation d’expériences antérieures (d’ordre professionnel, académique, personnel, etc.) chez la personne enseignante. Lorsque ces expériences sont traitées et interprétées, des connaissances en émergent et façonnent des schèmes qui eux, à leur tour, peuvent influencer la manière dont sont vécues les expériences. La figure suivante l’illustre :

Figure 2.3 Les connaissances dans le répertoire didactique de la personne enseignante en classe de langue seconde et/ou étrangère

LES CONNAISSANCES DANS LE RÉPERTOIRE DIDACTIQUE



Le cadre théorique ainsi élaboré, notamment autour des contenus culturels et des approches pour les intégrer en classe de LS/LE, des actions des personnes enseignantes en contextes d'interaction et des éléments composant le répertoire didactique, permet d'identifier les objectifs plus spécifiques de la thèse dont l'objectif général de recherche (élaboré en fin de Chapitre 1) est de *Décrire la dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP*.

2.8 Les objectifs spécifiques de la thèse

Le **premier objectif spécifique de recherche** vise à : *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP*. La Figure 2.2 rappelle les contenus qui peuvent actualiser la dimension culturelle en classe d'ACCP. La dimension culturelle en classe de LS/LE optimisée dans les échanges à l'oral implique l'entrée dans les interactions en classe.

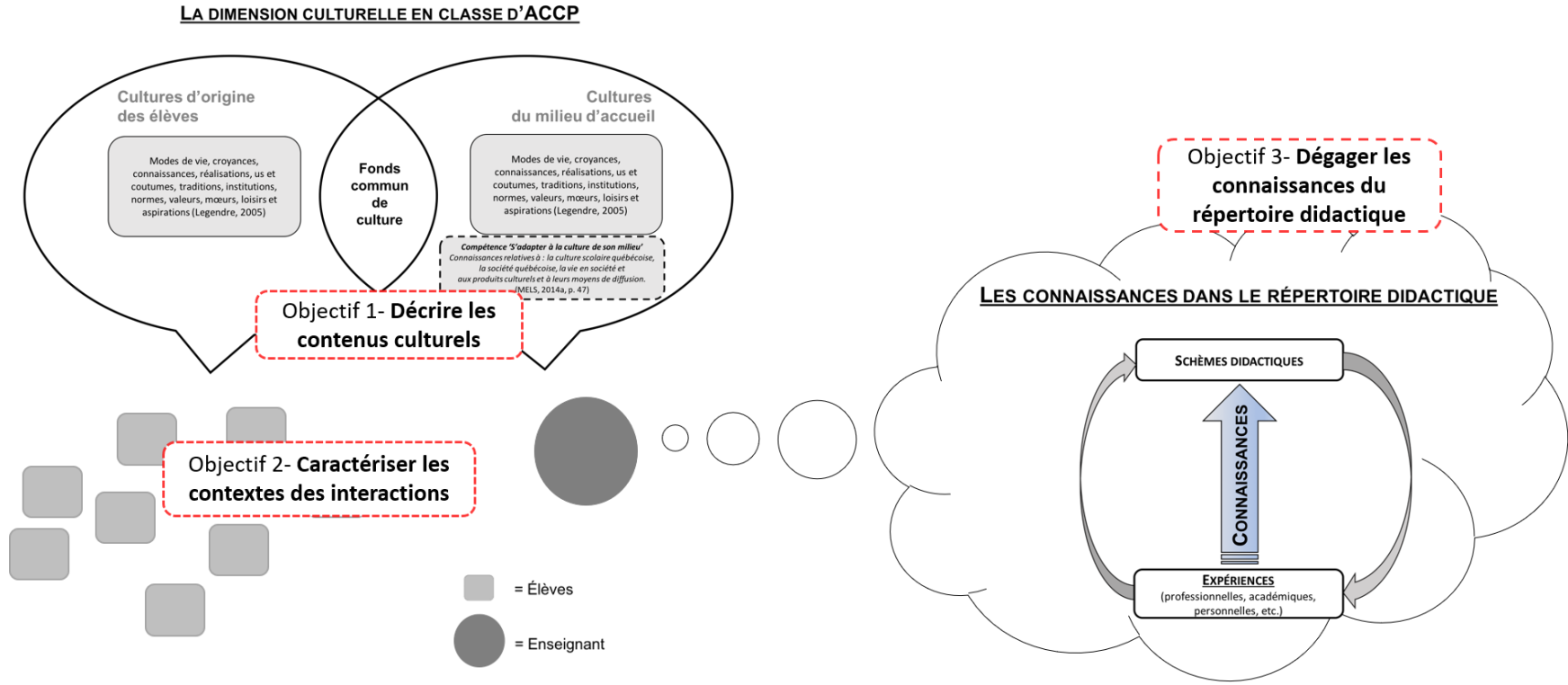
Ainsi, le **deuxième objectif spécifique de recherche** consiste à : *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP*. Le déroulement des contextes d'interaction pouvant être régulé par divers éléments d'ordre didactique, la description des contextes

apportera des informations complémentaires quant à la progression de l'interaction et particulièrement les actions posées par les personnes enseignantes.

Le **troisième objectif spécifique de recherche** aspire à : *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP*. En effet, les informations recueillies sur les interactions permettront d'étudier en profondeur les actions et ce qui permettrait de dégager quelques composantes (les connaissances) du répertoire didactique tel que la Figure 2.3 l'a présenté plus haut.

L'identification de ces trois objectifs spécifiques de recherche et l'élaboration de schémas illustrant les principaux concepts (Figures 2.2 et 2.3) sont rassemblés en une figure :

Figure 2.4 Les objectifs de recherche spécifiques pour la thèse *Dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP : contenus, contextes et répertoires*



Ce cadre théorique permet d'orienter les choix méthodologiques en vue de réaliser la recherche doctorale.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre précise la démarche méthodologique adoptée en vue de réaliser la recherche doctorale dont l'objectif général de recherche est de *Décrire la dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP*. Il s'amorce avec un tour d'horizon des méthodologies répertoriées pour l'étude de la dimension culturelle en classe de langue seconde et/ou étrangère (LS/LE) (3.1). Le choix de la démarche d'autoconfrontation est par la suite expliqué (3.2). S'ensuivent les précisions épistémologiques qui accompagnent ce choix (3.3), et ce, toujours au regard des objectifs de la thèse. Les informations concernant la réalisation de la recherche s'amorcent avec la présentation des activités concernant les personnes enseignantes-participantes (3.4). Les modalités de collecte de données sont ensuite détaillées (3.5) et sont suivies d'explications sur l'analyse des données (3.6). Le chapitre se termine avec les limites recensées dans les recherches aux méthodologies semblables à la thèse (3.7).

3.1 Les méthodologies autour de la dimension culturelle en classe de LS/LE

La dimension culturelle en classe de LS/LE est régulièrement étudiée parmi d'autres aspects de la didactique des LS/LE (voir au Chapitre 1 en section 1.4). Conséquemment, le recueil des informations sur la dimension culturelle peut s'avérer fragmenté et la description d'un contexte de classe est nécessaire pour bien les interpréter en lien avec l'enseignement d'une LS/LE (Cambra Giné, 2003). De plus, la complexité autour du concept de « culture » en classe de LS/LE (voir les acceptions rapportées au Chapitre 2 en section 2.1) prédispose l'étude de la dimension culturelle au recours à plusieurs méthodes pour rendre compte de cette pluralité de sens, c'est-à-dire la combinaison de plusieurs outils de collecte de données complémentaires.

3.1.1 Diversification nécessaire des types d'informations

D'emblée, Bigot (2018, p. 134) valorise, lors d'une approche globale d'une situation éducative observée dans un contexte donné, une « triangulation des regards » : « La perspective holistique se caractérise par une approche globale des phénomènes étudiés, qui sont toujours resitués dans leur contexte [...] il faut donc documenter les questions étudiées en collectant toutes les données susceptibles de mieux les approcher ». La combinaison des informations est également préconisée par Miguel-Addisu (2014) dans

une approche sociodidactique (voir au Chapitre 2 en section 2.3.4) et ethnographique, notamment entre les observations des interactions en classe de LS/LE et des informations issues d'autres outils (entretiens avec les personnes enseignantes, journal de bord de ces dernières, productions d'élèves, etc.) pour mieux comprendre les postures des personnes apprenantes dans leur intégration. D'un point de vue méthodologique, la sociodidactique s'impose comme un champ de recherche à la vue systémique :

La sociodidactique s'intéressera, on s'en doute, aux parcours des migrants, aux situations individuelles, et collectives de contacts de langues, à toutes les situations linguistiques complexes, aux évolutions marginales ou atypiques. On voit dessiner un champ de l'apprentissage / enseignement qui ne prend sens que sous la lumière des conditions sociales où il s'enracine, et qui deviennent donc, de fait, une première étape méthodologique indispensable avant toute analyse et encore plus prescription ou préconisation didactique. (Rispaïl et Blanchet, 2011, p. 67)

Ainsi, détenir une vue d'ensemble, mais détaillée, d'une situation éducative dans l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE nécessite une diversification des types d'informations. Plusieurs outils existent. Les questionnaires (protocoles) sont certainement prisés dans l'étude de la dimension culturelle en classe de LS/LE, s'enquérant notamment des définitions que les personnes enseignantes attribuent au concept de langue-culture ainsi que des contenus enseignés et reliés à la culture (Atay, 2005). Les informations concernant les perceptions quant aux visées de l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE sont également fréquentes (Dakhia, 2017). Par exemple, Antier (2019) a mis en relation les représentations de personnes enseignantes de LS/LE avec des pratiques exprimées sous forme d'échelles de rétrospection qui traduisaient des positionnements personnels concernant plusieurs aspects de l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE. Ces questionnaires se présentent parfois en version électronique (Samouny, 2014; Serçu, 2005), ce qui permet aux personnes participantes davantage de flexibilité en temps pour les remplir.

Byram et Feng (2004) soutiennent que toute recherche portant sur l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE doit absolument tenir compte d'un large spectre de variables propre à l'hétérogénéité des situations éducatives que peuvent vivre les personnes enseignantes de LS/LE qui comprend plusieurs éléments tournés vers elles, ce que Tochon (2000, p. 143) désigne par « l'étude de soi ». Par exemple, Lopes-Murphy et Murphy (2016, p. 70) établissent, à l'aide d'échelles de score bâties avec des affirmations, des liens entre les expériences de contact humain avec la diversité culturelle (ex. « J'ai des amis dont les origines culturelles sont différentes », « J'ai tendance à observer les gens différents de moi et à réfléchir à ce que cela me fait ressentir » (notre traduction libre)) et les pratiques déclarées autour

de la dimension culturelle en classe (ex. « Les activités en classe impliquant l'interaction avec des gens d'autres cultures favorisent le développement d'une compétence culturelle chez une personne » (notre traduction libre)).

Les pratiques interculturelles sont étudiées depuis plusieurs années. Aussi, les questionnaires sont parfois complétés par des protocoles d'entretiens. Ragoonaden (2011, p. 91) analyse les résultats de tests utilisant le « modèle de développement de la sensibilité interculturelle » de futures personnes enseignantes de français LS/LE en les combinant à des entretiens individuels. Par ailleurs, quant aux entretiens, Machart et Chin (2014, paragr. 23), s'informent de manière globale des pratiques (« Comment enseignez-vous la compétence interculturelle? ») pour développer la compétence interculturelle chez les élèves. Toujours quant aux pratiques interculturelles, Sercu (2005) propose aux personnes enseignantes de LS/LE de se situer sur des échelles de perception quant à la fréquence des activités/projets interculturels menés en classe. Ainsi, les scientifiques sont nombreux à favoriser les approches méthodologiques réflexives chez les personnes enseignantes de LS/LE (Bresson *et al.*, 2022), c'est-à-dire des techniques qui impliquent un recul et une prise de conscience face aux pratiques déclarées.

Aussi, les questionnaires utilisés dans le cadre des recherches portant sur la dimension culturelle en classe de LS/LE comportent généralement une section socio-démographique qui recueille des informations sur le profil démographique de la personne participante (âge, sexe, etc.) ainsi que des informations générales sur le parcours académique et professionnel. Xue (2015, paragr. 48) soutient la pertinence de l'expérience dans ce qui peut influencer l'action de la personne enseignante de manière « multidimensionnelle »; s'y retrouvent notamment les traits de personnalité et l'environnement professionnel fréquenté (actuel comme antérieurs). Finalement, à plus petite échelle, l'analyse du matériel didactique (Fougerouse, 2016; Racmadhany, 2019; Rico Troncoso, 2012) et du curriculum de l'enseignement d'une LS/LE (Breton-Carbonneau, 2011; Saint-Jacques *et al.*, 2002) constitue également une source de données pertinentes pour apprécier l'intégration de la dimension culturelle en classe.

3.1.2 Pertinence méthodologique des interactions contextualisantes

Tel que soutenu dans notre cadre théorique, les interactions orales, déjà préconisées par les approches communicatives et interculturelles, optimisent l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE (voir au Chapitre 2 en section 2.5). D'un point de vue méthodologique et vraisemblablement consensuel, Savoie-Zajc (2011, p. 126) réitère simplement la pertinence des interactions dans l'étude de toute activité

en classe : « La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. [...] Comment peut-on alors étudier une réalité interactive autrement qu'en conservant son essence même, soit l'interaction? ». En classe de LS/LE, les interactions sont des unités méthodologiques de choix. Historiquement, c'étaient les échanges à l'oral qui furent analysés, notamment, afin de mieux comprendre les stratégies cognitives que les élèves mobilisaient (Tochon, 1996). Puis, graduellement, l'intérêt méthodologique s'est déplacé plutôt sur ce qui *permet* les échanges entre les interlocuteurs (Cicurel, 2011a). Les éléments de contexte tels que les relations entre les personnes qui interagissent entre elles et leurs savoirs antérieurs respectifs ou encore les pratiques de transmission routinières (Bigot et Cadet, 2011) invitent la recherche à se pencher sur les éléments qui façonnent l'interaction et au final, qui contribuent à sa didacticité en LS/LE (voir au Chapitre 2 en section 2.5.2). Cette orientation est également soutenue par Rispaïl et Blanchet (2011, p. 68) :

[La contextualisation de l'intervention didactique permet] une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. [La contextualisation] tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation [...]

La prise en compte de tous les aspects suggérés dans cet extrait serait ambitieuse, mais cela démontre la nécessité de recueillir des informations diversifiées à la fois sur les contextes tout comme sur les personnes impliquées pour comprendre les pratiques. Pour Bigot (2018, p. 132), les « données interactionnelles », c'est-à-dire les données qui « dynamisent » l'interaction (protagonistes, contenus véhiculés, modalités des échanges, etc.), font partie de données contextuelles.

Décrire le contexte permet de mieux comprendre les échanges proposés par les personnes enseignantes aux élèves : « C'est le contexte qui permet, et détermine, la production et l'interprétation de l'activité langagière et en même temps, c'est cette activité qui détermine le contexte d'utilisation » (Cambra Giné, 2003, p. 52). Ainsi, les informations à retenir en contexte d'interaction comprennent celles portant sur les échanges qui s'y déroulent tout comme celles sur les personnes qui y participent et tout particulièrement, les personnes enseignantes.

3.1.3 À la recherche d'un portrait didactique nuancé

À l'instar de plusieurs études sur les pratiques en classe de LS/LE et dans le cadre de notre thèse, il semble opportun de recueillir, en premier lieu, des informations de type sociodémographique servant à esquisser un profil général des personnes enseignantes-participantes. Aussi, il est retenu que des informations sur les milieux d'enseignement optimisent la compréhension et description des actions de la personne enseignante. Enfin, et toujours dans une visée préparatoire au recueil de données qui répondront plus précisément aux objectifs spécifiques de recherche, un tel questionnaire contient également des items pour questionner globalement les personnes enseignantes-participantes quant à la dimension culturelle dans l'enseignement en classe d'ACCP.

À titre de rappel, les trois objectifs spécifiques de recherche de la thèse sont de :

- 1- *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP;*
- 2- *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP; et*
- 3- *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP.*

Ces trois objectifs spécifiques de recherche sous-tendent l'objectif général de la thèse qui est de *Décrire la dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP.*

La thèse aspire à une approche méthodologique qui combine les techniques préconisées tant pour l'étude de la dimension culturelle en classe de LS/LE que pour les interactions en classe de LS/LE et qui sollicitent particulièrement la réflexion chez les personnes enseignantes-participantes.

3.2 L'autoconfrontation : une démarche, plusieurs étapes

La combinaison de techniques dans l'atteinte des trois objectifs spécifiques de recherche requiert une méthodologie offrant le potentiel de rapporter les données convoitées, bien que diversifiées. Le choix s'est posé sur l'autoconfrontation, une démarche inspirée de l'étude de l'agir professoral chez les personnes enseignantes de LS/LE (Cicurel, 2011a). L'agir professoral n'est pas un concept retenu dans le cadre théorique de la thèse. Toutefois, la notion de répertoire didactique, figurant à notre troisième objectif de

recherche spécifique, est impliquée dans l'étude de l'agir professoral pour lequel la démarche d'autoconfrontation se prête bien afin de mieux comprendre et décrire l'action de la personne enseignante de LS/LE (*id.*). Dans le cadre de ce texte, le terme « démarche » est préféré pour désigner l'autoconfrontation (au lieu, par exemple de « technique » ou « outil »), car il désigne de manière plus globale la méthodologie empruntée qui elle, comprend plusieurs étapes.

3.2.1 Observation et remémoration de l'action

À titre de rappel, notre conception de l'action de la personne enseignante (voir au Chapitre 2 en section 2.5.3) réfère à tout ce que ce qu'elle effectue de manière visible et qui est voué à une intention pédagogique. L'action (et éventuellement, les réflexions derrière cette action) constitue un élément d'étude central pour soutenir la description de la dimension culturelle de l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP.

L'autoconfrontation implique de faire verbaliser la personne enseignante de manière rétroactive en la « confrontant » à ce qu'elle a fait dans le cadre de son enseignement, et ce, dans le but d'avoir accès à des explications supplémentaires sur ce qui s'est passé pendant l'interaction (Cicurel, 2007). Afin de soutenir la mémoire des personnes enseignantes-participantes, des enregistrements préalables en classe sont réalisés (Faita et Vieira, 2003). Ce sont ces enregistrements (le plus souvent audio-visuels) qui sont présentés à la personne enseignante-participante afin qu'elle puisse s'exprimer quant à ses actions. C'est la version de la personne enseignante qui devient d'un intérêt et de laquelle l'interprétation de la personne chercheuse doit se fonder : « Une action contient toujours une signification, pourtant ce n'est pas la signification de l'action ou de la situation qui compte [...] mais la signification pour les agents de leur action. La signification de l'action [...] est *sa signification pour* un sujet. » (Taylor, cit. dans Friedrich, 2011, p. 89). Ce sont ainsi les personnes enseignantes qui offrent, par le biais de leur discours rétroactif, un corpus qui sera analysé. L'autoconfrontation offre à la personne chercheuse une description à la fois contrastée de la sienne (le point de vue de la personne ayant déployé l'action) et détaillée (avec des réflexions intériorisées quant à l'action) :

L'auto confrontation permet de construire une **nouvelle intelligibilité** de la situation en accédant à des informations que l'on n'a pas puisqu'elles sont détenues par l'enseignant lui-même. C'est à partir d'une prise en compte sérieuse du point de l'enseignant que l'on va pouvoir **déconstruire et reconstruire** son activité en accédant à ce qui est **organisateur, significatif** pour lui dans la situation. (Leblanc, 2009, p. 2, mise en relief par la personne autrice)

Ramenés dans une perspective globale, les commentaires émergeant de la verbalisation des actions peuvent s'avérer particulièrement révélateurs pour décrire une situation éducative :

La remémoration de l'action n'est pas dissociée de la formulation de convictions pédagogiques qui lui préexistent et sont réveillées par elle. Le fait de pouvoir se voir au milieu de sa classe, en acte, amène l'enseignant(e) à penser son métier, sa manière de faire, ce qui lui est propre, ce qui caractérise son public et comment il aborde les divers obstacles qu'il rencontre nécessairement. (Cicurel, 2014, p. 392).

En didactique des LS/LE, c'est sous le nom de « *stimulated recall* » (Gass et Mackey, cit. dans Cicurel, 2014) que la remémoration de l'action fait son entrée. Il s'agit vraisemblablement de provoquer la reconstruction de l'action en la verbalisant : « un déjà existant qui a été accompli et qui est reconstruit, voire construit, par la parole » (*id.*, p. 388).

L'autoconfrontation implique aussi, par la conversation qui s'installe avec la personne chercheuse, une mise en mots réfléchie de l'action posée et terminée, ce que Cicurel (2014, p. 387) perçoit comme étant un « processus rétroactif et dialogal ». L'autoconfrontation mène donc la personne enseignante à partager ses émotions, ses intentions et tout ce qu'elle croit avoir pu vivre au moment de l'action que la séquence visionnée présente. À ce propos, Friedrich (2011, p. 92) rappelle l'incidence du « décalage entre significations expérientielles et significations langagières » sur la réflexion émise quant à une action passée qui place la personne autrice de l'action dans un second stade : « au moment où un chercheur interprète une action - à partir de l'observation de cette même action ou de son enregistrement- il est en face d'un objet déjà interprété par l'acteur ». L'ensemble de cette démarche suppose une lecture dédoublée dans l'analyse des données (Delorme, 2011) : la verbalisation faite par la personne enseignante et l'interprétation de la personne chercheuse.

3.2.2 Entretien d'autoconfrontation (EAC)

L'autoconfrontation peut également être considérée comme étant un type d'entretien de recherche (Boubée, 2010). L'outil préconisé pour une verbalisation de l'action par la personne enseignante-participante se nomme l'entretien d'autoconfrontation (dorénavant EAC). L'EAC, très globalement, implique un échange de manière rétroactive avec la personne enseignante-participante quant à une action qu'elle a posée auparavant et qui a été filmée (Laurens, 2015). Ainsi, l'EAC nécessite un tri préalable des séquences filmées en classe.

La littérature scientifique ne manque pas de reconnaître le caractère énigmatique de l'action de la personne enseignante qui s'insère dans un arrimage complexe d'intentions pédagogiques initiales à des conditions de pratique non totalement stables (Amigues, 2009). Cet amalgame de circonstances, en plus de l'imprévisibilité du contexte contribue à l'opacité de l'action (Xue, 2016). Sur l'identification d'actions, Cicurel (2014, p. 388) nuance, tant pour la personne enseignante-participante que pour la personne chercheuse :

N'importe quel instant de l'interaction en classe est susceptible d'être commentée et aucun enquêteur ne peut prévoir ce qui va susciter un commentaire de la part du professeur. [...] Seul celui qui a accompli l'action, qui en est l'auteur peut en dire quelque chose, les autres, interactants ou témoins, ne peuvent qu'*interpréter* en fonction de leur propre expérience.

Faute de balises consensuelles sur le choix des séquences pour mener un EAC, Faita et Vieira (2003) concluent qu'il reviendra exclusivement à la personne chercheuse d'effectuer le choix des séquences, car ce dernier aura pertinemment arrimé ses critères de sélection de captations en lien avec ses fondements théoriques. Pour Rix-Lièvre (2010), une concertation entre la personne chercheuse et la personne enseignante-participante est possible. Le choix exclusif effectué par l'un ou l'autre est également une façon de procéder pour le choix des séquences pour un EAC : « des données non provoquées, des interactions de classe par exemple, produites dans le cadre habituel de l'exercice des enseignants » (Cadet et Carlo, 2015, paragr. 3). Cette position propose de recueillir ce qui semble le plus près de l'activité normale dans la mesure où les personnes enseignantes en classe d'ACCP tentent de créer des situations d'apprentissage en proposant des situations d'interaction authentiques.

Également, la remémoration de l'action évoque certainement l'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 1994). La distinction principale entre ce dernier et les méthodes usant de l'autoconfrontation est la présence d'un support audiovisuel pour l'autoconfrontation (Rix-Lièvre, 2010), tandis que l'entretien d'explicitation de l'action se fonde sur ce dont la personne qui a agi se souvient. Le support audiovisuel devient également pertinent pour tenir compte des réactions des personnes apprenantes pendant l'interaction; ces dernières peuvent engendrer des explications supplémentaires sur les perceptions vécues par la personne enseignante *pendant* le moment observé (Ishikawa, 2015).

Un autre apport de l'autoconfrontation réside en l'aptitude réflexive sollicitée chez la personne enseignante : « ce mouvement réflexif est ce qui permet ensuite la discussion, qui donne la possibilité d'identifier un problème didactique » (Cicurel, 2015b, p. 49). L'expression de craintes, voire d'incertitudes

est plausible (Cicurel, 2011a), notamment pour expliquer, tel que relevé lors de la recherche menée à la maîtrise (Samounry, 2014), les dissonances constatées entre les représentations et les pratiques déclarées :

L'intérêt que nous portons à ces représentations, et aux discours dont elles se font l'écho, vient de la nécessité de donner du sens aux réticences des enseignants vis-à-vis de leurs choix didactiques et au décalage que nous percevons entre ces représentations et les pratiques d'enseignement. (Berthoud *et al.*, 2005, p. 94)

Ainsi, la verbalisation de l'action ne traduit pas toujours des certitudes; l'expression d'écueils du quotidien des personnes enseignantes (défis, craintes, etc.) est également envisageable.

Ces constats verbalisés sont susceptibles de donner accès à des connaissances pouvant actualiser le répertoire didactique (Cicurel, 2011a). En effet, deux types d'actions sont discernables dans le discours rétroactif des personnes enseignantes : l'action qui fut observée par les agissements de la personne enseignante et l'action réflexive émergeant de ce retour sur l'action en classe. La personne chercheuse demeure surtout avide des commentaires de la personne enseignante-participante sur la description de ce qu'elle perçoit en se revoyant. Des questions sont parfois posées afin de rediriger la verbalisation dans une visée descriptive (Équipe IDAP-DILTEC, 2012). Toutefois, la personne chercheuse évite aussi d'induire tout jugement quant aux propos de la personne enseignante-participante tout comme elle se préserve de poser la question « pourquoi ? » ou encore de solliciter une justification qui ne serait pas venue intuitivement à la personne enseignante-participante (Alletru, 2015; Leblanc, 2009). Ces précautions invitent à aborder les postures éthiques et épistémologiques.

3.3 Les positionnements épistémologiques pour décrire sans prescrire

Byram (2011, p. 42) soutient que, de manière très générale, il existe trois catégories de recherches empiriques en éducation : celles qui *expliquent* (cause à effet), celles qui visent la *compréhension* de l'expérience des personnes qui agissent dans le phénomène étudié et celles qui aspirent à des *transformations* des pratiques qui se développent sur la présomption de « ce qui devrait se faire ». Les objectifs de la présente thèse se distancient nettement de cette dernière vision prescriptive, sans toutefois se targuer d'être explicative. L'autoconfrontation, tel qu'expliqué précédemment, s'effectue en deux temps : la sélection-observation d'une action par la personne chercheuse et le recueil de commentaires auprès de la personne enseignante sur cette action. Comme le rappellent Filliettaz et Bronckart (2005) en citant le philosophe Jürgen Habermas, la description de cette action ne peut être réalisée avec une telle

certitude, d'où la nécessité d'aller chercher la perspective de la personne autrice de cette action. Les présentes précisions épistémologiques mettent en lumière certains écueils couramment rencontrés avec l'usage de l'autoconfrontation : l'interprétation de leurs discours et le piège de l'accompagnement.

La méthode d'autoconfrontation ne peut être dissociée d'une approche clinique où une intervention est anticipée à la suite de l'identification verbale d'un défi et qui fait l'objet d'une rétroaction (Clot *et al.*, 2000). En éducation, le domaine de la didactique professionnelle prévoit notamment cette étape d'ajustement post autoconfrontation (Pastré, 2010; Rogalski, 2004). La présente thèse n'aspire pas à ce désir de transformation des pratiques, bien que la reconnaissance de l'autonomie des personnes enseignantes soit au cœur de la démarche, à l'instar du dispositif de formation sur l'analyse du travail que proposent Leblanc *et al.* (2008). L'activité des personnes enseignantes, dans notre posture, est plutôt vecteur d'informations à des fins de compréhension comme le distinguent Pastré *et al.* (cit. dans Cadet et Carlo, 2015, paragr. 14) : « on peut vouloir connaître pour mieux comprendre ; on peut vouloir connaître pour mieux agir ». Il devient ainsi primordial que les objectifs de la recherche soient clairs et précisés auprès des personnes enseignantes-participantes (*id.*).

Ensuite, la rétroaction verbale sur une action posée implique le moins de réfléchir à cette action (Theureau, 2009). Toutefois, il n'est pas dans les orientations de la présente recherche que cette aptitude à la réflexion chez la personne enseignante génère des méthodes qui en font un usage actif, par exemple l'enseignement réflexif (Perrenoud, 1999) ou encore le compagnonnage réflexif (Donnay et Charlier, 2006), deux approches impliquant un accompagnement. Une activité de verbalisation des pratiques qui prédispose à la réflexion sans accompagnement semble tout de même viable :

Des descriptions non triviales peuvent découler de la mise au jour de sa conscience préreflexive. Il s'agit de repérer ce qui fait sens pour lui en situation, et ainsi de reconstruire le flux de son activité par la restitution de l'organisation dynamique des actions, communications, focalisations, interprétations, sentiments. (Alletru, 2015, paragr. 16)

Ainsi, de pertinentes informations émergent d'une verbalisation qui est sollicitée dans un contexte prédisposant à la mobilisation d'une aptitude réflexive. Toutefois, si le changement de pratiques n'est pas prévu dans notre posture, les données recueillies sont loin d'être dénuées de retombées. Par exemple, les arguments de Goigoux (2007) viennent modérer la pertinence d'un (non) accompagnement dans l'usage de l'autoconfrontation; comprendre (et décrire) l'activité des personnes enseignantes permet entre autres de légitimer une expertise sans toutefois exclure l'identification de défis. Nous croyons qu'il est possible

de conjuguer une approche méthodologique à tendance holistique avec une perspective théorique rigoureuse.

Au final, même si l'autoconfrontation évoque pour certains une finalité de régulation des pratiques de laquelle la présente thèse se détache, les informations sollicitées par les objectifs de cette recherche pourront faire œuvre utile ultérieurement et transformer les pratiques dans une perspective davantage globale avec une « restitution systémique » (Cadet et Carlo, 2015, paragr. 11). Van der Maren (1996, p. 72) propose une habile lecture des liens entre les théories herméneutiques et l'aspect prescriptif : « Le fait d'être élaborées à partir d'une option et le modèle de la conduite auquel ces théories aboutissent permettent aux théories herméneutiques de servir de fondement aux théories prescriptives, bien qu'elles ne comportent pas en elles-mêmes un ensemble de prescriptions ». Notre posture, s'il faut évoquer le changement de pratiques, s'inscrit davantage dans la vision d'une transformation collective et à l'instar de la quête de sens collective, plutôt que dans un accompagnement ciblé pour la personne enseignante.

3.4 Les personnes enseignantes-participantes

La présente section s'attarde à présenter les différents aspects de la réalisation de la recherche, tout particulièrement les activités impliquant la participation des personnes enseignantes. Il est à préciser qu'avant l'étape de recrutement, la recherche avait obtenu l'approbation éthique tant auprès du CERPÉ plurifacultaire de l'UQÀM (voir en *Appendice A*) que du Bureau des Services pédagogiques du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM ou Commission scolaire de Montréal (CSDM) au moment de la collecte) (voir en *Appendice B*).

3.4.1 Population, recrutement et précautions éthiques

Quatre personnes enseignantes-participantes en classe d'ACCP sans égard au niveau d'enseignement ni à l'expérience et provenant de deux écoles se sont prêtées à la recherche. Les personnes enseignantes en classe d'accueil au préscolaire n'étaient pas visées, car le programme de formation n'est pas le même qu'au primaire. Le bassin des titulaires de classe d'ACCP étant relativement restreint au moment de la recherche, il était raisonnable de ne pas imposer trop de critères afin d'obtenir un nombre de personnes participantes suffisant.

Viser quatre à six personnes participantes semble être corroboré dans plusieurs thèses dont le devis méthodologique comportait la conduite d'entretiens d'autoconfrontation (Azaoui, 2014a; Godoi, 2017;

Koné 2015; Monney, 2014). Ce nombre semble influencé par l'ampleur de la tâche de transcription puisque l'entretien d'autoconfrontation est très peu dirigé et que la transcription des propos de la personne enseignante est nécessaire pour répondre aux objectifs de recherche (Azaoui, 2014a).

Au moment de la collecte de données, la doctorante occupait également à temps partiel un poste d'enseignante en classe d'ACCP. Si cela laisse une impression de biais ne favorisant pas l'éthique de la recherche (ex. sentiment de collégialité suscité auprès des personnes participantes), il faut rappeler que l'autoconfrontation est peu naturelle pour la personne enseignante-participante. De plus, et en cohérence avec les postures de recherche présentées plus haut, l'autoconfrontation gagne à être conduite dans une ambiance empathique (Domínguez, 2013). Ainsi, pour favoriser le lien de confiance avec les personnes enseignantes-participantes, les écoles faisant partie du CSSDM ont été convoitées pour plusieurs raisons. D'abord, la collecte effectuée dans le cadre du mémoire de maîtrise avait également eu lieu auprès des écoles de ce centre de services scolaire, et initialement, l'idée de contacter les personnes enseignantes-participantes qui avaient participé au mémoire de maîtrise a été considérée. Être à l'emploi du CSSDM fut également non négligeable pour les modalités de compensation envisagées (expliquées ultérieurement) qui ont impliqué des interventions en classe de la part de l'étudiante-chercheuse et pour lesquelles le souci d'ordre judiciaire était nul.

Le recrutement a été régi par un protocole du CSSDM qui prévoit un premier contact avec de potentielles personnes enseignantes-participantes par l'entremise des directions d'établissement. La recherche doctorale avait également été diffusée dans des formations destinées aux personnes enseignantes de classes d'ACCP.

Parallèlement, le recrutement direct par l'étudiante-chercheuse auprès d'anciens collègues a été entrepris, notamment en raison du fait que le protocole du CSSDM offre aux personnes chercheuses la possibilité de suggérer des écoles. La fonction "Messagerie instantanée" du réseau social Facebook a été notamment utilisée pour une première approche pour le recrutement. Le bassin des titulaires en classe d'ACCP étant relativement restreint tel que mentionné plus haut, les personnes participantes potentielles se trouvaient facilement dans le réseau de l'étudiante-chercheuse. Seule la fonction "Messagerie instantanée" de la plate-forme a été utilisée pour rejoindre certaines personnes enseignantes, c'est-à-dire celles qui avaient auparavant manifesté un intérêt pour la recherche réalisée à la maîtrise ; il n'y a eu aucune annonce publique. Le bref message (résumant très globalement la recherche et la méthodologie) n'a été envoyé

qu'une seule fois et il était sans équivoque qu'il n'y aurait pas eu de relance en cas de non-réponse pour éviter toute apparence de pression ou harcèlement. L'emploi de la formulation « Est-ce que cela pourrait t'intéresser ? » a été préférée à « Veux-tu participer ? », et ce, toujours pour éviter l'effet de pression et demeurer dans l'esprit du premier coup de sonde. Sur cinq personnes enseignantes contactées de cette façon, trois ont répondu par l'affirmative. C'est par l'entremise de l'une de ces premières personnes répondantes que la quatrième enseignante-participante a été recrutée. L'étudiante-chercheuse les a ensuite contactées individuellement par courriel pour transmettre davantage d'informations sur la recherche doctorale (objectifs, méthodologie, risques et avantages dont les modalités de compensation prévues, etc.). Ces informations étaient également précisées sur les formulaires de consentement (voir en *Appendice D*) remis en présentiel.

3.4.2 Calendrier des activités de la recherche

La présente sous-section précise de quelle manière la démarche d'autoconfrontation ainsi que le recueil d'informations complémentaires ont eu lieu. Il est à noter que les instruments sont présentés dans l'ordre chronologique prévu par le devis et non par ordre d'objectifs spécifiques de recherche.

Les quatre personnes enseignantes-participantes ont chacune vécu la démarche d'autoconfrontation à deux reprises. Ainsi, les quatre personnes enseignantes-participantes se sont chacune prêtées à :

- un entretien individuel pré autoconfrontation d'une durée d'environ une heure;
- deux séances d'autoconfrontation comprenant chacune :
 - o une séance de vidéoscopie (observation en classe) d'une durée d'environ une demi-journée chacune et
 - o un entretien d'autoconfrontation (EAC) d'une durée approximative d'une heure.

L'autoconfrontation (une séance de vidéoscopie et l'EAC conséquent) était répartie dans la même semaine.

Le tableau suivant présente un résumé du calendrier de la collecte de données qui s'est déroulée pendant sept semaines consécutives entre avril et juin 2019 :

Tableau 3.1 Calendrier des activités pour la collecte de données

	Entretien individuel pré autoconfrontation	Autoconfrontation 1 (observation 1 + EAC 1)	Autoconfrontation 2 (observation 2 + EAC 2)
Semaine 1	Ens. 1		
Semaine 2	Ens. 2		
Semaine 3	Ens. 3 et Ens. 4	Ens. 1	
Semaine 4		Ens. 3	Ens. 1
Semaine 5		Ens. 2	
Semaine 6		Ens. 4	Ens. 2
Semaine 7			Ens. 3 et Ens. 4

La durée initiale de la collecte était initialement prévue pour six semaines, mais s'est finalement échelonnée sur sept semaines afin de respecter les disponibilités des quatre personnes enseignantes-participantes. Ces dernières seront désormais désignées sous les pseudonymes suivants : Ens. 1, Ens. 2, Ens. 3 et Ens. 4. L'Ens. 1 et l'Ens. 2 travaillent à l'École 1 et l'Ens. 3 et l'Ens. 4 à l'École 2. L'ordre dans lequel les écoles et les personnes enseignantes-participantes sont numérotées suit l'ordre dans lequel les entretiens pré autoconfrontation ont été réalisés.

3.4.3 Entretiens individuels pré autoconfrontation

Bien que cette section s'attarde à décrire les personnes enseignantes-participantes, elle comprend également des informations concernant le recueil de certaines données issues de l'entretien pré autoconfrontation et qui semblent complémentaires à la mise en table de la démarche d'autoconfrontation. Cet entretien, qui visait à esquisser un profil des personnes enseignantes-participantes ainsi que de leur milieu de travail respectif, se déroulait avant la démarche d'autoconfrontation pour plusieurs raisons. D'abord, il a été vu que l'autoconfrontation peut sembler intrusive pour les personnes enseignantes-participantes. Ainsi, un entretien avant les séances de vidéoscopie permettait aussi d'établir un premier contact significatif avec la personne enseignante-participante. De plus, dans l'anticipation de l'EAC, un intervalle entre les moments d'entretien fut favorisé afin de ne pas surcharger les personnes enseignantes-participantes.

Les questions de l'entretien individuel pré autoconfrontation (voir en *Annexe A*) se répartissaient initialement en quatre sections :

Section 1 : profil sociodémographique, académique et professionnel, expériences relatives à la diversité linguistique et culturelle (langues apprises et/ou parlées, intérêt, fréquence des voyages à l'étranger, diversité linguistique et culturelle au quotidien, etc.);

Section 2 : informations contextuelles sur l'environnement scolaire : groupe-classe (nombre d'élèves, âges et langues d'origine, dates d'arrivée, niveaux scolaires, etc.), école (nombre d'années d'existence des classes d'accueil et familiarité de l'équipe-école et des autres élèves avec ces dernières, etc.) et quartier (ressources pour les familles nouvellement arrivées, communauté(s) culturelle(s) particulièrement représentée(s), etc.);

Section 3 : représentations de la dimension culturelle en classe d'ACCP : représentations et pratiques actuelles reliées à la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* (mise en place actuelle ou non de pratiques, description et fréquence de ces pratiques, etc.) et opinions quant aux définitions de la culture et stratégies possibles en lien avec une dimension culturelle en classe de langue seconde et/ou étrangère (éducation multiculturelle et interculturelle, approches plurilingues, éducation à la citoyenneté, etc.) et

Section 4 : commentaires sur l'agir professoral et la démarche d'autoconfrontation.

Entre 45 et 60 minutes ont été allouées à la passation de l'entrevue pré autoconfrontation lors de laquelle un enregistrement audio a été capté dans le souci d'une meilleure rétention des informations. Tous les entretiens (pré autoconfrontation et EAC) se sont réalisés en salle de classe (ou une autre salle fermée si la classe était occupée) et à un moment convenant à la personne enseignante-participante et pendant lequel elle n'avait pas les élèves en charge (heure du midi ou période libre, etc.).

Ici, nous précisons que les données recueillies par cet outil n'auront finalement pas toutes fait l'objet d'analyse. Seules les données recueillies à la Section 2 (*Informations contextuelles sur l'environnement scolaire*) auront été intégrées. La maturation de la recherche doctorale a fait en sorte que les informations recueillies pour les autres sections n'auront plus été nécessaires. En effet, il ne semblait plus opportun de croiser les données relatives au profil sociodémographique (Section 1) avec les données issues de l'autoconfrontation. Les études en didactique des LS/LE desquelles nous nous inspirons pour leur démarche d'autoconfrontation ne comprennent pas systématiquement ce type d'information et d'analyse (Laurens, 2015 ; Muller, 2015 ; Nicolas, 2015). Notre travail s'inscrit dans l'étude des actions des personnes enseignantes dans une perspective didactique ; la réflexion autour des objectifs de cette recherche a convergé vers la nécessité de s'en tenir à l'étude des interactions en classe et au discours des personnes enseignantes sur ce qui a été observé en classe. En ce qui concerne la Section 3 (*Représentations de la dimension culturelle en classe d'ACCP*), la saturation des données issues des outils ultérieurement utilisés (précisés plus loin) aura permis de rapporter des informations semblables (à l'aide notamment de

l'élaboration de canevas d'EAC aux contenus plus précis issus des concepts théoriques opérationnalisés). Les questions posées à la Section 4 (*Commentaires sur l'agir professoral et l'autoconfrontation*) n'étaient plus à propos puisque le concept d'agir professoral n'aura finalement pas été retenu dans la recherche. Toutefois, ces dernières questions auront à tout le moins permis de familiariser les personnes enseignantes-participantes avec la méthodologie.

3.5 La collecte de données

À titre de rappel, la démarche d'autoconfrontation se scinde principalement en deux étapes : l'enregistrement audio-visuel en classe (avec séance d'observation de manière simultanée) et l'entretien d'autoconfrontation (EAC). La présente section précise le déroulement de ces étapes ainsi que certaines mesures prises pour l'optimiser.

3.5.1 Séances de vidéoscopie (observation en classe)

Tel qu'abordé précédemment, la vidéoscopie est un support pour maximiser les moments d'interaction potentiels à l'étude selon notre cadre de référence. Cette étape consiste à filmer la personne enseignante sans ou avec très peu d'interruptions afin d'obtenir des traces d'un enseignement considéré habituel en classe d'ACCP.

Les séances de vidéoscopie duraient l'équivalent de deux périodes (environ 120 minutes). Aucun critère n'était établi pour le choix d'une journée ou d'une autre, en autant que les activités prévues représentaient un enseignement-apprentissage routinier pour la personne enseignante-participante. Rappelons qu'en classe de LS/LE, tous les moments d'interaction ont un potentiel didactique (Cicurel, 2015a), y compris ceux qui ne sont pas planifiés (Cicurel, 2011a). En classe, l'étudiante-chercheuse se présentait aux élèves comme étant une étudiante à l'université qui avait déjà enseigné en classe d'accueil et qui avait besoin de l'aide de leur personne enseignante pour réaliser un travail. La présence de la caméra était expliquée et il a été précisé aux élèves qu'ils n'avaient rien de différent à faire. Ils anticipaient minimalement la visite, car ils avaient préalablement rapporté les autorisations signées par leurs parents (voir en *Appendice D*). Par ailleurs, les formulaires de consentement destinés aux parents étaient disponibles en français, anglais et espagnol. L'étudiante-chercheuse invitait les élèves à poser des questions s'il y avait lieu. Enfin, la caméra et l'étudiante-chercheuse étaient positionnées de manière la plus subtile possible derrière les élèves pour ne pas entraver quelconque interaction entre eux et leur personne enseignante.

La vidéoscopie en classe implique une consignation d'observations en vue de l'EAC. La prise de notes s'est faite selon un canevas d'observation (voir en *Annexe B*). Dans la première page de ce canevas, un espace est d'abord réservé à l'identification (anonyme) de la personne enseignante-participante ainsi qu'aux informations techniques liées à la séance de vidéoscopie (date, ordre de la séance, nombre de formulaires de consentement pour les élèves reçus, nombre d'élèves présents et absents, nombre d'élèves récemment arrivés s'il y a lieu⁶).

Un espace d'annotation y figurait également pour des informations supplémentaires telles que les activités prévues ou des informations particularisantes susceptibles de soutenir la description du contexte de l'interaction. Dans la même perspective, Cicurel (2011a, p. 266) propose des paramètres pour soutenir la collecte d'informations durant l'observation d'une interaction en classe de LS/LE dont trois sont retenus :

- *Buts de l'interaction* : objets d'apprentissage, activités mises en place;
- *Cadre participatif* : nombre d'interlocuteurs, statut, rôle dans l'interaction, modalités d'échange dans la séquence étudiée (participants inclus/exclus de la conversation);
- *Régulation de la parole* : prise de parole, échange, sollicitation/réponse/réaction, etc.

Ces paramètres contribuent à bien caractériser les contextes dans les contenus culturels notables sont introduits.

Toujours dans le canevas d'observation, s'ensuivent des tableaux dédiés à l'annotation d'observations pour plusieurs groupes d'interactions et qui comprennent deux colonnes : l'une pour noter les heures (l'heure réelle et le minutage indiqué à la caméra) et l'autre pour décrire globalement la micro-interaction observée à l'aide des éléments présentés ci-dessus.

À propos du choix des séquences en vue de l'EAC, la littérature scientifique se veut peu éloquente quant aux critères qui s'en remettent autour de contenus d'enseignement explicites. Xue (2016, p. 189) rappelle de repérer « l'activité principale de la séance en question » pour que ce segment se prête à l'EAC. Dans le cadre de nos observations, cette « activité » réfère au moment où la personne enseignante-participante aborde un contenu culturel pouvant se retrouver dans notre définition de la dimension culturelle en classe

⁶ À titre de rappel, l'arrivée des élèves en classe d'accueil est continue pendant l'année, ce qui module nécessairement le contexte d'interaction en grand groupe.

d'ACCP, généralement initié par l'ouverture d'une parenthèse (par exemple, lors d'un exercice d'écriture de mots, la personne enseignante attire l'attention des élèves sur la variété d'accents à l'oral que peuvent avoir les locuteurs québécois). Ainsi, en considérant que toutes les interactions sont potentiellement didactiques tel qu'expliqué au Chapitre 2 (voir en section 2.5.2) et en considérant notre définition adoptée pour « culture » et pour la dimension culturelle (voir Figure 2.2), le découpage d'une séance potentielle à l'analyse se démarquait lorsque l'activité principale impliquait des savoirs d'ordre culturel, tel que notre cadre théorique les a définis. Alors que plusieurs séquences d'interactions se seraient bien prêtées à l'analyse, celles ayant été retenues pour l'analyse sont celles où les interactions recherchées étaient plus tangibles selon ces critères et ce, jusqu'à saturation des données ainsi que sans égard au profil sociodémographique de la personne enseignante-participante, en cohérence avec les choix expliqués en section 3.4.3.

Enfin, le temps total d'enregistrement en classe dans les études recensées (Aguilar Río, 2010; Azaoui, 2014a; Domínguez, 2013; Xue, 2016) oscille entre une vingtaine et plus d'une centaine d'heures d'enregistrement avec sensiblement le même nombre de personnes participantes que dans notre recherche. C'est ainsi que notre choix s'est arrêté à deux séances de vidéoscopie par personne enseignante-participante (ce qui correspondrait à environ cinq heures d'enregistrement par personne enseignante-participante ou une vingtaine d'heures pour l'ensemble de la collecte).

3.5.2 Entretiens d'autoconfrontation

Ainsi, l'étudiante-chercheuse a visionné avec chacune des quatre personnes enseignantes-participantes des séquences présélectionnées lors de micro-interactions intégrant potentiellement des contenus culturels pour la classe d'ACCP. Bien qu'un canevas ait été élaboré pour soutenir la conduite de l'EAC (voir en *Annexe C*), c'est le canevas d'observation pour la séance de vidéoscopie (voir en *Annexe B*) qui demeurerait le principal support pour réaliser l'EAC avec la personne enseignante-participante grâce aux informations consignées sur les différentes micro-interactions; ces dernières demeurent les éléments initiateurs de l'EAC. Le canevas pour l'EAC (voir en *Annexe C*), quant à lui, rappelle des recommandations telles que d'éviter les questions portant sur l'explicitation ou la justification non-volontaire (éviter la question *Pourquoi?*) et favoriser l'émergence de commentaires sur ce qui est « fait, vu, entendu, perçu, ressenti » (Alletru, 2015, paragr. 26). Les paramètres pour l'observation d'une interaction énoncés dans la sous-section précédente sont repris. Le canevas prédispose aussi à porter une attention particulière aux éléments observables pouvant constituer le répertoire didactique présentés au Chapitre 2 (voir en section

2.6.1). Sans répliquer de manière exhaustive ces éléments observables, des balises générales s'en inspirent afin de porter attention aux propos des personnes enseignantes qui s'apparenteraient à ces composantes de répertoire didactique, par exemple, si elles évoquent leurs savoirs sur la langue, leur connaissance des groupes ou encore leurs convictions et croyances (Cicurel, 2011a, p. 151).

Enfin, et en lien avec la pertinence des séquences retenues, deux questions de conclusion de l'EAC inspirées du canevas proposé par Dominguez (2013) figurent à la fin du canevas. Ces questions se présentent ainsi : « J'ai choisi cette séquence, car il m'apparaît qu'il y a une dimension culturelle dans cette interaction (contenu, contexte, stratégies). Êtes-vous d'accord avec ce choix de séquence ? » et « Est-ce que la séquence que j'ai choisie contient des actions qui font partie de votre pratique habituelle en ce qui concerne la dimension culturelle en classe d'ACCP ? ». Contrairement au canevas pour l'observation en classe, peu d'espace est libéré pour prendre des notes pour favoriser le déroulement de la conversation, d'autant plus que l'EAC est également filmé.

3.5.3 Validation des instruments

S'assurer de la validité des instruments de mesure demeure une étape largement de mise dans la préparation d'une collecte de données (Boudreault et Cadieux, 2011). Entre autres, cela permet de vérifier l'intelligibilité des phrases et mots utilisés dans les outils, par exemple dans le questionnaire pré autoconfrontation. À cet effet, ce dernier a été soumis à trois collègues de la doctorante œuvrant dans le domaine de l'enseignement en classe d'ACCP dont deux personnes enseignantes et une personne conseillère pédagogique. Pour la validation des outils pour l'EAC, une rétroaction a été sollicitée auprès d'une collègue doctorante ayant également fait usage de l'EAC dans un contexte présentant quelques similitudes (observation d'aspects didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français au niveau primaire). Des bonifications ont été apportées aux instruments suite à l'ensemble des commentaires émis, par ex., la fusion de certains items dans le questionnaire d'entretien pré autoconfrontation ou encore, une organisation plus optimale du canevas d'observation en vue de l'EAC.

3.5.4 Modalités compensatoires

Une compensation a été offerte **gratuitement** à toutes les personnes enseignantes-participantes. Après la collecte de données, la doctorante a proposé d'animer ou de coanimer une activité sur un thème que la personne enseignante-participante aura choisi en lien avec la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* ou tout autre contenu culturel en lien avec la classe d'accueil au primaire. Puisque la doctorante est

didacticienne par sa formation de 2^e cycle, elle offrait également de partager du matériel, créé en lien avec cette éventuelle activité. Cette forme de compensation a été approuvée au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) plurifacultaire de l'UQÀM tout comme chez son homologue au CSSDM. Le partage d'activités et/ou de matériel s'offrait en toute convivialité professionnelle, un peu dans l'esprit du « team-teaching » (Benoit et Haugh, 2001) comme le feraient sporadiquement deux collègues travaillant dans une même école qui désirent unir leurs habiletés didactiques. Les deux personnes enseignantes qui se sont prévalu de cette compensation ont opté pour une activité d'éveil aux langues ainsi qu'une lecture interactive d'album jeunesse.

3.6 L'analyse des données

D'emblée, le constat qu'émet Azaoui (2014a, p. 147) dans le titre d'un chapitre de sa thèse (« Données, vous avez dit données ? ») laisse peu d'ambiguïté quant à l'ampleur du travail d'analyse au terme d'une méthodologie faisant usage d'une démarche d'autoconfrontation. Notre devis méthodologique était susceptible, d'une part, de faire accumuler une quantité considérable de données (transcription d'entretiens pré autoconfrontation, annotations des observations en classe et codage d'entretiens d'autoconfrontation), et d'autre part, de faire travailler notre créativité pour annoter et coder les séquences filmées. La diversité des propos recueillis pendant les EAC représentait un défi substantiel, tel que Cicurel (2015, paragr. 6) le relevait : « Le discours émis mêle jugements, observations de faits, descriptions des actes pédagogiques, appels à des motifs d'agir, regrets, commentaires sur l'action des apprenants, jugements sur sa propre action ». De plus, tel qu'évoqué en section 3.2.1, une lecture dédoublée des interactions observées était à prévoir (la lecture de la personne chercheuse recueillie pendant l'observation combinée à celle que la personne enseignante offre pendant l'EAC). Enfin, Cicurel (2015b) estime que vingt minutes d'entretien traduisent aisément une douzaine de pages de transcription. Les soucis d'efficacité et de rigueur étaient donc au cœur de la démarche d'analyse.

Les principaux choix faits pour l'analyse des données se sont notamment inspirés de deux thèses ayant fait usage de l'EAC. Azaoui (2014a) a étudié la construction de normes linguistiques et interactionnelles en contextes d'enseignement de langue première et seconde et Xue (2016) s'est intéressé aux représentations de personnes enseignantes de langues étrangères (français et chinois) pour en dénoter les aspects évolutifs. Les techniques utilisées pour l'analyse des données relèvent globalement de l'analyse de contenu et de l'analyse de discours. L'analyse de contenu s'avère particulièrement pertinente pour répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche qui visent à : décrire, caractériser et dégager.

3.6.1 Analyse de contenu

Laurens (2015) propose un modèle d'analyse de contenu (initialement destiné à l'étude de l'agir professoral qui chapeaute la notion de répertoire didactique) selon les trois pôles du triangle didactique. Cela implique de distinguer, dans la perspective d'un premier tri, les données se rapportant à la personne enseignante, à l'objet enseigné puis aux apprenants. Si le triangle didactique de Legendre (2005, p. 1240) est évoqué (Sujet/Objet/Milieu/Agent ou modèle SOMA), les informations faisant référence au milieu ne sont pas négligeables dans le cadre de notre recherche.

Xue (2016, p. 212) a réalisé un premier codage est réalisé associant les données issues de l'EAC à des « macro-thématiques » telles que « enseignant », « apprenant », « contexte », « objectif d'enseignement/apprentissage » et « outils d'enseignement/apprentissage ». Par la suite, des « macro-catégories » émergent et rassemblent des micro-groupes de contenus (par exemple, la macro-thématique « enseignant » peut donner lieu à des micro-groupes tels que « méthodologies d'enseignement » et « convictions personnelles »).

Le terme « macro-thématique » n'est pas retenu dans le cadre de notre analyse, car il faut se rappeler que les interactions à l'étude dans notre thèse ont été sélectionnées selon la présence plausible d'une dimension culturelle (voir en section 3.2.1). Ainsi, la « macro-thématique » générique, selon la méthodologie de Xue (2015), serait l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP. Quant au concept de « macro-catégories », il a, lui, été adopté pour désigner les thématiques identifiées dans les données selon l'objectif spécifique de recherche concerné (et non selon les pôles du triangle didactique, par exemple). Il sera dès lors question de « macro-catégories thématiques », car les catégories n'étant pas préalablement définies, les termes « catégories » et « thèmes » sont susceptibles d'être intervertis (Muchielli, 2006). L'analyse thématique se concentre par ailleurs à catégoriser les unités sémantiques (Negura, 2006). Les sous-sections qui suivent détaillent en quoi l'analyse de contenu s'est prêtée aux données dans cette perspective.

3.6.2 Analyse de contenu pour les séquences-interactions (SQI) observées

À titre de rappel, l'autoconfrontation débute avec les séances d'observation en classe. Un premier jalon est donc posé dans notre démarche d'analyse : les données ont été étudiées et sont présentées par séquence-interaction (dorénavant SQI). L'analyse de chaque SQI visait à répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de recherche (1- *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées*

par les personnes enseignantes en classe d'ACCP et 2- Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP). L'analyse des SQI a également fourni des pistes d'informations pour l'atteinte du troisième objectif spécifique de recherche (3- Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP).

De plus, il ne faut pas omettre les informations retenues des entretiens individuels pré autoconfrontation (seulement pour la section 2, tel qu'expliqué en section 3.4.3). En effet, ces données offrent un profil d'ensemble pour chaque personne enseignante-participante. Ce dernier est inclus dans la première SQI qui est à l'étude pour chaque personne enseignante-participante.

Ensuite, l'étude de chaque SQI débute avec le verbatim de l'interaction (la légende utilisée se trouve en *Annexe D*). Ishikawa (2015, paragr. 12) rappelle que les réactions verbales et non verbales des apprenants sont non négligeables (« en tant qu'élément constitutifs d'altérité externe ou d'origine substantielle ») dans l'analyse d'une interaction en classe de LS/LE. La description de l'interaction ne rapporte donc pas seulement les actions ou les paroles de la personne enseignante-participante, mais aussi tout ce qui semble participer à son action telle que conçue dans notre thèse (voir en section 3.2.1).

L'analyse de chaque SQI s'amorce d'abord avec une description textuelle pour **décrire les contenus culturels** (objectif spécifique de recherche 1). Les contenus culturels sont observés par leur similarité de sujet/thème selon les composantes chapeautées par notre définition de la dimension culturelle en classe d'ACCP (voir au Chapitre 2, Figure 2.2).

Ensuite, rappelons que notre observation des interactions est balisée par trois paramètres inspirés de Cicurel (2011a) (voir en section 3.5.1); conséquemment, les informations retenues pour **caractériser le contexte de l'interaction** concernent : le but de l'interaction, le cadre participatif et la régulation de la parole. Ces trois paramètres constituent systématiquement trois macro-catégories thématiques de contenus pour le deuxième objectif spécifique de recherche.

Enfin, pour compléter la description de chaque SQI, un tableau rassemble certains des commentaires de la personne enseignante-participante issus de l'EAC découlant de la SQI observée, et ce, afin de pouvoir **dégager des connaissances de son répertoire didactique** (objectif spécifique de recherche 3). La prochaine sous-section s'attarde à détailler cette analyse.

3.6.3 Analyse de contenu pour les EAC

L'analyse des EAC s'est réalisée en deux temps. D'abord, et tel que mentionné dans la sous-section précédente, certains commentaires des personnes-enseignantes sont présentés à la suite de la description de chaque SQI et concernaient respectivement la description des contenus culturels (objectif spécifique de recherche 1) et la caractérisation des contextes d'interaction (objectif spécifique de recherche 2). La légende utilisée pour la transcription des EAC se trouve en *Annexe E*. Cette première étape consistait en un premier codage.

Ensuite, il a fallu établir des liens entre ces commentaires retenus et les composantes du répertoire didactique tel que conçus dans notre thèse (voir au Chapitre 2, Figure 2.3) afin de classer ces commentaires en macro-catégories de connaissances.

Si l'analyse de l'EAC auprès de la personne enseignante de LS/LE est plus régulièrement associée aux techniques d'analyse du discours (Aguilar Río, 2015; Maillard, 2011), l'analyse de contenu nous a paru encore pertinente pour naviguer à travers les propos des personnes enseignantes-participantes afin de répondre à notre troisième objectif spécifique de recherche selon notre conceptualisation du répertoire didactique. Cicurel (2014, p. 388) reconnaît que certaines formulations ou expressions constituent des marqueurs significatifs pour découvrir des composantes cognitives en lien avec le répertoire didactique : « l'importance accordée aux buts, à la finalité éducative de l'action; le souci que le professeur a des apprenants et la tendance à les caractériser ». Ainsi, l'analyse discursive n'est pas complètement élaguée, mais l'attention est davantage portée sur le sens de ces éléments que sur le choix des termes. Plazaola Giger et Friedrich (2005) prévoient deux types de plans discursifs dans la verbalisation de la personne enseignante. Le premier est celui où la personne enseignante demeure dans le sujet principal de l'EAC, c'est-à-dire qu'elle offre une description factuelle faisant comme si elle revivait l'action visionnée tandis que le plan commentatif reflète davantage une posture rétroactive. Par exemple, des éléments de réponses contenant des verbes se référant à des activités usitées en classe (« travailler, lire, écouter, répéter ») seraient de l'ordre du premier plan. Ensuite, des commentaires supplémentaires qui semblent approfondir leur réflexion sur l'action (ex. « ce manuel est utile, car..., « cela les aide à... ») se situeraient dans le deuxième plan discursif.

L'ensemble de ces perspectives invitent à un premier codage modéré entre ces deux types de commentaires. Chaque commentaire de la personne enseignante-participante ayant été retenu dans la

description de la SQI est repris pour être « objectivé » (afin de donner une structure affirmative au commentaire) dans le souci de rapporter le sens de ses propos. Notre objectivation des commentaires devait être en mesure de se prêter aux commentaires à la fois de type descriptif et de type rétroactif. L'expression « La personne enseignante-participante rapporte que... » semblait bien servir cette opération. Les commentaires de type descriptif sont objectivés à l'aide d'affirmations impersonnelles (non utilisation de pronoms personnels), par exemple : « La personne enseignante-participante rapporte que... l'incompréhension chez certains élèves peut se repérer de manière visuelle ». Les commentaires actualisant davantage une rétroaction se formulent à l'aide de pronoms référant à la personne enseignante-participante, par exemple : « La personne enseignante-participante rapporte que... elle se préoccupe de faire des liens avec leur vécu ». Enfin, les questions de l'étudiante-chercheuse-intervieweuse (I) sont retranscrites lorsqu'elles optimisent la lecture des réponses de la personne enseignante-participante. Les commentaires objectivés sont systématiquement numérotés par ordre d'apparition dans la retranscription de l'EAC. En guise d'exemple, voici d'autres extraits de commentaires objectivés :

Tableau 3.2 Exemples de commentaires objectivés d'une personne enseignante-participante (premier codage)

Commentaire de type descriptif		Commentaire de type rétroactif	
Extrait de verbatim	Commentaire objectivé	Extrait de verbatim	Commentaire objectivé
	<i>La personne enseignante-participante rapporte que...</i>		<i>La personne enseignante-participante rapporte que...</i>
Ens. 4 : <i>Puis même sur un plan plus plus euh disons neutre, euh les mots les mots [qui sont] chargés de sens, ils peuvent euh ils peuvent vouloir euh si[incomplet] ils peuvent vouloir dire plusieurs ou désigner plusieurs réalités. Euh ça c'est bon d'en prendre conscience.</i>	④... les termes portant plusieurs significations nécessitent de faire connaître aux élèves les différentes réalités qui y sont associées.	Ens. 4 : <i>Bien, c'est sûr que j'essaie toujours d'écouter les élèves, ils ont souvent des choses à dire aussi.</i>	① elle se préoccupe d'écouter les élèves.

Ensuite, pour bien comprendre le deuxième codage pour les données issues des EAC, rappelons que notre modèle théorique pour le répertoire didactique (voir au Chapitre 2, Figure 2.3) perçoit l'ensemble des schèmes didactiques de la personne enseignante comme étant alimentés par les connaissances issues de ses expériences.

Ainsi, les commentaires objectivés issus du premier codage ont par la suite été regroupés par macro-catégories thématiques se nommant « Connaissances sur... » (ex. « Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP »). L'élaboration de macro-catégories thématiques s'inspire notamment des éléments observables que Cicurel (2011a, p. 151) propose pour relever toute trace de répertoire didactique dans la verbalisation de l'action par la personne enseignante (voir en section 3.5.1).

L'ensemble de cette méthode prend les formes d'un « codage mixte » (Van der Maren, 1996, p. 436), c'est-à-dire que les macro-catégories thématiques s'esquissent au gré de l'analyse des EAC, mais s'inspirent des éléments observables proposés par Cicurel (2011a), ces derniers constituant une « liste provisoire » (Van der Maren, 1996, p. 439). La fréquence de l'association des commentaires à l'une ou l'autre de ces macro-catégories thématiques influence nécessairement le codage. À ce propos, Van der Maren (1996) propose deux types d'ajustement continu : la création d'un nouveau code devant des contenus porteurs de nouveaux sens ou l'ajustement des codes existants pour assurer la cohérence des micro-groupes de contenus qui continuent de se rassembler sous un même code (une macro-catégorie). Au final, certaines macro-catégories thématiques qui regroupaient un petit nombre de commentaires en raison de leur thématique spécifique ont été fusionnées sous un thème plus générique, alors que d'autres qui en rassemblaient plusieurs ont donné lieu à de nouvelles catégories aux thématiques mieux précisées.

Ainsi, si le commentaire d'une personne enseignante-participante ne pouvait être associé à une macro-catégorie existante, ce commentaire se retrouvait dans une macro-catégorie « Autres » jusqu'à ce qu'une nouvelle macro-catégorie puisse émerger et rassembler les commentaires « orphelins ». Cette démarche vient soutenir l'idée que notre analyse des EAC vise bien à détailler, à l'aide du sens que prennent leurs commentaires, les éléments qui actualisent leur répertoire didactique sous formes de catégories de connaissances. Voici un exemple du deuxième codage où, tel qu'expliqué précédemment, les commentaires objectivés sont numérotés pour faciliter la présentation. Dans cet extrait, par exemple, les commentaires #2, #3 et #4 identifiés et objectivés dans l'EAC 1 (qui est associé à l'analyse de la SQI 1) ont été regroupés sous la macro-catégorie de connaissances « Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE », etc. :

Tableau 3.3 Exemple de catégorisation des commentaires objectivés et numérotés par macro-catégorie thématique (deuxième codage)

Macro-catégories thématiques	EAC 1
Connaissances sur l’enseignement-apprentissage d’une LS/LE	② ③ ④
Connaissances sur les élèves en classe d’ACCP	① ⑥
Connaissances sur l’enseignement en classe d’ACCP	⑤
Autres...	

Enfin, des mesures ont été prises concernant l’anonymat des personnes enseignantes-participantes ; ces dernières sont identifiées par des pseudonymes (Ens. 1, Ens.2, Ens. 3 et Ens. 4). Les données et toute autre documentation confidentielles sont conservées dans un fichier verrouillé dont l’accès unique est réservé à l’étudiante-chercheuse. Les précautions destinées à préserver l’anonymat des personnes enseignantes-participantes de l’étude sont détaillées en *Appendice D*. Il est à noter que certaines informations apparaissant dans les *Annexes* et *Appendices* ont pu faire l’objet de certains ajustements pendant la maturation de la thèse (ex. titre du projet de recherche).

3.6.4 Synthèses des résultats

À la fin de la présentation des résultats (Chapitre 4), ces derniers sont synthétisés par objectif spécifique de recherche. Les synthèses consistent en une analyse thématique qui permet d’identifier certaines tendances selon les fréquences des réponses (Paillé et Muchielli, 2012).

En ce qui concerne l’objectif spécifique de recherche 1- *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées les personnes enseignantes de classe d’ACCP*, rappelons que des thématiques ont émergé de la description des contenus culturels observés pendant la SQI. Ces contenus culturels seront

regroupés en macro-catégories thématiques s'apparentant à une composante de notre définition de la dimension culturelle en classe d'ACCP. Le nommage des macro-catégories thématiques débute avec la formulation « Catégorie de contenus culturels reliés à... (*thématique*) ».

La synthèse de l'objectif spécifique de recherche 2- *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP*, présente davantage des tendances pour chacun des paramètres observés de l'interaction. La synthèse relève les aspects qui sont similaires dans les SQI en ce qui concerne le but de l'interaction, le cadre participatif et la régulation de la parole tout comme ce qui les distingue.

Enfin, pour l'objectif spécifique de recherche 3- *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP*, c'est sous forme de tableau-synthèse que le retour sur les commentaires objectivés se présente. Le tableau-synthèse croise, à l'horizontale, les macro-catégories thématiques de connaissances ayant préalablement émergé de l'analyse des EAC avec, à la verticale, les commentaires objectivés qui, eux, sont numérotés et présentés par ordre de SQI. Ce format optimise l'appréciation des tendances comme le démontre l'extrait suivant :

Tableau 3.4 Extrait du Tableau 4.18 Tableau-synthèse des commentaires des personnes enseignantes objectivés et numérotés selon les macro-catégories thématiques de connaissances

Macro-catégories thématiques	Commentaires objectivés (par numéros) issus des EAC								
	EAC 1	EAC 2	EAC 3	EAC 4	EAC 5	EAC 6	EAC 7	EAC 8	
	(SQI 1- Les billes)	(SQI 2- La panne d'électricité)	(SQI 3- Nomades, sédentaires)	(SQI 4- La causerie)	(SQI 5- L'agenda)	(SQI 6- Les bleuets)	(SQI 7- L'accent de Québec)	(SQI 8- La cocotte)	TOTAL

Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE	②	④		⑦		④	②	②	23
	③	⑧		⑧		⑦	③	④	
	④	⑨		⑨			⑦		
	⑦						⑨		
	⑧						⑩		
	⑬						⑪		
	⑭								
Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP	①	②	③	①	⑤	①	④	①	20
	⑥	③	⑤	⑤	⑧		⑥		
		⑥	⑥		⑩		⑧		
					⑪				
					⑬				
...									

Ensuite, l'analyse de contenu se poursuit par macro-catégories thématiques. Toutefois, cette-fois, les commentaires de chaque macro-catégorie sont retracés et analysés, sans égard à la personne enseignante-participante ni à l'EAC duquel ils sont issus. Cette micro-analyse permet une lecture diagonale à la recherche de liens comme la divergence, la convergence et la complémentarité (Paillé et Muchielli, 2012) entre les commentaires des personnes enseignantes-participantes regroupés sous une même macro-catégorie. L'extrait de tableau suivant l'exemplifie pour tous les commentaires ayant été catégorisés sous la macro-catégorie « Connaissances sur l'enseignement-apprentissages d'une LS/LE » :

Tableau 3.5 Extrait du tableau 4.19 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur l’enseignement-apprentissage d’une LS/LE » et les commentaires objectivés des EAC s’y rapportant

	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Connaissances sur l’enseignement-apprentissage d’une LS/LE	(SQJ 1- Les billes)	(SQJ 2- La panne d’électricité)	(SQJ 3- Nomades, sédentaires)	(SQJ 4- La causerie)	(SQJ 5- L’agenda)	(SQJ 6- Les bleuets)	(SQJ 7- L’accent de Québec)	(SQJ 8- La cocotte)	
	②	④		⑦		④	②	②	
	③	⑧		⑧		⑦	③	④	
	④	⑨		⑨			⑦		
	⑦						⑨		
	⑧						⑩		
	⑬						⑪		
	⑭								
	La personne enseignante-participante rapporte que...								
	<ul style="list-style-type: none"> ○ montrer l’objet pour expliquer un mot est avantageux car cela permet aux élèves de faire appel à leurs connaissances antérieures lorsque cela s’applique. ○ permettre aux enfants de réactiver des expériences personnelles en lien avec l’objet dont il est question dans le nouveau vocabulaire est significatif. ○ elle peut anticiper la méconnaissance des élèves quant à l’information présentée. ○ elle distingue régulièrement et explicitement les genres auxquels les prénoms entendus par les élèves se rapportent. ○ les élèves ont besoin d’explications supplémentaires pour comprendre le texte travaillé en classe. ○ les prénoms apparaissant dans le matériel utilisé en classe peuvent entraver la compréhension des élèves. ○ elle se soucie de désamorcer cette difficulté d’avance. 								

L’ensemble de ces synthèses pour chaque objectif spécifique de recherche préparera le lectorat à la discussion des résultats qui suivra au Chapitre V.

3.7 Les limites de l'autoconfrontation

D'emblée, et d'un point de vue strictement méthodologique, le grand nombre et la densité des données posent un enjeu de rigueur, car tel que soutenu précédemment, l'analyse d'entretiens demande généralement un grand investissement de la part de la personne chercheuse. De plus, la verbalisation sollicitée chez les personnes enseignantes-participantes est susceptible d'entraîner des propos aux contenus très hétérogènes (Nicolas, 2015). Comme l'insinue Van der Maren (1996, p. 436), c'est la personne chercheuse qui court le risque de devenir saturée avant que ses catégories ne le soient...

Les enjeux que pose l'interprétation du discours de la personne enseignante orientent les questionnements de Friedrich (2011) sur le sens attribué à l'action de la personne enseignante : quelle interprétation est la plus juste ? Celle de la personne qui agit ou celle de la personne qui observe ? Sur quels critères ? Il n'en demeure pas moins que, tel que vu au Chapitre 2 (en section 2.6.2), la personne enseignante puisse agir sans être au fait de ses motifs (par exemple, lorsqu'elle réitère sa routine ou lorsqu'elle n'a jamais eu l'occasion de réfléchir sur une pratique passée, etc.), et surtout, elle n'est pas forcément habituée à décrire ce qu'elle fait en classe (Cicurel, 2014). À cet effet, il importe de recentrer la quête du sens de l'action dans une vision générale : « considérer le résultat global de la procédure d'autoconfrontation [...] révélatrice de différences significatives entre ce qu'elle donne à voir, à comprendre, et l'activité observée » (Faita et Vieira, 2003, p. 132). De plus, les significations d'une action différeront plausiblement d'une personne à l'autre, la personne enseignante ayant déjà interprété son action et la personne qui observe n'étant pas impliquée dans cette action (Cicurel, 2011a; Friedrich, 2011). Dans la même optique, les élèves auraient possiblement eux-mêmes différentes perceptions de l'action en question posée par leur personne enseignante.

De plus, nous sommes conscients que notre proximité avec les personnes enseignantes-participantes, tel que cela a été abordé en section (3.4.1) accroît le risque de biais ; c'est ainsi que nous préférons l'analyse discursive à l'étude multi-cas et que la conception de notre documentation (canevas d'observation et canevas pour l'entretien d'autoconfrontation) témoigne explicitement des principes éthiques qui favorisent la validité des résultats.

Outre le défi d'ordre discursif, se pose également celui qui accompagne la séance d'observation et ce qu'elle offre à la personne chercheuse. Cicurel (2011b, p. 48) met en exergue cette vulnérable posture de personne observatrice-chercheuse :

L'une des questions cruciales qui se pose à l'analyste est celle de la *visibilité* des phénomènes qui se produisent en classe. Jusqu'à quel point *tout* ce qui se passe dans la classe est-il perceptible ? Est-ce par « l'observation directe » des actions et des paroles que l'on a accès à ce qui sous-tend l'interaction en classe ? Ne risque-t-on pas d'ignorer les motifs et ce qui se passe « en dessous » du discours produit et construit ?

L'interaction en classe de LS/LE couvre, d'un point de vue didactique, une diversité d'éléments en déroulement simultané (Cicurel, 2011a). Koubeissy (2014, p. 378), dont la thèse se déroulait aussi en milieu d'enseignement plurilingue au primaire et qui a fait usage de l'observation en classe, soutient qu'il est difficile « d'appréhender tout ce qui se passe sur place », et conséquemment, de distinguer instantanément ce qui est pertinent aux objectifs de recherche. Les échanges qui se déroulent dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une LS/LE, de surcroît en milieu scolaire de niveau primaire reconnu pour son dynamisme, peuvent présenter une multitude d'éléments en proximité avec les aspects de l'interaction étudiés (Bigot, 2018). Azaoui (2014b, p. 27) met par ailleurs en garde contre la « surinterprétation », notamment avec la mise en place de « garde-fous méthodologique », par exemple, se concentrer sur une pratique récurrente dans les séquences observées.

Également, la description de la dimension culturelle en classe d'ACCP aborde un défi majeur quant au choix de la méthodologie d'autoconfrontation. Si les contenus d'enseignement ciblés dans les recherches recourant aux EAC sont habituellement plus explicites, par exemple, des notions grammaticales précises (Villeneuve-Lapointe, 2019) ou encore la gestion de classe (Dumouchel, 2017), il faut rappeler que la dimension culturelle en classe de LS/LE, même objectivée, s'intègre de manière optimale pendant des situations de communication authentiques (Lussier, 2018), parfois moins formelles et impromptues, ce qui rend l'observation plus ardue.

Toujours quant à l'EAC, il n'est jamais exclu que des commentaires « surprenants » puissent émerger. Par exemple, des propos pourraient ne pas se prêter à la séquence observée ou diverger de manière saillante de ce que la littérature scientifique valorise pour la classe de LS/LE. Toutefois, Cadet et Carlo (2015) rappellent que le discours des personnes enseignantes est toujours susceptible d'être teinté par les aspects institutionnels qui encadrent la pratique du métier : documents pédagogiques officiels de référence, politiques et projets éducatifs en vigueur, pratiques véhiculées dans le milieu, etc. Ces « interférences » surviennent même si la présence de la personne chercheuse est amoindrie par rapport à l'entretien (ex. via un journal de bord, etc.).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus selon le devis méthodologique présenté au Chapitre 3. Quelques précisions s'imposent avant les sections 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4 qui rapporteront respectivement les données retenues pour les quatre personnes enseignantes-participantes.

À titre de rappel, les quatre personnes enseignantes-participantes se sont chacune prêtée à un entretien pré autoconfrontation. Les séances de vidéoscopie (observation en classe) ont ensuite eu lieu et huit séquences-interactions (SQI) ont été sélectionnées. Chacune d'elle a fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation (EAC) avec la personne enseignante-participante.

La présentation des SQI est organisée par personne enseignante-participante afin d'inclure la description des milieux d'enseignement respectifs à chacune (et dont les informations proviennent des entretiens pré autoconfrontation), ce qui donne lieu à quatre sous-sections de résultats (4.1, 4.2, 4.3 et 4.4). Cette façon de structurer les données permet de rendre compte de la complémentarité des informations sur le milieu et prédispose le lectorat à une meilleure compréhension globale des données retenues des SQI et des EAC pour chaque personne enseignante-participante.

Ainsi, chaque présentation de SQI débute avec des informations sur l'école de la personne enseignante-participante: nombre de classes d'accueil dans cette école et nombre d'années d'enseignement que compte la personne enseignante-participante dans cette école. Ensuite, le groupe-classe de la personne enseignante-participante est présenté selon les aspects suivants : nombre d'élèves et leurs âges, sexes, langues parlées, pays d'origine et niveaux scolaires, contexte socioéconomique de leur immigration et de leurs familles, historique global du groupe-classe (ouverture, arrivées et départs d'élèves, etc.).

Suite à la présentation de l'école de la personne enseignante-participante, les SQI retenues des séances de vidéoscopie effectuées dans sa classe sont relatées. La description d'une SQI débute avec un premier tableau comprenant le verbatim de l'interaction (voir la légende de transcription pour l'EAC en *Annexe D*). S'ensuit une description des contenus culturels y étant relevés, et ce, en prévision de l'atteinte de l'objectif spécifique de recherche 1- *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes-participantes en classe d'accueil au primaire (classe d'ACCP)*. Puis, le contexte

d'interaction autour de la SQI est caractérisé selon trois paramètres retenus de Cicurel (2011a, p. 266) (voir au Chapitre 3 en section 3.5.1) : les buts de l'interaction, le cadre participatif, et la régulation de la parole. Cette description est reliée à l'objectif spécifique de recherche 2- *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP*. Enfin, et en lien avec l'objectif spécifique de recherche 3- *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes-participantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP*, un second tableau présente les commentaires de la personne enseignante-participante retenus de l'EAC ayant suivi l'observation de la SQI. Ce tableau comporte deux colonnes : la colonne de gauche met en lumière, à la manière d'un verbatim, les commentaires extraits de l'EAC retenus tels qu'énoncés par la personne enseignante-participante et/ou l'étudiante-chercheuse (voir la légende de transcription pour l'EAC en *Annexe E*) et la colonne de droite présente ces commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (voir au Chapitre 3 en section 3.6.3). Cette double étape de codage prédisposera à la présentation des connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes-participantes.

Le chapitre se conclut avec les synthèses des résultats pour chaque objectif de recherche spécifique.

4.1 Les résultats pour la séquence-interaction observée dans la classe de la personne enseignante-participante 1 (SQI 1)

Tel qu'expliqué dans l'introduction du présent chapitre, la présentation des résultats pour les SQI observées chez la personne enseignante-participante 1 débute avec une brève description de son milieu d'enseignement.

L'école de la personne enseignante-participante 1 est, depuis plus de deux décennies, un point de service⁷ pour les classes d'accueil. Au moment de l'entretien, elle compte huit classes d'accueil réparties du niveau préscolaire au 3^e cycle. Le groupe-classe de la personne enseignante-participante 1 est de niveau 1^{er} cycle, mais la personne enseignante-participante affirme que ses élèves sont majoritairement de niveau 1^{ère} année du 1^{er} cycle (et ne combinant pas des élèves de 1^{ère} et de 2^e années, telle une classe-cycle serait habituellement composée). Les élèves sont âgés de 6 à 8 ans. Le jour de l'entrevue, la classe accueille un nouvel élève, ce qui porte le nombre d'élèves à dix-sept, plus précisément, six garçons et onze filles. La

⁷ Les écoles désignées « points de service à l'accueil » sont les établissements où les classes d'accueil sont permanentes (contrairement à d'autres écoles où une ou plusieurs classes d'accueil peuvent ouvrir ponctuellement en fonction du nombre d'élèves nouvellement arrivés pendant l'année scolaire).

personne enseignante-participante démontre une certaine exaspération lorsque questionnée à propos de la mobilité constante des élèves du groupe pendant les premiers mois de l'année scolaire, principalement occasionnée par des déménagements pour les familles. Aucun élève n'a été intégré dans une classe régulière pendant l'année scolaire.

De plus, la personne enseignante-participante considère qu'il y a une grande diversité de pays d'origine représentés dans sa classe, précisant au passage que plusieurs élèves arrivent des États-Unis, mais n'y sont pas nés. En contre-exemple, mais toujours pour exemplifier l'hétérogénéité ethnique composant son groupe, la personne enseignante-participante parle d'une élève ayant vu le jour aux États-Unis, mais d'un papa d'origine somalienne et d'une maman d'origine suédoise. La personne enseignante-participante ne distingue pas une communauté culturelle particulièrement plus saillante ou une langue d'origine plus commune parmi ses élèves. Les métissages ethniques dont elle est témoin l'impressionnent particulièrement cette année (ex. un élève dont la mère est originaire de la Guinée et dont le père est membre d'une communauté autochtone établie au Québec). La personne enseignante-participante évoque également le cas d'une autre élève; cette dernière s'identifie énormément à des éléments de culture de la Thaïlande, puisqu'elle y est née et qu'elle y a débuté sa scolarisation, mais ses deux parents sont originaires du Venezuela et la langue maternelle parlée dans la famille demeure l'espagnol. Cela mène la personne enseignante-participante à spécifier que la majorité des parents des élèves ont immigré pour des raisons professionnelles et que la majorité des familles vivent dans un contexte que la personne enseignante-participante juge socioéconomiquement favorable. Elle ne compte pas de familles réfugiées parmi ses élèves cette année. La personne enseignante-participante évoque aussi des parcours d'aller-retour, pour une élève dont c'est notamment le cas. Cette dernière retournera dans son Brésil natal, car sa mère doit y soutenir sa thèse de doctorat, mais cette dernière a une promesse d'embauche et donc, la famille reviendra s'établir de nouveau dans la métropole. Dans le cas d'un autre élève, celui-ci avait d'abord passé une année à Vancouver (pays d'origine non spécifié durant l'entrevue) avant d'arriver à Montréal, et un nouveau départ était déjà prévu pour la Californie au gré des responsabilités professionnelles de son père. En somme, autant les langues et cultures d'origine que les parcours des élèves sont hétérogènes dans la classe de la personne enseignante-participante 1.

4.1.1 Séquence-interaction 1- « Les billes »

La description de la SQI 1 débute avec un premier tableau présentant le verbatim de l'interaction observée. La personne enseignante-participante revient en grand groupe sur un exercice de compréhension de

lecture qui raconte une histoire d'amis qui jouent aux billes. De manière individuelle ou en petites équipes, les élèves viennent de terminer de répondre aux questions portant sur le texte.

Tableau 4.1 Verbatim pour la SQI 1- « Les billes »

Séquence-interaction 1	
Titre de la séquence-interaction :	
<i>Les billes</i>	
Durée de l'interaction : environ deux minutes	
Verbatim intégral	
Ens. 1 : Et là, ils [<i>les personnages de l'histoire racontée</i>] jouent aux billes. Est-ce que tout le monde a bien compris c'est quoi une bille ?	
És : [<i>Quelques élèves lèvent la main.</i>] Oui. Non.	
É1 : Une petite boule *j'aime très.	
Ens. 1 : Une petite boule, et on la lance pour jouer. Est-ce qu'on la lance dans le visage ?	
És : Non !	
Ens. 1 : Ben non !	
É2 : Une bille c'est *un boule comme ça. Et *a *presque tu lances comme ça. [<i>L'É2 lui tend une bille qu'elle avait dans ses poches.</i>]	
Ens. 1 : Mais c'est exactement ça ! [<i>La personne enseignante-participante prend la bille et la montre aux élèves.</i>] Regarde ici !	
És : [<i>Certains élèves se lèvent pour mieux voir.</i>] É3 : Moi je *n'ai comme ça ! É4 : Et moi aussi ! É5 : Je veux voir ça !	
Ens. 1 : Attends, je vais venir te voir. [<i>La personne enseignante-participante se promène entre les élèves pour leur montrer la bille.</i>]	
És : Wow... É7 : C'est rond.	
Ens. 1 : Regarde [<i>prénom de l'É6</i>]. Ça, c'est une bille.	
É7 : Ah ! [<i>Pour manifester sa compréhension.</i>]	
Ens. 1 : Est-ce que tu peux le dire, « bille » ?	

É7 : « Bille ».

Ens. 1 : [La personne enseignante-participante continue de se promener parmi les élèves pour montrer la bille.]

É8 : A marble.

Ens. 1 : Exactement, en anglais on dit *a marble*.

És : [Quelques élèves répètent « marble ».] Est-ce que je peux toucher ? É3 : Je *n'ai un à la maison.

Ens. 1 : Je vais la redonner à [prénom de l'É2]. [La personne enseignante-participante redonne la bille à l'É2]. Est-ce que toi tu as déjà joué dans ton pays ou ici avec des billes ?

És : Oui ! Non ! Oui ! [Quelques élèves lèvent la main, dont l'É8 et l'É9.]

É9 : En bas, le service de garde, oui.

Ens. 1 : Au service de garde tu as joué ? [Prénom de l'É10], tu as joué aussi ?

É10 : Moi je jouais...

Ens. 1 : ... tu as joué au Maroc ?

É10 : ... avec ma famille, oui.

Ens. 1 : Ah, est-ce que tu étais bonne ?

É10 : Oui.

Ens. 1 : Oui.

É11 : Moi aussi !

Ens. 1 : Ok. [La personne enseignante-participante fait un geste avec ses mains pour signifier la clôture de la discussion. Elle reprend la feuille d'exercice]. Alors on a Maxime et Sophie qui jouent aux billes dans la cour. « Un élève de 6^e année... ». [La personne enseignante-participante interrompt la lecture du texte pour questionner les élèves]. La 6^e année. Nous, on est en quelle année ici ?

És : [Quelques élèves lèvent la main.] Euh... 1^{ère}!

Ens. 1 : 1^{ère}-2^e, hein ? On fait les deux.

É12 : Moi je suis *2^e ! 6^e année c'est la dernière année...

Ens. 1 : 6^e année, c'est la dernière année au primaire, donc c'est les élèves de M. [prénom de la personne enseignante-participante de 6^e année] à côté. Les grandes « affaires » là [la personne enseignante-

participante fait un geste de la main en tremblant pour désigner les élèves de 6^e année] qui sont à côté de nous. [La personne enseignante-participante poursuit la lecture du texte.] « Un élève de 6^e année vole une bille à Maxime ».

És : [Quelques élèves expriment le fait qu'ils trouvent ça grave].

Ens. 1 : Est-ce que c'est gentil de voler quelque chose ?

És : Non ! É13 : Voler c'est [inaudible]?

Ens. 1 : Est-ce qu'on voulait dire « voler » comme ça, comme un oiseau ? *[La personne enseignante-participante mime le vol d'un oiseau]*

És: Non ! [Les élèves parlent en même temps pour répondre.]

Ens. 1 : Oh ! Est-ce que mes oreilles entendent bien quand tout le monde parle en même temps ?

4.1.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 1- « Les billes »

Plusieurs contenus culturels peuvent être relevés dans cette interaction. D'abord, le sujet de l'activité amène à parler d'un jeu plausiblement répandu dans le monde et à travers les générations : les billes. Toutefois, il est pertinent de noter que tout au long de l'interaction, la personne enseignante-participante intègre des informations plus ou moins reliées au sujet du texte, mais dont la pertinence s'apparente à celle attribuée aux contenus culturels dans le cadre de cette recherche. Par exemple, la personne enseignante-participante met en relief le caractère approprié ou non d'une action à l'école et de manière plus générale (lancer ou voler des objets, etc.). Aussi, elle fait brièvement raisonner et resituer les élèves quant à l'organisation des niveaux scolaires.

4.1.1.2 Contexte d'interaction de la SQI 1- « Les billes »

Afin de s'assurer de la compréhension du texte par tous les élèves, la personne enseignante-participante attire l'attention sur quelques mots. Elle prend le temps de lire le texte à haute voix avec un débit assez lent et insiste sur quelques termes. En outre, elle désire s'assurer que ses élèves comprennent le mot « bille », ce qui constitue le **but de l'interaction**.

En ce qui concerne le **cadre participatif**, les élèves ont des comportements variés; alors que certains se sentent très interpellés par la discussion, d'autres observent plutôt sagement l'échange et une petite minorité d'élèves ne sont tout simplement pas attentifs et font autre chose. Somme toute, malgré une

motivation palpable chez ceux qui veulent prendre la parole, ce ne sont que quelques élèves qui réussissent à s'exprimer de manière intelligible.

Ces divergences dans le niveau d'implication des élèves influencent la **régulation de la parole**. En effet, la personne enseignante-participante semble vouloir solliciter la participation d'un maximum d'élèves; tout comme elle tente de cibler les plus « silencieux », elle doit gérer les mêmes mains levées qui désirent intervenir.

4.1.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 1

Tel qu'expliqué en début de chapitre, un deuxième tableau met en lumière les commentaires de la personne enseignante-participante issu de l'EAC qui soutiennent l'éventuelle présentation des connaissances du répertoire didactique.

Tableau 4.2 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 1- « Les billes »

Entretien d'autoconfrontation 1 pour la séquence-interaction 1 : <i>Les billes</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés) <i>La personne enseignante-participante rapporte que ...</i>
<p>I : Ça, est-ce que ça t'arrive souvent de leur demander « est-ce que tu faisais ça dans ton pays ? »... ?</p> <p>Ens. 1 : Oui. Oui, parce que je trouve que ...ça attache beaucoup ce qu'on apprend ici, de dire « Ah, mais j'ai déjà fait ça, mais je connais ce truc-là, je connais ce mot-là ». Donc, je pense que quand on attache les deux</p>	<p>① elle se préoccupe de faire des liens entre les apprentissages et les expériences des élèves.⁸</p>

⁸ Les commentaires objectivés de cette colonne ne sont pas nécessairement associés aux propos vis-à-vis desquels ils se trouvent, mais bien à l'ensemble des commentaires se trouvant dans la même rangée.

<p>expériences ensemble, ça les rend beaucoup plus concrètes, parce que...</p>	
<p>I : Puis, ils ont tendance à oublier aussi hein les enfants !</p> <p>Ens. 1 : Bien oui ! Parce que tu vois, « bille », dit comme tel, personne sait c'est quoi, puis dès qu'on voit [<i>la personne enseignante-participante mime le geste de montrer une bille</i>], bien majoritairement tout le monde va dire « bien oui, je sais c'est quoi une bille ! »</p> <p>Donc, euh, je pense que c'est plus facile après ça d'enregistrer, parce qu'ils voient l'image dans leur tête, puis là, peut-être qu'ils ont créé un lien plus fort avec le... le mot, mais oui, beaucoup, beaucoup, je vais dire : « Dans ta langue, comment tu le dis, comment tu fais ça, est-ce que t'as déjà écrit comme ça ».</p> <p>Donc oui, beaucoup, beaucoup, beaucoup, je trouve que se ... [<i>incomplet, la personne enseignante-participante se reprend</i>] de se servir de ces expériences antérieures pour venir accrocher ce qu'on fait là, c'est... beaucoup plus significatif, en fait.</p>	<p>② montrer l'objet pour expliquer un mot est avantageux car cela permet aux élèves de faire appel à leurs connaissances antérieures lorsque cela s'applique.</p> <p>③ permettre aux enfants de réactiver des expériences personnelles en lien avec l'objet dont il est question dans le nouveau vocabulaire est significatif.</p>
<p>I : Donc, encore là, tu sais, tu vois, avant d'expliquer, « la 6^e année... [<i>en référence au texte que les élèves devaient comprendre</i>] ... nous, on est où ? »</p> <p>Ens. 1 : Oui. Puis, mais, tu sais, j'ai remarqué aussi dans l'utilisation du matériel, puis, ça viendrait plus loin tu sais, c'était « Sophie, Sébastien, Maxime »...</p> <p>I : Hum hum [<i>pour acquiescer</i>], les prénoms.</p> <p>Ens. 1 : C'est du matériel de langue maternelle que j'utilise, puis ça paraît beaucoup dans le choix des noms... Tandis que quand on utilise du matériel plus adapté à l'accueil... il y a comme une attention qui est accordée à ça. Parce que là, il y a des amis qui prenaient « [il y a] Sébastien, il y a deux filles... » Mais c'est sûr que pour eux « Sébastien » ça veut rien dire, qui s'appelle Sébastien dans leur entourage ? Personne. [<i>la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras</i>].</p>	<p>④ elle peut anticiper la méconnaissance des élèves quant à l'information présentée.</p> <p>⑤ le matériel plus convenable pour la classe d'accueil tient compte des difficultés propres à l'apprentissage d'une langue (dont le genre des prénoms).</p> <p>⑥ les élèves n'ont pas de connaissances antérieures précisément reliées à ces prénoms vus en classe.</p>
<p>Ens. 1 : Donc c'est quelque chose de... pour ... où je me suis dit « pour ça, je dis toujours : c'est une fille, c'est un garçon », puis il y a un extrait qu'on a écouté tantôt où euh quand je disais... Chad ? Je le sais plus trop... [<i>la personne enseignante-participante prend quelques instants pour tenter de se remémorer le prénom dont il</i></p>	<p>⑦ elle distingue régulièrement et explicitement les genres auxquels les prénoms entendus par les élèves se rapportent.</p>

<p><i>était question</i>]. « C'est une fille ». Ils me le disent souvent eux aussi, pas parce que je veux faire comme une séparation de genre, mais plus parce que...</p>	
<p>I : Non, mais habituellement, c'est...</p> <p>Ens. 1 : ... c'est ça. Je l'ai dit avec « Maxime » aussi : « Maxime, oui, c'est plus un nom de garçon, mais il y a de plus en plus de filles, donc, oui, mais... Ça fait partie de ce qu'il faut leur expliquer pour qu'ils comprennent le texte en fait.</p>	<p>⑧ les élèves ont besoin d'explications supplémentaires pour comprendre le texte travaillé en classe.</p>
<p>I : Est-ce que tu trouves ça... est-ce que tu vois ça comme un un un point à améliorer : « Ah, la prochaine fois je vais prendre [<i>l'intervieweuse se reprend</i>] je vais faire attention aux prénoms » ou au contraire... ?</p> <p>Ens. 1 : J'essaie de faire attention, même moi quand je compose quelque chose. Des noms québécois, mais aussi des noms... pour qu'ils se retrouvent...</p> <p>I : Ok, donc à mi-chemin.</p> <p>Ens. 1 : Tu sais, tu as vu leur réaction quand ils ont eu qu'ils ont eu un « [prénom d'un élève dans le groupe] » dans l'histoire, leur attention puis leur réaction étaient vraiment différentes que si j'avais dit « Maxime », puis pour eux, ça veut rien dire.</p> <p>Ens. 1 : Mais, oui, j'essaie de porter attention à ça, parce que un, ils se sentent plus concernés...</p>	<p>⑨ elle se soucie d'un équilibre entre les éléments connus et d'autres moins connus dans le matériel utilisé avec les élèves.</p>
<p>Ens. 1 : Et ils reconnaissent beaucoup. Tu sais, si je lis une histoire, puis l'histoire, c'est [prénom de la personne enseignante-participante] dedans, bien là, ils adorent l'histoire, il y a une [prénom de la personne enseignante-participante] tu sais !</p> <p>I : Bien, ils se sentent plus concernés quand c'est... une personne...</p> <p>Ens. 1 : ... quelqu'un de connu.</p> <p>I : ... c'est ça qui porte le nom.</p> <p>Ens. 1 : Oui. Oui.</p>	<p>⑩ les élèves réagissent davantage lorsqu'ils entendent un prénom qu'ils ont déjà entendu auparavant.</p>
<p>I : Mais, le fait que ce soit des prénoms on va dire québécois, est-ce que c'est « plus mal », ou est-ce que c'est...</p>	

<p>Ens. 1 : Non, c'est pas que c'est mal. C'est juste que ... ça ça peut compliquer pour eux si [il y a] un nom plus neutre, moins neutre ?</p> <p>Ens. 1 : Tandis que « Maria », de façon « mondiale », tout le monde est capable plus d'identifier que c'est une fille versus « Jean », c'est moins évocateur pour eux.</p> <p>Ens. 1 : Donc, je pense que tu sais ça vient un peu compliquer, oui, il faut expliquer...</p> <p>Ens. 1 : Puis, c'est une difficulté en plus pour comprendre l'histoire, parce que là celle qui m'a écrit euh « Il y a deux filles », bien il faut qu'elle aille changer toute sa phrase, parce que dans le fond, son histoire est plus bonne, tu sais c'étaient pas vraiment deux filles. Donc, pour pas ajouter une façon d'effacer tout ce qu'ils ont fait, j'essaie de le faire à l'avance, mais là il fallait qu'ils se débrouillent avec les histoires là pour euh... pour faire ça.</p>	<p>⑪ elle se questionne sur ce que serait un prénom « neutre », c'est-à-dire, qui ne causerait pas un bris de compréhension.</p> <p>⑫ la difficulté de distinguer le genre des prénoms entraîne parfois des situations peu désirables en ce qui concerne la tâche à accomplir.</p> <p>⑬ les prénoms apparaissant dans le matériel utilisé en classe peuvent entraver la compréhension des élèves.</p> <p>⑭ elle se soucie de désamorcer cette difficulté d'avance.</p>
<p>I : Oui, oui, oui, je comprends. Puis c'est ça le but là, la compréhension de l'histoire, l'écriture...</p> <p>Ens. 1 : Oui, oui.</p> <p>I : ... donc, décharger cognitivement</p> <p>Ens. 1 : Oui.</p>	<p>⑮ une compréhension optimale chez l'élève vise aussi l'allègement cognitif.</p>

D'abord, les commentaires 2, 3, 4, 7, 8, 13 et 14 mettent en lumière des connaissances par la personne enseignante-participante quant au processus d'apprentissage du français chez ses élèves. Ses interventions démontrent la mise en pratique de liens entre langue et culture, notamment avec les commentaires 2 et 3 qui actualisent la stratégie de disposer d'une référence visuelle pour expliquer le vocabulaire et donc pour en contextualiser le sens. Les commentaires 4, 7 et 14 manifestent une vigilance pédagogique pour anticiper les potentielles difficultés rencontrées par ses élèves. En témoignent par ailleurs les commentaires 8 et 13 qui font état d'une bonne connaissance de ses apprenants (leurs niveaux, mais aussi leur profil général) en prévision des apprentissages à venir.

Ensuite, les commentaires 5, 9 et 10 indiquent une expérience d'enseignement propre à la classe d'ACCP, notamment en ce qui concerne le matériel. Le commentaire 5 dénote une aptitude à juger de la pertinence du matériel pour les élèves en classe d'ACCP. Les commentaires 9 et 10 démontrent la mise en œuvre de cette aptitude, notamment dans l'expression de son souci pédagogique dans la création/le choix de matériel et l'approche utilisée dans l'utilisation de ce matériel.

Puis, les commentaires 1 et 6 démontrent une préoccupation chez la personne enseignante-participante 1 en ce qui concerne le fait d'inclure le vécu des élèves. Cette préoccupation se manifeste sur deux plans : faire le pont avec des expériences antérieures s'il y a lieu et être conscient du décalage qui puisse exister entre les réalités véhiculées dans le matériel didactique et celles qui sont vécues par les élèves en contexte hors scolaire.

Les commentaires 11 et 12 se rapportent à des expériences ponctuelles et très précises, voire éphémères, qui ne semblent pas être exprimées comme étant généralisées. Le commentaire 11 laisse émerger une réflexion quant au contenu à privilégier en classe (l'aspect de « neutralité » évoqué) pour atténuer la confusion des genres des prénoms. Suit dès lors le commentaire 12 qui vient exemplifier une conséquence peu agréable (la réalisation erronée d'une tâche d'écriture) découlant de l'incompréhension reliée à l'identification erronée des genres des prénoms rencontrés dans le texte.

Enfin, le commentaire 15 fait valoir une connaissance ne paraissant pas exclusive ou particulière à l'enseignement en classe d'ACCP mais plutôt généralisée à l'enseignement (le souci de réduire la charge cognitive chez l'élève).

La SQI 1- « Les billes » est la seule SQI pour la personne enseignante-participante 1.

4.2 Les résultats pour les séquences-interactions observées dans la classe de la personne enseignante-participante 2 (SQI 2 et 3)

Tel que prévu, la présente sous-section s'amorce avec une brève description du milieu d'enseignement. La personne enseignante-participante 2 et la personne enseignante-participante 1 sont collègues à la même école. La personne enseignante-participante 2 enseigne en classe d'accueil au 3^e cycle, c'est-à-dire que ses élèves ont 11 ou 12 ans. Toutefois, elle juge que les niveaux scolaires réels de ses élèves sont variés; niveaux 1^{er}, 2^e et 3^e cycle en français et niveaux 2^e et 3^e cycle en mathématiques. Huit filles et neuf garçons composent le groupe-classe pour un total de dix-sept élèves. Sans préciser les pays d'origine, la

personne enseignante-participante affirme que les trois langues d'origine majoritaires dans sa classe sont le chinois (mandarin), l'arabe et l'espagnol. L'anglais est maîtrisé par la plupart de ses élèves; cette situation a été particulièrement problématique cette année selon cette personne-enseignante d'expérience (24 années d'enseignement en classe d'accueil). Elle déclare avoir beaucoup travaillé à baliser l'utilisation de l'anglais, et précise que la situation s'est améliorée depuis le début de l'année; les élèves n'auraient désormais recours à l'anglais qu'en cas de nécessité (pour comprendre ou exprimer quelque chose d'important). En ce qui concerne le statut socio-économique des familles des élèves, la personne enseignante-participante 2 considère que la plupart des parents de ses élèves sont des professionnels arrivés dans le cadre d'une immigration économique. Le groupe-classe est ouvert depuis le mois d'août et, contrairement au groupe-classe du 1^{er} cycle (personne enseignante-participante 1), sa composition est « assez stable » selon la personne enseignante-participante. Trois ou quatre départs (déménagements) ont eu lieu en début d'année, et la majorité des élèves sont arrivés entre les mois d'août et d'octobre (il est à rappeler que la cueillette a eu lieu au mois de mai suivant). Aucun élève n'a été intégré en classe régulière au cours de l'année scolaire. Les séquences-interactions se rapportant à la personne enseignante-participante 2 sont les SQI 2 et SQI 3.

4.2.1 Séquence-interaction 2- « La panne d'électricité »

La SQI 2 se nomme « La panne d'électricité ». La personne enseignante-participante propose un exercice de « jogging français », un type d'exercice qui demande aux élèves de rédiger, dans un temps chronométré, un court texte selon une mise en situation. Le tableau suivant rapporte l'interaction en classe dans laquelle cette activité s'est amorcée. Les mises en situation proposées pour le « jogging français » sont répertoriées dans un cartable et la personne enseignante-participante choisit la suivante (projetée sur le tableau interactif): « Une panne d'électricité se prolonge pendant plusieurs heures. Que peux-tu faire? ».

Tableau 4.3 Verbatim pour la SQI 2- « La panne d'électricité »

Séquence-interaction 2
<p>Titre de la séquence-interaction :</p> <p><i>La panne d'électricité</i></p> <p>Durée de l'interaction : environ une minute et 30 secondes</p>
Verbatim intégral
<p>Ens. 2 : « Panne d'électricité », on comprend tout le monde ?</p> <p>És : Oui. Non. [<i>D'autres élèves parlent, inaudible</i>]</p> <p>Ens. 2 : [Il n'y a] plus d'électricité... il y a plus rien. Et ça dure, une heure, deux heures, trois heures, quatre heures... Y'a toujours pas d'électricité qui revient... et partout dans la ville, c'est tout éteint.</p> <p>És : [É1] Oui, mais je peux...</p> <p>Ens. 2 : Qu'est-ce que toi, tu peux faire ?</p> <p>És : [É1] Jouer avec mon Ipad. [<i>D'autres élèves rient.</i>]</p> <p>Ens. 2 : Combien d'heures tu peux jouer ?</p> <p>És : [É1] Euh... beaucoup.</p> <p>Ens. 2 : Une heure ?</p> <p>És : [É2] Euh <i>your charge...</i>, [É3] ... <i>full</i>, [É2] <i>Your battery.</i></p> <p>Ens. 2 : Oui, ta batterie...</p> <p>És : [É1] <i>Yeah, my battery is full.</i> [<i>D'autres élèves rient.</i>] [É2] <i>Full ?</i></p> <p>Ens. 2 : T'es chanceux, ta batterie était pleine.</p> <p>És : [É1] Oui, parce que...</p> <p>Ens. 2 : Au moment où c'est arrivé.</p> <p>És : [É1] Parce que j'ai juste... dans...non...non non non...[<i>inaudible</i>]</p> <p>Ens. 2 : Imagine-toi [<i>prénom de l'É1</i>] là, ça arrive là, la lumière s'éteint. Et là, ta batterie était presque vide. [<i>La personne enseignante-participante se prend le visage à deux mains et mime un état de désespoir.</i>] Aie aie aie, pauvre [<i>prénom de l'É1</i>], pas de Ipad.</p>

És : [É2] *Compu[incomplet], oh no... [É1] Computer, no....*

Ens. 2 : Ah ! L'ordinateur, tu peux pas. Bien à moins qu'il (ne) soit ...

És : [É1] Oui !

Ens. 2 : ... portable et que la batterie...

És : [É1] Oui ! Oui le, le, *laptop*. [É2] *Laptop*.

Ens. 2 : Oui, c'est ça, un portable.

És : [É2] [*inaudible*]. [É1] Téléphone. [É4] J'ai un problème comme ça [l'élève pointe le tableau interactif où est projetée la consigne pour le 'jogging' d'écriture], mais pour toutes les nuits.

Ens. 2 : Oui. Il y a beaucoup de pays...

És : [É5 et É6] Moi aussi...

Ens. 2 : Moi aussi, je suis allé dans certains pays où il y avait **souvent** [*la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras*], l'électricité, ça arrêta. Puis là, t'attendais des heures, des heures, des heures, ça venait pas.

És : [É7] Jordanie [*inaudible*]. [*D'autres élèves parlent entre eux*]. [*Inaudible*].

Ens. 2 : En Jordanie aussi ?

És : É2 : Euh Syrie...*too*.

Ens. 2 : Syrie.

Ens. 2 : Vous savez qu'à Montréal, on a eu... on a eu une année, trois semaines, trois semaines complètes sans électricité.

És : [*Les élèves expriment leur ébahissement.*] Quoi ? Ah ! [*D'autres élèves parlent entre eux*]. [*Inaudible*].

Ens. 2 : Trois semaines.

És : [É1] Moi, deux jours avec... pas d'électricité aussi.

Ens. 2 : Deux jours ? Oui... bien, cette année, oui il y a eu... Une journée ? Oui.

És : [*D'autres élèves parlent entre eux*].

Ens. 2 : Donc vous savez ce que c'est. Essaie de me dire, tu peux dire qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là, quand y'avait la panne d'électricité que t'as vécue, ou sinon qu'est-ce que tu peux faire pour te, pour te [*incomplet*].

4.2.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 2- « La panne d'électricité »

La préparation à la tâche d'écriture amène la personne enseignante-participante à bien expliquer ce qu'est une panne d'électricité. Rapidement, elle en fait un objet de discussion; les pannes d'électricité surviennent partout dans le monde, parfois plus régulièrement à certains endroits de la planète.

Cette discussion l'incite également à faire mention de la « crise du verglas », un épisode historique survenu au Québec en 1997 et qui est facilement associé à une interruption d'électricité prolongée.

4.2.1.2 Contexte d'interaction de la SQI 2- « La panne d'électricité »

Avant de démarrer le chronomètre pour l'exercice, la personne enseignante-participante veut s'assurer que les élèves comprennent bien la mise en situation, surtout ce qu'est une panne d'électricité, ce qui correspond au **but de l'interaction**.

En ce qui concerne le **cadre participatif**, le « jogging français » semble être un exercice récurrent, car les élèves sortent un cahier d'écriture contenant d'autres petits textes rédigés pour la même situation d'apprentissage. Ils semblent donc anticiper un partage des productions en grand groupe.

Quant à la **régulation de la parole**, les élèves sont assez agités et parlent et rient entre eux, et ce, même pendant que la personne enseignante-participante s'adresse au groupe. Malgré tout, la personne enseignante-participante mène la leçon de manière remarquablement calme, ce qui contribue à une ambiance générale agréable. Plusieurs élèves partagent leur témoignage et patientent parfois longtemps avant d'avoir leur tour de parole. Les interventions des élèves sont souvent teintées de mots ou de courts passages en anglais et lorsqu'ils s'expriment en français, certains propos sont difficiles à comprendre, voire inintelligibles.

4.2.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 2

Le tableau suivant rapporte les commentaires retenus de l'entretien d'autoconfrontation associé à l'interaction décrite précédemment.

Tableau 4.4 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 2- « La panne d'électricité »

Entretien d'autoconfrontation 2 pour la séquence-interaction 2 : <i>La panne d'électricité</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés) <i>La personne enseignante-participante</i> <i>rapporte que ...</i>
<p>Ens. 2 : Bien, c'est sûr que j'essaie toujours d'écouter les élèves, ils ont souvent des choses à dire aussi sur des euh... Bien justement, par rapport à ce qu'ils ont vécu dans leurs pays là, c'est, c'est, j'essaie toujours de faire des liens avec ce qu'ils ont vécu...</p>	<p>① elle se préoccupe d'écouter les élèves.</p> <p>② les élèves désirent souvent faire part de ce qu'ils ont vécu.</p> <p>③ elle se préoccupe de faire des liens avec leur vécu.</p>
<p>Ens. 2 : ...donc, c'est intéressant, toujours de voir euh... qu'ils vont... quand ils, quand t'arrives avec un concept, ils vont, ils vont, faire un lien avec quelque chose qu'ils ont déjà vécu, et ça te dit qu'ils ont compris...</p>	<p>④ la compréhension du contenu abordé en classe peut être démontrée lorsque les élèves font des liens avec leurs expériences personnelles.</p>
<p>I : ... t'as pas choisi euh... je sais pas moi... tu sais quelque chose de spécifique là qui arriverait vraiment ici là, comme le gel... tu sais t'as une panne d'électricité, ça peut arriver comme finalement partout...</p> <p>Ens. 2 : Oui, oui, ça peut arriver, puis ça arrive, je le sais que ça arrive dans beaucoup de pays.</p>	<p>⑤ elle possède des connaissances lui permettant de reconnaître le caractère « universel » du contenu culturel (les pannes d'électricité).</p>
<p>Ens. 2 : Donc, euh, c'est ça, ... leur laisser un peu de... d'espace là pour justement s'exprimer puis me dire ça.</p> <p>Ens. 2 : Puis... ça fait partie de, je pense [que] ça fait partie de du travail à l'accueil, justement, de... de laisser de l'espace aux élèves là. Puis en même, temps, comme je te dis, ça te permet de valider que... oui, ils ont bien compris.</p>	<p>⑥ elle laisse les élèves s'exprimer en lien avec le contenu abordé.</p> <p>⑦ laisser les élèves s'exprimer est lié au rôle de la personne enseignante-participante en classe d'ACCP.</p>

<p>Ens. 2 : ... et puis que... tu vois dans le regard des élèves, puis euh, eux autres [<i>la personne enseignante-participante pointe vers un coin de la classe</i>], non...il y a, il y a « une couple d'élèves », je sais qu'ils avaient pas super bien compris.</p> <p>Ens. 2 : Je pense [que] c'est [prénom d'une élève] qui [n']avait pas bien compris. Il y avait deux ou trois élèves qui [n']avaient pas bien compris, mais ils se sont fait expliquer, elle s'est fait expliquer par sa... sa voisine. Et [prénom d'une autre élève] aussi. Les deux, souvent euh...</p> <p>Ens. 2 : ... je sais que [il] faut, faut retourner un peu en arrière puis euh... vérifier là, mais...</p>	<p>⑧ l'incompréhension chez certains élèves peut se repérer de manière visuelle.</p> <p>⑨ le repérage de l'incompréhension (par le regard ou par le fait que des pairs s'aident entre eux) lui indique le besoin de reprendre l'explication de nouveau.</p>
<p>I : ... la panne d'électricité dans plusieurs pays, tu sais, c'est, ça fait partie de ton bagage aussi, parce que si t'avais pas voyagé...peut-être que... tu [ne] serais pas tant au fait que justement euh... dans certains pays, effectivement...</p> <p>Ens. 2 : Ça fait partie du quotidien « quasiment » là.</p> <p>I : ... exactement, donc, tu sais que c'était plausible ...</p> <p>Ens. 2 : Oui.</p> <p>I : ... que certains de tes élèves avaient vécu ça, puis effectivement ça semble être validé euh par certains.</p> <p>Ens. 2 : Oui.</p>	<p>⑩ son expérience personnelle l'aide à connaître le caractère « quotidien » du contenu culturel intégré (les pannes d'électricité).</p>

Contrairement à ce qui a été présenté pour la SQI 1, les commentaires pour l'EAC de la SQI 2 sont répartis de manière plutôt équilibrée dans plusieurs macro-catégories thématiques. D'abord, les commentaires 4, 8 et 9 traduisent des connaissances sur l'enseignement d'une LS/LE. Ils concernent la validation de la compréhension d'un contenu d'apprentissage (en évoquant les élèves qui s'expriment en faisant des liens avec des éléments de leur vécu) tout comme le repérage de l'incompréhension chez les personnes apprenantes (notamment par le non-verbal chez les apprenants auprès desquels il faut reprendre les explications).

Ensuite, les commentaires 2, 3 et 6 font montre plus explicitement de connaissances concernant les élèves. Ces commentaires expriment la pertinence d’impliquer leur vécu et de les laisser partager leurs expériences antérieures en lien avec le sujet abordé en classe.

Les commentaires 1 et 7 démontrent à leur tour des connaissances plutôt caractéristiques à l’enseignement en classe d’accueil, notamment la valorisation de créer un espace de discussion aux élèves. La personne enseignante-participante y dénote même une responsabilité inhérente au rôle de la personne enseignante-participante en classe d’ACCP.

Finalement, les commentaires 5 et 10 font allusion à des expériences personnelles précises (pannes d’électricité dans d’autres pays) qui contribuent à intégrer ce contenu culturel en interaction en classe en raison du caractère universel qu’elle leur connaît.

La prochaine sous-section présente la seconde SQI retenue de la classe la personne enseignante-participante 2.

4.2.2 Séquence-interaction 3- « Nomades, sédentaires »

La SQI 3 met en lumière une interaction survenue pendant un exercice de compréhension de lecture ayant pour sujet les modes de vie des premiers peuplements du territoire de la Nouvelle-France vers 1645.

Tableau 4.5 Verbatim pour la SQI- 3 « Nomades, sédentaires »

Séquence-interaction 3
Titre de la séquence-interaction :
<i>Nomades, sédentaires</i>
Durée de l’interaction : environ une minute et 30 secondes
Verbatim intégral
Ens. 2 : Moi j’aime bien être nomade, mais on est souvent sédentaire, hein ? Est-ce que vous avez une maison ?
És : Oui. É1 : Non. Moi j’ai un [<i>incomplet.</i>].
Ens. 2 : Vous avez une adresse ? Vous avez une école ?
És : Non ! [<i>Quelques élèves rient.</i>]

Ens. 2 : Ah non, veux pas aller à l'école ! [*la personne enseignante-participante mime une expression de dégoût*] Mais en fait, vous comprenez tout le monde, vous vivez des vies de sédentaire, parce que vous vivez dans une maison, vous allez à l'école, vous avez vos habitudes, on a une bibliothèque, enfin on va à la piscine, on fait des activités, une année après l'autre, d'accord ? Même si tu changes de vie, tu vas être sédentaire dans l'autre vie là, à moins que tu restes juste quelques semaines dans un endroit. Peut-être, un jour, tu vois, tu vas avoir un métier qui va t'obliger à être nomade, à aller d'une ville à l'autre... Mais t'as toujours normalement une adresse à toi où tu vas être sédentaire... Est-ce que toi, dans ton pays, essaie de te rappeler, est-ce qu'il y a des groupes de gens qui étaient sédentaires ? Et d'autres qui étaient nomades ?

És : [*Les élèves demeurent silencieux*].

Ens. 2 : Si tu penses, il y a des chanteurs, les groupes de musique qui ont par exemple des fois c'est un autobus. Ils sont toujours dans l'autobus ou dans l'avion pour aller d'une ville à l'autre, puis ils chantent d'une ville à l'autre. Ils ont un peu une vie de nomade. Les gens qui travaillent dans les avions aussi, ils ont un peu une vie de nomade.

É2 : Euh, son père [*l'É2 désigne l'É3*].

Ens. 2 : [*La personne enseignante-participante se retourne vers l'É3*]. Comme ton père. Alors, si tu es pilote d'avion, si tu es hôtesse de l'air ou si tu travailles dans les avions, t'as un peu une vie de nomade, tu te déplaces...

É3 : [*Inaudible*].

Ens. 2 : Euh, toi, toi quand t'as immigré ici, tu as eu une vie de nomade un petit peu en passant.

4.2.2.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 3- « Nomades, sédentaires »

Le contenu culturel intégré dans la SQI 3 dérive du sujet du texte portant sur les Iroquoiens, notamment sur leur mode de vie, en comparaison avec celui des Algonquiens et des Incas. En effet, la personne enseignante-participante parle de l'organisation des premières sociétés sur le territoire canadien en faisant référence aux différents peuplements trouvés sur le territoire de la Nouvelle-France vers 1645. Les caractéristiques « nomade » et « sédentaire » sont notamment abordées et la personne enseignante-participante entame une courte discussion en marge de l'activité principale.

Cet échange permet de faire le parallèle avec les modes de vie actuels à travers les sociétés modernes. La personne enseignante-participante en profite également pour évoquer différents métiers pouvant entraîner différents modes de vie possibles.

4.2.2.2 Contexte d'interaction de la SQI 3- « Nomades, sédentaires »

Dans le cadre de la compréhension de lecture, la personne enseignante-participante s'assure que les élèves comprennent bien les termes « nomade » et « sédentaire », ce qui constitue le **but de l'interaction**.

Le **cadre participatif** se prête difficilement à la description, car les élèves interviennent pratiquement peu. Leur intérêt pour la discussion est toutefois observable, que ce soit leur personne enseignante qui parle ou l'une de leur pair qui tente de prendre la parole.

Cette situation affecte également la **régulation de la parole**, bien que la personne enseignante-participante sollicite leur participation et tente aussi bien que mal de récupérer leurs propos. Les élèves qui tentent de s'exprimer se voient limités par leur faible niveau de compétence à l'oral.

4.2.2.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 3

Le tableau suivant rassemble les commentaires émis par la personne enseignante-participante 2 pour la SQI 3- « Nomades, sédentaires ».

Tableau 4.6 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 3- « Nomades, sédentaires »

Entretien d'autoconfrontation 3 pour la séquence-interaction 3 : <i>Nomades, sédentaires</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés) <i>La personne enseignante-participante</i> <i>rapporte que ...</i>
<p>I : Cette question-là (« Est-ce que toi, dans ton pays, essaie de te rappeler, est-ce qu'il y a des groupes de gens qui étaient sédentaires ? Et d'autres qui étaient nomades ? »), j'imagine qu'elle était un peu prévue, quand même...</p> <p>Ens. 4 : Oui. Oui, oui, oui.</p>	<p>① elle avait prévu de poser la question invitant les élèves à partager leurs connaissances antérieures.</p>

<p>I : Tu m'as dit que c'était l'intention de l'activité. Encore là, c'est ta culture générale à toi ...</p> <p>Ens. 2 : Oui, [c'est ma culture] qui me permet de valider aussi ce qu'ils me disent là, que je je sais un peu dans quels pays il y a il y a eu des nomades ou des sédentaires. C'est quelque chose qui m'intéressait beaucoup moi euh... dans la vie parce que... c'est... j'ai toujours été assez euh nomade là quand je pouvais là donc euh... Non, c'est c'est ça m'int[<i>incomplet</i>] c'est c'est des cultures qui m'int[<i>incomplet</i>] qui m'ont toujours intéressée là.</p>	<p>② sa culture générale l'aide à anticiper les liens potentiels entre le contenu culturel et les connaissances des élèves.</p>
<p>Ens. 2 : Puis ça me permet de relancer justement si un élève me parle de de nomadisme dans son pays, je sais un peu ce qui s'est passé un peu, quel genre de groupe ethnique. Puis j'ai déjà eu des élèves qui venaient de groupes nomades aussi.</p> <p>Ens. 4 : Des réfugiés, hein souvent, que qui se faisaient [<i>incomplet</i>], qui qui souffraient dans leur pays parce que les pays, les gouvernements sont jamais pour le nomadisme.</p>	<p>③ elle se sert de ses connaissances personnelles pour interpeller certains de ses élèves.</p>
<p>I : Ça tu trouves ça important de les conscientiser, les élèves, à ça ?</p> <p>Ens. 2 : Oui, bien leur montrer que tu sais qu'il y a d'autres façons de vivre, qu'il y a des gens qui vivent d'autre chose. Non, c'est bien, je pense. C'est bon pour la culture générale aussi.</p>	<p>④ ce contenu culturel (les modes de vie) est pertinent en classe et aussi en lien avec la culture générale des élèves.</p>
<p>I : D'autant plus que... que cette année, de ce que j'ai cru comprendre ici, [c'est que] la population des classes d'accueil vient d'un milieu euh en général favorisé...</p> <p>Ens. 2 : Oui, plus favorisé, oui.</p> <p>I : ... des gens éduqués et tout ça, donc qui ont forcément peut-être un mode de vie plus euh contemporain aussi euh...</p> <p>Ens. 2 : Oui, c'est [<i>incomplet</i>] oui j'ima[<i>incomplet</i>], bien, oui, puis euh bien c'est ça, ça [<i>incomplet</i>], plus ouverts à la culture aussi, euh plus de moyens plus de temps aussi.</p>	<p>⑤ le statut socioéconomique aisé des familles de ses élèves favorise l'ouverture aux aspects culturels.</p>
<p>I : Donc là, tu as vraiment pris le temps d'approfondir avec leur vécu à eux, parce que tu savais...</p> <p>Ens. 2 : Oui.</p> <p>I : ... est-ce que tu en visais quelques-uns dans la classe ?</p>	

<p>Ens. 2 : Non, je sais, parce que... comme tu sais qu'on fait une entrevue pour se connaître, le parcours migratoire...</p> <p>I : Oui, le protocole d'accueil.</p> <p>Ens. 2 : Oui c'est ça. Le protocole d'accueil. Donc, vu qu'on connaît le parcours migratoire de chaque élève et le parcours scolaire de chaque élève avec cette entrevue-là, donc je sais qu'il y a des élèves qui ont qui ont justement des vécus de déplacement pendant des fois plusieurs années avant d'arriver ici.</p> <p>Ens. 2 : Donc, ils ont eu une vie de nomade, ils ont passé un-deux mois par ci, trois mois par là...</p> <p>Ens. 2 : Bien je savais qu'il y en avait quelques-uns parce que j'ai parlé aux parents, ou euh...</p>	<p>⑥ elle a intentionnellement fait référence au vécu qu'elle connaissait d'eux.</p> <p>⑦ les informations sur le vécu des élèves sont accessibles grâce à l'entrevue réalisée dans le cadre du protocole d'accueil des élèves nouvellement arrivés.</p>
<p>Ens. 2 : ... oui, qui vivaient ça. Et puis, oui, c'est bien qu'ils s'expriment puis qu'ils parlent un peu de leur réalité.</p>	<p>⑧ il est pertinent que les élèves partagent leurs expériences personnelles à l'oral.</p>

À prime abord, les commentaires sont ici plus nombreux à mettre en lumière des connaissances quant à l'enseignement en classe d'ACCP. Le commentaire 1 met en relief le principe de réactiver les connaissances antérieures et très étroitement, les expériences vécues par les élèves, ce qui en fait un commentaire plus spécifique pour la classe d'accueil. Les commentaires 4 et 8 perpétuent la pertinence d'intégrer leurs connaissances des réalités liées à la diversité des modes de vies (aussi étroitement associée à la diversité culturelle particulièrement présente en classe d'ACCP). Le commentaire 7 est davantage de l'ordre logistique, mais témoigne de la spécificité des outils qui optimisent le travail en classe d'ACCP.

Parallèlement, les commentaires 3, 5 et 6 témoignent d'une bonne connaissance sur les élèves. La personne enseignante-participante explique comment ses connaissances sur l'origine de ses élèves contribue à sa manière d'interagir avec les élèves quant au contenu culturel abordé. Ses connaissances sur le contexte familial des élèves en lien avec leur potentiel de « réceptivité » à des contenus culturels sont également évoquées ainsi que la pertinence de faire appel au vécu des élèves en classe.

Finalement, le commentaire 2 fait part explicitement de la place de la culture personnelle de la personne enseignante-participante dans sa manière d'intégrer le contenu culturel en classe. Cette sous-section termine la description des SQI pour la personne enseignante-participante 2.

4.3 Les résultats pour les séquences-interactions observées dans la classe de la personne enseignante-participante 3 (SQI 4 et 5)

L'école de la personne enseignante-participante 3 comporte trois classes d'accueil (une classe par cycle d'enseignement). Les classes d'accueil sont relativement récentes dans ce milieu, l'école étant devenue un point de service il y a sept ans au moment de la collecte de données. La personne enseignante-participante 3 est titulaire de la classe d'accueil de niveau 1^{er} cycle ouverte depuis le mois d'août. Le groupe-classe est composée de neuf filles et huit garçons âgés de 7 et 8 ans. À l'instar de la personne enseignante-participante 1 (qui enseigne au même cycle, mais dans une autre école), la personne enseignante-participante 3 qualifie de « fou » le roulement des élèves pendant l'année scolaire, précisant qu'il ne lui était jamais arrivé de témoigner d'autant de mobilité dans son groupe en 20 ans de carrière. En ce qui concerne les niveaux des élèves, selon la personne enseignante-participante, certains sont limités au niveau préscolaire, notamment en ce qui concerne les habiletés motrices. Quant aux origines des élèves, la personne enseignante-participante 3 se rappelle aisément des langues et pays d'origine de ses élèves et nomme les pays suivants : Pakistan, Mexique, Vietnam, Bahreïn, Moldavie, Grèce, Royaume-Uni, Tchad, Égypte et Syrie. Elle considère que la moitié de ses élèves proviennent de familles réfugiées. Elle associe ce statut à la grande mouvance des élèves qui composent son groupe, mais mentionne que plusieurs déménagements étaient également prévus. Il est notamment question d'une famille qui est retournée dans son pays d'origine en raison de deux défis : l'apprentissage du français et... le froid. Elle évoque également un élève qu'elle avait intégré en classe régulière à la fin de l'année scolaire précédente, mais qui est retourné pendant une période de temps considérable dans son pays d'origine. Revenu au pays, il ne démontrait plus les habiletés langagières pour être autonome en classe régulière, alors il est revenu dans sa classe d'accueil. Enfin, elle précise que deux de ses élèves ont été intégrés dans des classes régulières au courant de l'année scolaire.

4.3.1 Séquence-interaction 4- « La causerie »

Cet extrait est issu de la routine du matin de la classe de la personne enseignante-participante 3 au moment où la journée commence. Après avoir rangé leurs vêtements d'extérieur et défait leur sac, les élèves s'installent au sol au fond de la classe près de leur enseignante. Cette dernière s'apprête à leur présenter oralement le menu de la journée, c'est-à-dire les activités et l'horaire prévus.

Tableau 4.7 Verbatim pour la SQI 4- « La causerie »

Séquence-interaction 4
Titre de la séquence-interaction 4:
<i>La causerie</i>
Durée de l'interaction : environ cinq minutes et 30 secondes
Verbatim intégral
<p>Ens. 3 : Euh, je te dis ce qu'on fait aujourd'hui.</p> <p>És : Quoi ?</p> <p>Ens. 3 : Donc, ben là [<i>incomplet</i>] on va aller aux toilettes, prendre la collation.</p> <p>É1 : [<i>Colla</i>] tion.</p> <p>Ens. 3 : On va [<i>pause</i>] étudier, on va regarder au TBI [<i>tableau blanc interactif</i>] les mots. On va faire la dictée.</p> <p>És : [<i>Certains élèves expriment leur peur, d'autres, leur hâte.</i>] Hein ! Ah ! Oh !</p> <p>Ens. 3 : Après la dictée, on a la récréation.</p> <p>És : [<i>Certains élèves expriment leur déception, d'autres, leur joie.</i>] Oh. Yé !</p> <p>Ens. 3 : Après la récréation, on va commencer à écrire dans nos albums photos.</p> <p>És : Yé !</p> <p>Ens. 3 : Tu te souviens hier on a collé nos photos ?</p> <p>És : Oui !</p> <p>Ens. 3 : Alors après la récréation, on va commencer à écrire dans notre album photo. Là je te donne deux minutes, si t'as des choses à dire, tu peux lever la main.</p> <p>És : [<i>Trois élèves lèvent la main, certains la baissent de sitôt, d'autres mains se lèvent.</i>]</p> <p>Ens. 3 : [<i>En pointant l'É2.</i>] Oui.</p> <p>É2 : Euh, *à l'album photo, on va faire six phrases ou *un phrase ?</p> <p>Ens. 3 : Six phrases. On va faire une phrase par photo.</p> <p>É2 : [<i>L'élève exprime sa surprise.</i>] Huh ?</p>

Ens. 3 : Tantôt on va l'expliquer. [*La personne enseignante-participante pointe l'É3.*] Oui.

É3 : Hum, quand on était à la maison, on [*incomplet*]...

Ens. 3 : C'est quoi en anglais ?

É3 : [*incomplet*]

Ens. 3 : [*La personne enseignante-participante ne comprend pas ce que l'É3 dit.*] Hein ?

É3 : [*inaudible*]

Ens. 3 : Hein ? *A bouncy ? Je connais pas ça.

É4 : [*D'autres élèves interviennent dont l'É4 qui questionne l'É3 dans une autre langue.*] C'est comme, c'est comme les choses pour hum... [*l'É4 pointe la fenêtre*].

Ens. 3 : ... sauter ?

É3 : Oui.

Ens. 3 : Ok, oui, un jeu pour sauter. Ok.

É3 : Mais je sais pas comment le dire en français.

Ens. 3 : Ben moi non plus, mais c'est pas grave. Dis-le, qu'est-ce que tu veux nous dire avec ton jeu ?

É3 : Comme, nous euh... *jouer. [*Pause. L'élève fait mine de réfléchir.*] C'est comme *Superheroes*.

Ens. 3 : C'est quoi ?

É3 : *Superheroes*.

Ens. 3 : Ah ok, un jeu de superhéros.

É3 : Oui.

Ens. 3 : T'as joué avec ça dehors ou dans la maison ?

É3 : Dehors.

Ens. 3 : Avec les amis ?

É3 : Oui, c'est...

Ens. 3 : [*La personne enseignante-participante intervient auprès des élèves qui parlent ou qui perturbent la discussion.*] Hey, chut, chut. Tasse-toi.

É3 : Euh, tous *dans là, mais c'est juste un petit peu *à *les trois.

Ens. 3: Ok, t'as joué hier à ça.

É3 : Oui, les autres fois.

Ens. 3: L'autre fois, ok c'est bien. [*La personne enseignante-participante pointe l'É4.*] Oui, [*prénom de l'É4*] ?

É4 : Pourquoi euh *le le sœur ou et le frère on ne peut pas venir dans le dans le dans le le camp ?

Ens. 3: [*La personne enseignante-participante tente de reformuler*] « Pourquoi les frères et les sœurs ne peuvent... » [*incomplet*]

É4 : [*L'É4 interrompt la personne enseignante-participante pour spécifier*] Pas pas pour dormir ! Les... *d'autre camp...

Ens. 3: Ah ! Ok, pas le camp avec moi [*le groupe venait de vivre une classe verte d'une durée de deux jours et d'une nuit avec la personne enseignante-participante et d'autres classes*], l'autre camp.

É4 : Oui !

Ens. 3: Je pense que oui, mais ça dépend. Si ton frère c'est un bébé avec une couche, non. Mais si ton frère est un peu grand...

É4 : Non, il a cinq ans !

Ens. 3: Ah ben cinq, oui. Ce que [*incomplet*], tu sais quoi ? Dis à maman d'appeler au numéro de téléphone qui est [*incomplet*], tu sais les feuilles que je t'ai données ?

É4 : Elle a dit « si si Mme [*prénom de la personne enseignante-participante 3*] elle a dit oui pour aller le *d'autre camp, les *madames *elle a venu ici...

Ens. 3 : Oui, les *madames qui sont venues expliquer...

É4 : Ah oui. Elle a dit si Mme [*prénom de la personne enseignante-participante 3*] elle a dit oui *mon frère il peut venir avec moi *de c'est bien comme bien me donner...

Ens. 3 : Ah ! pour te donner une nouvelle feuille, oui, tantôt ? Quand on va manger la collation là, viens me voir, je vais regarder pour te donner une autre feuille. C'est bon ?

É4 : [*L'É4 acquiesce d'un signe de tête.*]

Ens. 3 : Ok, parfait, j'ai compris. [*La personne enseignante-participante choisit l'É5 qui a la main levée.*]

É5 : Moi et mes sœurs dans l'autobus...

Ens. 3 : [*La personne enseignante-participante rappelle d'autres élèves à l'ordre.*] Chut !

É5 : Euh j'ai vu euh.. un un * voiture à quatre euh six euh huit roulettes...

Ens. 3 : Une voiture avec huit roues, oui ?

É5 : Euh euh aussi huit... fenêtres.

Ens. 3 : Huit fenêtres. Elle était quelle couleur la voiture ?

É5 : Euh ...brun.

Ens. 3 : Brun. Et... tu l'as vue ce matin ? C'est une voiture qui était très longue ? [*La personne enseignante-participante mime un geste de longueur avec ses deux mains.*]

É5 : Comme ça [*l'É5 mime le même geste avec ses mains*].

Ens. 3 : Est-ce qu'elle était belle la voiture ?

É5 : [*L'É5 acquiesce d'un signe de tête.*]

Ens. 3 : Cette voiture-là là, probablement que ce que tu as vu, ça s'appelle une limousine.

És : [*Certains élèves tentent de répéter « limousine »*] Ça c'est vrai.

Ens. 3 : Une limousine. C'est une très très longue voiture où on peut asseoir beaucoup de personnes dedans.

És : [*Les élèves réagissent et parlent en même temps.*] Wow !

Ens. 3 : Ben, ça coûte beaucoup de sous, oui. C'est une voiture qui coûte beaucoup de sous.

És : [*Les élèves sont impressionnés et l'expriment. Certains miment le geste de longueur avec les mains.*] Ça coûte ? Mille dollars ?

Ens. 3 : Je sais pas combien ça coûte, mais c'est beaucoup de sous. Oui [*prénom de l'É6*].

É6 : Ok euh un jour, euh hier, je... je *sortir à mon...

Ens. 3 : ... ton quartier, autour de ta maison.

És : Oui.

Ens. 3 : Mon quartier, oui.

És : Oui, et j'ai sorti mon jouet et tout et tout...

Ens. 3 : C'est quoi ton jouet que t'as sorti ?

És : Un jeu de de ... poupées. Poupées.

Ens. 3 : T'as apporté des poupées. T'as mis des choses dehors ?

És : Dehors, et après, *mon maman *que elle m'a acheté avec son amie *acheté des crèmes glacées *de chocolat *y de...de... [*l'É6 se tourne vers un pair pour lui demander dans sa langue d'origine comment se dit le mot qu'elle désire dire*].

Ens. 3 : Blanc, c'est vanille.

És : [*Certains élèves tentent de répéter « limousine »*] Oh ! Moi aussi ! Moi aussi j'ai mangé !

Ens. 3 : Bon bon bon. [*La personne enseignante-participante sent l'excitation monter et tente de ravoir le silence.*] Bon c'est bien. [*Un autre élève lève la main pour parler*] Non ! Alors là j'ai écrit la date, tu es très calme et tu t'en vas à ton bureau.

És : [*Certains élèves tentent de répéter « limousine »*] Ça c'est vrai.

Ens. 3 : Une limousine. [*incomplet*]

És : [*Les élèves réagissent et parlent en même temps.*]

4.3.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 4- « La causerie »

Contrairement aux SQI précédentes, le contenu culturel porté dans cette interaction ne se perçoit pas tant dans les sujets de la discussion (qui sont plutôt nombreux et divers), mais plutôt dans les modalités de celle-ci. La causerie est une modalité pédagogique préconisée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2011, p. 81) dans le développement d'aptitudes à communiquer, notamment en ce qui a trait au partage et à la confrontation des expériences diverses de chacun (Doyon et Fisher, 2010). Le jeune apprenant (niveaux préscolaire et 1^{er} cycle du primaire) ne s'étonnera pas que la causerie devienne une activité intégrée à la routine quotidienne, surtout dans les premières années de scolarisation à l'école québécoise.

4.3.1.2 Contexte d'interaction de la SQI 4- « La causerie »

La personne enseignante-participante explique ce qui est au menu pour l'avant-midi, puis invite explicitement les élèves à s'exprimer sur n'importe quel sujet, ce qui constitue le **but de l'interaction**.

Pour la **régulation de la parole**, quelques élèves lèvent la main, mais ils n'auront pas tous eu le droit de parole, la personne enseignante-participante ayant prévu une durée de temps spécifique pour la causerie. Elle choisit le prochain interlocuteur en fonction des mains levées, et ne sollicite pas nécessairement ceux qui demeurent silencieux. À l'instar de la personne enseignante-participante 1 dont la classe comporte des élèves du même âge, la personne enseignante-participante 3 adopte un rythme de parole assez lent, une prononciation accentuée sur plusieurs mots et un ton de voix apaisant.

En ce qui concerne le **cadre participatif**, les élèves sont pour la plupart attentifs et se concentrent sur ce que leur personne enseignante dit. Lorsqu'un élève s'exprime, ses pairs demeurent silencieux, mais le niveau de distraction rehausse (comparativement au moment où c'était la personne enseignante-participante qui s'adressait au groupe »). Les élèves qui s'expriment semblent également s'adresser à la personne enseignante-participante plutôt qu'à leurs pairs. La personne enseignante-participante est assise sur un tabouret de bois, ce qui lui permet d'être surélevée par rapport aux enfants qui sont assis majoritairement sur le sol aléatoirement autour d'elle. Quelques élèves sont assis sur une chaise.

4.3.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 4

Voici les commentaires de la personne enseignante-participante ayant été retenus de l'entretien d'autoconfrontation relié à la SQI 4- « La causerie ».

Tableau 4.8 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 4- « La causerie »

Entretien d'autoconfrontation 4	
pour la séquence-interaction 4 :	
<i>La causerie</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés)

	La personne enseignante-participante rapporte que...
<p>Ens. 3 : [La personne enseignante-participante reconnaît la séquence-interaction dont il est question.] Ah oui ! La causerie. Puis le cahier de mathématiques.</p> <p>I : Ok. Là, moi j'avais compris que tu voulais dire le menu de la journée.</p> <p>Ens. 3 : Hum hum [pour acquiescer].</p> <p>I : Tu fais ça à tous les matins. Dans le fond, vous commencez de même dans le fond... ?</p> <p>Ens. 3 : Oui, à tous les matins.</p> <p>I : Ok. Puis là, il y a comme eu une causerie qui s'est incrustée, est-ce que tu fais ça à chaque matin ?</p> <p>Ens. 3 : Tout le temps. Parce qu'ils ont trop de tranches de vie, ils veulent trop parler. De moi, moi, moi... Le matin, je t'écoute parler. Parle.</p>	<p>① les élèves veulent s'exprimer régulièrement à propos de ce qu'ils vivent.</p>
<p>Ens. 3 : Ça les fait parler, c'est ça le but. Bien, ce que ça fait, c'est qu'il faut qu'ils parlent. Puis, c'est qu'en même temps, je veux dire, c'est dans une situation qui est pas euh imposée. Tu sais, c'est pas comme j'imposais un sujet ou quoi que ce soit. Ce qui sort de leur bouche, c'est vraiment instantané. Il n'y a rien de modélisé là. [Ça] fait que ça leur permet de, tu sais, de parler, de discuter, de raconter de quoi... C'est ça, ils aiment ça parler.</p>	<p>② faire parler les élèves est bénéfique pour eux tant sur le plan pédagogique qu'affectif.</p>
<p>I : Là tu avais comme donné les consignes pour l'activité, et là quand tu t'es rendu compte que sa question n'avait comme pas trop rapport...</p> <p>Ens. 3 : Je trouverais ça « plate » de le couper tout le temps, ça, il arriverait jamais à dire ce qu'il veut... tu comprends. C'est pis, le but c'est comme aussi de parler à l'accueil. Tu sais des fois je vais reformuler ce que l'élève dit, pour que les autres comprennent plus.</p>	<p>③ laisser les élèves parler demeure fondamental en classe d'accueil.</p> <p>④ elle utilise la reformulation à l'oral afin d'optimiser la compréhension chez les pairs.</p>

<p>I : Donc c'est quand même assez euh « 1^{er} cycle » dans le fond, tu sais, tu prends tout ce qui passe pour...expliquer, puis...</p> <p>Ens. 3 : Oui, puis en même temps, ils apprennent, c'est beaucoup comme ça avec les petits, parce qu'ils ont tellement de questionnements dans leur tête.</p> <p>I : Oui, ils voient quelque chose, puis ils te l'apportent, dans le fond.</p> <p>Ens. 3 : Oui, c'est ça.</p>	<p>⑤ les jeunes élèves sont particulièrement curieux envers tout ce qu'ils vivent et découvrent.</p>
<p>I : Lui [<i>en pointant un élève à l'écran</i>], il t'a amené ça [le sujet de la limousine] comme ça...</p> <p>Ens. 3 : Oui oui, lui, il a vu ça, puis ça lui est resté dans la tête. Le matin, ils ont plein de choses de même. Je le fais à tous les jours, parce que des fois, on est en train de travailler, ils font leurs affaires, puis bon peu importe, puis là ils viennent, tu sais des fois ils travaillent puis, « Ah oui, tu as une question ? » Non, mais c'est parce que je veux dire que, hier je suis allé jouer au parc ». Ah ok.</p> <p>Ens. 3 : [Ça] fait que ça là, il y a un comme un moment pour dire tout ce que [l'élève] a envie de dire dans [sa] tête. C'est ça.</p>	<p>⑥ les élèves s'expriment à un moment plus ou moins opportun.</p> <p>⑦ la causerie du matin permet un espace pour que les élèves s'expriment de manière plus personnelle lorsque ce qu'ils veulent dire est décontextualisé de l'activité en cours.</p>
<p>Ens. 3 : Ils parlent. Bien c'est parce que ça me montre que [<i>incomplet</i>], en même temps de voir jusqu'où [l'élève] est capable de communiquer, en même temps, [l'élève] a de quoi à dire, [l'élève] a de quoi à raconter.</p>	<p>⑧ la prise de parole informelle par l'élève est un indicateur de ses aptitudes à communiquer tout comme elle représente une opportunité authentique de partager à l'oral.</p>
<p>I : Alors tu observes cela en même temps...</p> <p>Ens. 3 : Puis tu sais il connaissait pas le mot « limousine », mais il connaît [<i>incomplet</i>], il a un vocabulaire assez élargi pour donner plein de d'indices pour m'amener à comprendre.</p>	<p>⑨ l'élève mobilise des connaissances linguistiques antérieures pour s'exprimer.</p>
<p>Ens. 3 : Il y a des moments pour ça [discuter informellement]. Moi, ils savent [que la causerie est là pour ça].</p>	<p>⑩ les élèves connaissent l'intention de la causerie et se l'approprient dans leur routine.</p>

À l'instar du précédent EAC, la majorité des commentaires actualisent des connaissances quant à l'enseignement particulier à la classe d'ACCP. Le commentaire 3 souligne l'importance d'accorder un

espace-temps aux élèves pour s'exprimer, notamment en lien avec le développement de sa compétence à communiquer. Avec le commentaire 4, la personne enseignante-participante explique le soutien pédagogique qu'elle apporte pour optimiser la compréhension de l'interaction dans tout le groupe. Les commentaires 6 et 10 traduisent la pertinence d'instaurer un moment ciblé pour laisser les élèves s'exprimer sur des sujets divers.

Ensuite, à travers les commentaires 7, 8 et 9, la personne enseignante-participante explique les apports positifs de la causerie dans l'apprentissage d'une LS/LE, qu'ils soient sur le plan du contenu (besoin de s'exprimer de manière contextualisée) ou sur le plan langagier (aptitudes à produire un message et à utiliser ses connaissances antérieures).

Enfin, les commentaires 1 et 5 témoignent d'une empathie envers les élèves, et donc de connaissances sur ces derniers. Ils rapportent leur grand besoin de se renseigner et de s'exprimer rapidement à mesure qu'ils découvrent leur nouveau milieu de vie.

Finalement le commentaire 2 réitère l'importance de valoriser la prise de parole par l'élève et ce, dans la perspective plus globale du développement de la compétence à communiquer que seulement en classe d'accueil.

La prochaine sous-section s'attardera à la seconde SQI retenue pour la personne enseignante-participante 3.

4.3.2 Séquence-interaction 5- « L'agenda »

La SQI 5 se nomme « L'agenda ». La journée s'achève et l'ambiance générale est agitée. Plusieurs petits incidents ainsi que les périodes de transition (retour en classe après le dîner et après la récréation) génèrent des pleurs et de la colère chez certains élèves qui n'arrivent pas toujours à bien s'exprimer en français. La gestion des conflits interrompt régulièrement le déroulement des activités d'apprentissage et se fait en grand groupe, même si elle ne concerne que quelques élèves. L'absence prévue de la personne enseignante-participante pour le lendemain semble également créer de l'anxiété chez certains élèves. Vient le moment d'écrire dans l'agenda, une activité commune et routinière qui clôt une journée d'école au primaire.

Tableau 4.9 Verbatim pour la SQI 5- « L'agenda »

Séquence-interaction 5
Titre de la séquence-interaction :
<i>L'agenda</i>
Durée de l'interaction : environ une minute
Verbatim intégral
<p>Ens. 3 : <i>[La personne enseignante-participante écrit le chiffre 5 puis l'entoure sur le tableau interactif.] Tu vois le « cinq » [en référence à la date du 5] dans ton agenda ?</i></p> <p>És : [É1] Oui ! <i>[Autres élèves murmurent.]</i></p> <p>Ens. 3 : Le cinq. Cinq. <i>[La personne enseignante-participante circule dans la classe pour vérifier que les élèves sont au bon endroit pour écrire dans leur agenda. De manière humoristique et exagérée, la personne enseignante-participante montre cinq doigts.] Voyons !</i></p> <p>És : <i>[Les élèves rient.]</i></p> <p>Ens. 3 : Cinq, mettez votre doigt sur « cinq ».</p> <p>És : [É2] Mais moi... <i>[É2 n'avait pas son agenda, et la personne enseignante-participante lui avait donné une feuille afin qu'elle puisse noter le contenu de l'agenda cette journée-là. Les autres élèves rient]</i></p> <p>Ens. 3 : Toi ? Non, je le sais que t'as pas de cinq ! Toi, tu t'occupes de ta feuille rose. <i>[La personne enseignante-participante lui avait donné une page de bloc-notes de couleur rose pour qu'elle puisse écrire le contenu de l'agenda.]</i></p> <p>És : [É2] Moi, je* n'as pas de crayon. Je *l'a perdu.</p> <p>Ens. 3 : <i>[De manière humoristique et caricaturale, la personne enseignante-participante mime le découragement et la colère.]</i></p> <p>És : [É3 veut lui prêter un crayon] Prends ça *moi, prends ça *moi !</p> <p>Ens. 3 : <i>[La personne enseignante-participante respire de manière exagérée et se dirige vers son bureau. Elle prend un crayon et marche vers le bureau de l'É2. Elle le lui tend, puis feint de le reprendre au moment où l'É2 allait le prendre. Elle demeure stoïque durant toute la scène.]</i></p> <p>És : <i>[Tous les élèves observent la scène. Certains sont mitigés tandis que d'autres éclatent de rire.]</i></p> <p>Ens. 3 : <i>[La personne enseignante-participante revient au tableau.] T'as vu le cinq ?</i></p> <p>És : Oui !</p> <p>Ens. 3 : Tu écris... Écoute, là !</p>

4.3.2.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 5- « L'agenda »

De manière similaire à la SQI précédente, les contenus culturels dans cette interaction sont plus implicites. Ils sont également reliés à une manière de faire en classe (écrire dans l'agenda), mais ici, la personne enseignante-participante tente explicitement de la modéliser. Écrire dans son agenda est également une tâche routinière à l'école primaire; en ce sens, il peut s'agir d'un contenu culturel relié au rôle d'élève à l'école québécoise.

Ensuite, toujours dans une perspective plus subtile (mais très explicite dans l'intervention de la personne enseignante-participante 3), un contenu culturel peut être véhiculé par l'intégration de l'humour par la personne enseignante-participante dans ses interventions. Cette SQI démontre qu'elle prend délibérément du temps (et de l'énergie!) pour faire rire les enfants lors d'une tâche pourtant routinière.

4.3.2.2 Contexte d'interaction de la SQI 5- « L'agenda »

Aidés par leur personne enseignante, les élèves, assis à leur place individuelle, doivent recopier : « Je peux apporter des friandises demain. » en prévision du visionnement d'un film le lendemain en guise d'activité-récompense (une activité mensuelle pour tous les élèves de l'école).

Une élève n'a pas son agenda. Un peu plus tard, elle signalera aussi à la personne enseignante-participante qu'elle a perdu son crayon. Cette accumulation d'incidents amène la personne enseignante-participante, semblant quelque peu irritée et découragée, à avoir recours à l'humour (en mimant des caricatures de colère) pour terminer la journée sur une note agréable. Le soutien que la personne enseignante-participante apporte à cette élève afin qu'elle puisse compléter sa tâche fournit l'arrière-plan du **but de l'interaction**; tout ce que la personne enseignante-participante dit et fait converge vers la mise en relief de cette activité d'écriture de l'agenda.

Lorsque l'élève en question et un pair prennent la parole, l'appréhension des réactions de la personne enseignante-participante (délibérément exagérées) sont palpables. Ainsi, les autres élèves sont pour la plupart des spectateurs silencieux qui cachent maladroitement leurs rires ou leurs émotions d'étonnement, ce qui esquisse le **cadre participatif**.

Quant à la **régulation de la parole**, la personne enseignante-participante mène généralement l'interaction, entre gestes et propos.

4.3.2.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 5

Voici, en tableau, les commentaires recensés dans l'entretien d'autoconfrontation ayant eu lieu suite à l'interaction décrite précédemment.

Tableau 4.10 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 5- « L'agenda »

Entretien d'autoconfrontation pour la séquence-interaction 5 : <i>L'agenda</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés) <i>La personne enseignante-participante rapporte que...</i>
<p>I : Euh... « écriture de l'agenda ».</p> <p>Ens. 3 : Oui... [rires] !</p> <p>I : Hein, tu me voyais venir !</p> <p>Ens. 3 : Ah oui, l'écriture de l'agenda... [la personne enseignante-participante mime une expression de découragement exagérée].</p> <p>I : ... tu fais ton ton personnage [en référence à l'émotion de colère exagérée de la personne enseignante-participante pour faire rire les élèves], puis tout ça, puis moi aussi, je serais du genre à faire ça...</p> <p>I : Qu'est-ce que ça apporte, ça ? Ça, ça les déstresse ? Tu sais...</p> <p>Ens. 3 : Bien, ça les déstresse, puis en même temps, [rires], moi, personnellement, ça me déstresse...</p>	<p>① l'humour contribue à la diminution du stress à la fois chez les élèves et pour elle-même.</p>
<p>Ens. 3 : ... parce que, tu sais, je veux dire, avec tout ce qui est arrivé dans cette période-là [en référence aux divers incidents survenus- voir section 4.2.2.2- Contexte de l'interaction] ...</p> <p>Ens. 3 : Puis, pour les enfants aussi, puis, comment je pourrais dire, c'est important, en tout cas, moi ce que je crois, tu sais, on passe la journée ensemble, moi j'aime ça rire, faire des blagues, j'aime ça quand on est bien, on [incomplet] tu sais, être souriants...</p>	<p>② le bien-être des enfants, via l'humour, est essentiel notamment lorsqu'ils ont vécu des frustrations et des peines.</p>

<p>I : Un moment de complicité là finalement aussi.</p> <p>Ens. 3 : Oui, puis en même temps, c'est, tu sais ces enfants-là là, ils passent plus de temps avec moi que [avec] leurs parents, tu sais, ça se couche de bonne heure les petites personnes. [Cela] fait que moi je me dis, moi là, si j'étais assis[e] toute une journée avec un professeur, puis que la personne parlait sur le même ton, qu'il avait une face d'enterrement, qu'il [n'] y avait pas de vie entre guillemets dans ma journée, je m'ennuierais. Puis, quand les enfants s'ennuient, bien, [ils ne] sont pas motivés.</p>	<p>③ les élèves ont besoin de dynamisme et de ne pas s'ennuyer à l'école sinon leur motivation serait altérée.</p>
<p>I : Puis ça t'aide pas [rires] !</p> <p>Ens. 3 : Ça m'aide pas, puis c'est des enfants [<i>la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras</i>]. Donc, en même temps, c'est ça, [il] faut faut mettre un peu de couleur dans la journée.</p> <p>I : Tu respectes *leur personne qu'ils sont, « c'est des enfants ».</p> <p>Ens. 3 : C'est ça exactement.</p> <p>I : Donc [il y a] plusieurs [points] positifs finalement.</p> <p>Ens. 3 : Puis moi j'aime ça, à la f[<i>incomplet</i>], tu sais, j'aime ça avoir le sentiment quand ils quittent, puis qu'ils prennent l'autobus, qu'ils se disent « Oui ! C'était le 'fun' ma journée ! On a ri, on a eu du plaisir, on a travaillé, mais on a eu du plaisir ». Parce qu'il ne faut jamais oublier que ce sont des enfants [<i>la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras</i>].</p>	<p>④ elle valorise l'état de satisfaction sur le plan affectif chez les élèves quant à ce qu'ils ont vécu à l'école.</p> <p>⑤ elle tient compte de leur jeune âge.</p>
<p>Ens. 3 : Mais tu sais ça va avec nos personnalités, hein...</p> <p>Ens. 3 : Moi, c'est ma personnalité.</p>	<p>⑥ les styles personnels peuvent influencer l'interaction avec les élèves.</p>
<p>Ens. 3 : [<i>La personne enseignante-participante exprime un air mitigé</i>] Bien... [<i>Pause</i>]. Quelqu'un de plus formel entre guillemets là...</p> <p>Ens. 3 : Pincé ou formel entre guillemets, euh... bien même au régulier, ça serait « plate » ...</p>	<p>⑦ un style d'enseignement plus conservateur ne favoriserait pas l'ambiance de classe.</p>
<p>Ens. 3 : Tu sais, [il] faut [il] faut [il] faut qu'il y ait un certain euh... [il] faut du plai[<i>incomplet</i>], tu sais, c'est ça un enfant. On en a une enfance. Déjà qu'on leur demande beaucoup [<i>la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras</i>], tu sais, de travailler [et] puis tout ça... pas juste [en classe d'] accueil, [est-ce qu'on peut] avoir « du fun » aussi un peu ?</p>	<p>⑧ ce que vivent les enfants, toujours en référence à leur jeune âge, nécessite un aspect ludique.</p>
<p>Ens. 3 : [<i>Pause</i>] Puis rire, c'est super important...</p>	

<p>Ens. 3 : ... parce que quelqu'un de joyeux puis de bonne humeur bien... ça travaille mieux.</p>	<p>⑨ l'humour contribue à rendre l'exercice de la profession plus agréable.</p>
<p>I : Le légitimer aussi, ce rire-là en classe...</p> <p>Ens. 3 : [Pause] Bien, tu sais, quand j'étais avec les grands...</p> <p>Ens. 3 : ... naturellement, ils ont été quand même un bon bout à l'école là, tu sais, je les recevais en 5^e, 6^e [année], ils ont été [à l'école] dans leur pays. Puis, pour la majorité [des élèves qui arrivaient], je te dirais euh c'est de l'enseignement très formel. Tu sais, c'est « ferme ta trappe, puis écris », puis c'est du 'papier-crayon', où on leur demande leur opinion, tu sais, en tout cas, tu, on se comprend ?</p>	<p>⑩ les élèves plus âgés (niveau 3^e cycle) ont connu un style d'enseignement-apprentissage plus traditionnel et autoritaire.</p>
<p>Ens. 3 : Puis là, ils arrivent ici...</p> <p>Ens. 3 : [Cela] fait que, eux, ils sont cette mentalité-là, puis là au début, quand ils me voient faire des, tu sais, des blagues, comme là [prénom d'un élève], tu sais, qui vient d'arriver il n'y a pas longtemps [et] puis [prénom d'un autre élève] ... Moi, mes élèves sont habitués là, puis ces deux-là, ils me regardent, ils font comme... leur face, elle fait comme [mimant l'hébètement] « Oh, elle est spéciale la madame... ».</p>	<p>⑪ son style d'enseignant tranche avec ce que les élèves ont habituellement connu dans leur pays d'origine.</p>
<p>Ens. 3 : Mais, tu sais, je veux, dire, c'est ça aussi l'école québécoise hein ... ? C'est s'intégrer, [et] puis nous, bien on travaille par projets, c'est coloré, euh, on prend le temps de vivre [la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras], ok ?</p> <p>Ens. 3 : Oui, on apprend, mais on prend le temps de vivre. Donc, c'est qu'ils découvrent [la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras], que euh le modèle d'enseignant puis d'apprentissage est souvent très [la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras] différent de leur pays. [Cela] fait que c'est ça s'intégrer aussi.</p>	<p>⑫ l'intégration à l'école québécoise est en lien avec des approches et pratiques pédagogiques qui impliquent du temps et de la créativité.</p> <p>⑬ le contexte scolaire d'ici est plus propice à la découverte de « la vie » que les styles d'enseignement et d'apprentissage que les élèves auraient connus auparavant.</p>
<p>I : Le découvrir, puis se l'approprier...</p> <p>Ens. 3 : ... parce que c'est pas de [se] dire « Ok, c'est des enfants qui sont habitués à un enseignement formel 'papier-crayon' ... ».</p> <p>I : ... [ça] fait que « j'ai le droit de poursuivre de même... » [en tant qu'enseignant] , c'est pas ça là...</p> <p>Ens. 3 : Tu sais, t'as le droit, oui, de dire, « Bien, ça va être bien plus facile si je continue à être comme ça... » C'est [incomplet], ils sont déjà habitués, ça [ne] va pas les [incomplet et pause] ... Non, non ! Au contraire, il faut [la personne enseignante-participante insiste sur le mot en gras] les mettre dans notre façon de faire ici.</p>	<p>⑭ l'adaptation aux manières de faire à l'école d'ici doit s'opérer pour ces nouveaux élèves.</p>

Dans cet EAC, ce sont les connaissances sur les élèves qui se démarquent en plus grand nombre. Avec les commentaires 5 et 8, la personne enseignante-participante consolide la pertinence d'intégrer l'humour dans ses interactions en raison du jeune âge de ses élèves. L'âge des élèves sert également, à travers les commentaires 10 et 11, à affirmer que les élèves plus âgés (la personne enseignante-participante enseignait au 3^e cycle) se voyaient souvent confrontés à un style d'enseignement contrastant avec ce qu'ils avaient auparavant connu. Le commentaire 13 fait également allusion à cette adaptation que vivent les élèves ayant été antérieurement scolarisés ailleurs qu'au Québec.

Apparaissant dans une proportion égale aux commentaires précédents, les commentaires rapportant des connaissances reliées à l'enseignement dans un contexte plus général sont également présents. Les commentaires 2 et 4 témoignent de ce que la personne enseignante-participante valorise pour le bien-être mental de ses élèves en intégrant l'humour dans ses interactions. À travers les commentaires 3, 7 et 12, la personne enseignante-participante valorise une pédagogie locale dynamique, créative et ludique.

Les commentaires 1 et 14 témoignent d'une expérience acquise en enseignement en classe d'ACCP et offrent une vision globale de la pertinence du contenu culturel (intégration de l'humour) y étant intégré. Dans le commentaire 1, la diminution du stress est évoquée, sans pour autant que la cause ne soit explicitement en lien avec la classe d'accueil, mais le commentaire 14 (et en arrière-fond, tous les commentaires reliés aux connaissances sur les élèves) vient cadrer ce propos dans l'optimisation du climat d'accueil de l'élève nouvellement arrivé qui proviendrait généralement d'un système scolaire au climat plus traditionnel (« papier-crayon ») et donc, plus « stressant », selon cette personne enseignante-participante.

Finalement, les commentaires 6 et 9 sont davantage particuliers quant à l'exercice de la profession en classe d'ACCP, sans qu'ils ne puissent être associés à des connaissances bien explicites. La personne enseignante-participante y indique que l'intégration de l'humour varie selon les personnalités et soutient également qu'une ambiance positive contribue à mieux travailler.

Ces deux sous-sections complètent la description des SQI observées chez la personne enseignante-participante 3.

4.4 Les résultats pour les séquences-interactions observées dans la classe de la personne enseignante-participante 4 (SQI 6, 7 et 8)

À l'instar des sous-sections précédentes, une brève description du milieu d'enseignement de la personne enseignante-participante 4 débutera la présentation des SQI retenues de sa classe.

La personne enseignante-participante 4 est en poste à la même école que la personne enseignante-participante 3. Le groupe-classe de la personne enseignante-participante 4 est composé de 16 élèves (sept filles et neuf garçons) qui ont soit 9 soit 10 ans. Toutefois, selon cette personne enseignante-participante, ce ne sont pas tous les élèves du groupe qui sont aptes à suivre un enseignement du niveau scolaire correspondant à leur âge, c'est-à-dire de 2^e cycle. Elle soupçonne quelques élèves d'avoir connu une interruption de scolarisation et donc de se trouver en situation de grand retard scolaire⁹, mais aucun dépistage en ce sens n'a été réalisé. Les pays et régions géographiques d'origine des élèves sont variés : Nigéria, Zambie, Mauritanie, Congo, pays d'Afrique du Nord, Mexique et autres pays d'Amérique latine. La personne enseignante-participante ne se rappelait pas précisément des pays d'origine de ses élèves arabophones et hispanophones. En faisant mention des langues arabe et espagnole, la personne enseignante-participante 4 souligne que l'anglais est particulièrement connu et parlé des élèves au point que la situation lui était « problématique », car les élèves utilisent majoritairement cette langue pour interagir en classe. Elle perçoit un contraste entre la dynamique actuelle du groupe-classe et celle des groupes des années précédentes qu'elle qualifie d'avoir été « plus au ralenti » en raison d'une diversité plus saillante des langues parlées des élèves. Mais la personne enseignante-participante admet que le fait que plusieurs élèves partagent une langue, l'anglais, augmente les interactions entre eux, ce qu'elle croit également être un objectif de la classe d'ACCP. Quant au contexte socioéconomique des familles immigrantes représentées dans son groupe-classe, la personne enseignante-participante 4 le juge vulnérable. Ce serait suite à un refus d'entrée aux États-Unis que plusieurs familles de ses élèves sont arrivées au Canada dans une situation qu'elle perçoit comme étant un « vide légal d'immigration ». La classe de la personne enseignante-participante 4 est ouverte depuis le début de l'année scolaire en cours

⁹ Les élèves considérés en situation de grand retard scolaire sont les élèves allophones nouvellement arrivés au Québec pour lesquels les informations (habiletés académiques, parcours général de vie, etc.) démontrent un écart minimal de trois ans quant aux références académiques québécoises. La scolarisation antérieure de ces élèves peut avoir été écourtée, interrompue ou inexistante en raison de plusieurs facteurs, habituellement reliés à un parcours migratoire complexe (MÉQ, 2022a; TCRI, 2015).

et sa composition a très peu fluctué pendant l'année : seuls deux élèves ont intégré la classe ordinaire en cours d'année.

4.4.1 Séquence-interaction 6- « Les bleuets »

Le tableau suivant présente le verbatim de la SQI se nommant « Les bleuets » et qui se déroule pendant la collation du matin. La personne enseignante-participante remarque à haute voix les aliments composant les collations des élèves (surtout des fruits) et les fait parfois nommer. L'interaction menée par la personne enseignante-participante se centre rapidement sur les fruits. Par exemple, elle dit : « C'est bon pour la santé, des fruits. Moi, je mange beaucoup de fruits, chaque jour. ». Une élève mange des bleuets, et à deux reprises, la personne enseignante-participante exprime son goût pour ces fruits : « J'aime beaucoup les bleuets. », ou encore, « Des bleuets? Mmm! ». Ensuite, pendant l'interaction, s'ils ne semblent pas confus ou intrigués, les élèves sont pour la plupart silencieux. Certains répètent les derniers mots des phrases de la personne enseignante-participante qui, elle, est fort dynamique et expressive.

Tableau 4.11 Verbatim pour la SQI 6- « Les bleuets »

Séquence-interaction 6	
Titre de la séquence-interaction :	
<i>Les bleuets</i>	
Durée de l'interaction : environ 50 secondes	
Verbatim intégral	
Ens. 4 : J'ai expliqué à euh... [<i>prénom d'un élève</i>] et à [<i>prénom d'un élève</i>] que, au Québec, il y a...la... une place, une ville, hum, c'est loin d'ici, c'est le lac St-Jean. Les gens qui viennent de là, on les appelle « Les Bleuets ».	
És : [<i>Les élèves expriment un effet de surprise.</i>] Hein ? « Les Bleuets » ?	
Ens. 4 : Oui, on dit : « Ah lui, c'est un Bleuets du Lac St-Jean ».	
És : [<i>Les élèves chuchotent et rient entre eux.</i>] [<i>Inaudible</i>].	
Ens. 4 : [<i>Prénom d'un élève</i>], avant, pour le Canadien de Montréal, tu sais, l'équipe de hockey, y'avait un gars qui jouait là, il s'appelait Mario Tremblay.	
És : [<i>Les élèves répètent</i>] Mario... Tremblay ...	

Ens. 4 : Il venait du Lac St-Jean. Puis, y'était plein d'énergie, hein ! Il patinait vite, vite, vite [*la personne enseignante-participante mime un joueur de hockey et imite le bruit de patins qui glissent rapidement sur la glace*]. On l'appelait « Le Bleuets bionique »

4.4.1.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 6- « Les bleuets »

La personne enseignante-participante se remémore à haute voix un échange qu'elle avait eu auparavant avec un élève et pendant lequel elle lui disait que dans une région du Québec nommée le Lac St-Jean, les gens se faisaient appeler « Les Bleuets ».

Ensuite, la personne enseignante-participante a évoqué le nom de l'équipe de hockey de la ville des élèves en voulant établir le lien entre la région du Lac St-Jean comme étant la région natale d'un célèbre joueur de hockey de cette équipe. Même si ces contenus culturels sont très connexes, ils peuvent être reliés à au moins deux traits culturels : un sport populaire, voire national, au Québec et au Canada et une personnalité québécoise.

4.4.1.2 Contexte d'interaction de la SQI 6- « Les bleuets »

En ce qui concerne le **but de l'interaction**, les bleuets apportés en classe par un élève ont permis à la personne enseignante-participante d'entamer et d'intégrer successivement, toujours à l'oral, des contenus culturels à partir de ces petits fruits.

Pour la **régulation de la parole**, la personne enseignante-participante ne semble pas laisser beaucoup d'occasions aux élèves de prendre la parole, mais les réactions des élèves (rires, murmures, répétitions, etc.) ne la perturbent pas, voire contribuent à la relancer dans l'interaction qu'elle mène, notamment avec sa gestuelle et les différents tons de voix qu'elle prend.

Quant au **cadre participatif**, les élèves sont plutôt passifs. L'ambiance est plutôt agréable et calme. La personne enseignante-participante se déplace, mais demeure majoritairement devant la classe et anime de manière sporadique ce moment de la routine quotidienne. Les élèves ne sont pas assis en silence : certains se déplacent (pour aller chercher leur collation, pour aller remplir leur bouteille d'eau, pour jeter des déchets, etc.) et d'autres sont assis et parlent entre eux, mais cela ne semble pas perturber la personne enseignante-participante.

4.4.1.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 6

Tel que précédemment, le tableau suivant présente les informations servant à caractériser le répertoire didactique.

Tableau 4.12 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 6- « Les bleuets »

Entretien d'autoconfrontation pour la séquence-interaction 6 : <i>Les bleuets</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés) <i>La personne enseignante-participante</i> <i>rapporte que ...</i>
<p>I : T'as passé, en fait, c'est une élève qui mangeait des bleuets, je pense ?</p> <p>Ens. 4 : Oui, c'est ça ! C'est [<i>prénom de l'élève</i>] qui mangeait...</p> <p>I : Ok, et là...pour le bleuet, t'es allé euh parler du Lac St-Jean pour dire que les gens qui venaient qui viennent de cette région-là, on les appelle...</p> <p>Ens. 4 : ...les Bleuets...</p> <p>I : ... les Bleuets, c'est ça exactement. Donc euh puis là t'as passé à Mario Tremblay, est-ce que tu sens que ... ils ont tous suivi... ou ou comment tu sentais les élèves dans cette explication-là dans le fond ?</p> <p>Ens. 4 : Bien, non là c'est sûr que je les entraîne dans dans l'inconnu là.</p>	<p>① l'intégration du contenu culturel pendant l'interaction confronte les élèves à du contenu qui leur est inconnu.</p>
<p>I : Tu sais, qu'est-ce qui se passe en fait ?</p> <p>Ens. 4 : Bien là, c'est sûr qu'on élargit là...</p>	

<p>Ens. 4 : On élargit, on fait des références euh culturelles. Et euh euh c'est c'est, c'est spontané là, c'est pas préparé évidemment.</p>	<p>② faire des références culturelles implique de s'éloigner du sujet ou de l'activité en cours.</p> <p>③ faire des références culturelles relève de la spontanéité.</p>
<p>Ens. 4 : Mais... ca, ça, ça sème quelque chose...</p> <p>Ens. 4 : Et puis là, ils... ont compris ou vont, ils vont peut-être retenir ou certains vont retenir que « Ah ! Il y a quelque chose avec le bleuet » ...</p> <p>Ens. 4 : ... « quelque chose avec le bleuet... y'avait quelqu'un qui s'appelait 'Le Bleuet quelque chose'...là y'a une place là loin... les gens s'appellent 'des Bleuets'... » [<i>Rires</i>]</p> <p>Ens. 4 : Ils vont, ils vont, ils vont peut-être retenir... tu sais quelque chose.</p> <p>Ens. 4 : Puis euh bien c'est « le fun », parce que c'est drôle.</p>	<p>④ faire des références culturelles mène à aborder des apprentissages dont la rétention peut émerger ultérieurement, parfois en raison du caractère insolite de ceux-ci.</p>
<p>Ens. 4 : C'est un beau fruit les, le bleuet. Puis, de temps en temps, j'en vois qui mangent des bleuets.</p>	<p>⑤ elle possède un intérêt personnel pour le fruit ayant déclenché l'interaction.</p> <p>⑥ le contenu culturel intégré est lié à la présence occasionnelle en classe du fruit ayant déclenché l'interaction.</p>
<p>Ens. 4 : Et les enfants... c'est un des fruits dont ils se souviennent du nom.</p> <p>Ens. 4 : Les bleuets.</p> <p>I : À cause de la couleur...</p> <p>Ens. 4 : La couleur, puis, parce qu'ils aiment ça je pense aussi.</p>	<p>⑦ les élèves se familiarisent rapidement avec le fruit qui a déclenché l'interaction en raison des liens qu'ils font entre le nom de ce fruit et sa couleur.</p>

Les connaissances en lien avec l'enseignement en classe d'accueil sont majoritaires dans cet EAC, notamment avec les commentaires 2, 3 et 6. Avec les commentaires 2 et 3, la personne enseignante-participante explique les aspects pédagogiques (créativité et spontanéité) de l'intégration de références culturelles en classe d'ACCP. Le commentaire 6 évoque également une situation habituelle dans la classe de la personne enseignante-participante.

Puis, les commentaires 4 et 7 témoignent également de connaissances pédagogiques relatives à la classe d'ACCP, mais plus spécifiques à l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE. Dans le commentaire 4, la personne enseignante-participante explique comment la rétention de connaissances sur des contenus culturels peut s'effectuer dans le temps, tandis que le commentaire 7 démontre sa connaissance de différentes astuces que les élèves développent au regard de certains mots rencontrés plus fréquemment.

Les connaissances sur les élèves sont également impliquées dès le premier commentaire de cet EAC où la personne enseignante-participante déclare être bien consciente de la méconnaissance des contenus de ses élèves.

Enfin, à travers le commentaire 5, la personne enseignante-participante évoque son intérêt personnel envers le fruit dont la présence a déclenché l'interaction.

Cette SQI fut la première des trois retenues pour la personne enseignante-participante 4.

4.4.2 Séquence-interaction 7- « L'accent de Québec »

Cette sous-section présente la SQI 7 et s'amorce avec le tableau comprenant le verbatim de l'interaction. Cette SQI est tirée d'une période de révision de leçons dont les mots de vocabulaire à savoir orthographier.

Tableau 4.13 Verbatim pour la SQI 7- « L'accent de Québec »

Séquence-interaction 7
Titre de la séquence-interaction :
<i>L'accent de Québec</i>
Durée de l'interaction : environ 1 minute
Verbatim intégral
És : [É1 écrit le mot 'lumière' au tableau interactif. Il commet cependant une erreur d'orthographe en utilisant l'accent aigu plutôt que l'accent grave sur la lettre 'e'.]
Ens. 4 : Oups ! [La personne enseignante-participante regarde la classe.]
És : [Trois élèves lèvent la main.]
Ens. 4 : [La personne enseignante-participante promène son regard du tableau à la classe.] Oups ! Il a fait une petite grosse erreur.

És : [Quelques élèves rient. D'autres élèves lèvent leur main.]

Ens. 4 : C'est quoi l'erreur [prénom de l'É2] ?

És : [L'élève questionné hésite. D'autres élèves lèvent leur main.] [É3] Je sais ! [É4] C'est facile.

Ens. 4 : [É5 a la main levée.] [La personne enseignante-participante nomme É5].

És : [É5] L'accent.

Ens. 4 : Il a mis quel accent ?

És : [É5] Accent aigu.

Ens. 4 : [La personne enseignante-participante acquiesce d'un signe de tête]. Aigu. Et il faut mettre ?

És : [É6] Accent grave.

Ens. 4 : Il faut mettre un accent grave. [La personne enseignante-participante se retourne vers É1 et lui tend la craie.] Viens corriger ton erreur. Et là t'as écrit « lumière ». [La personne enseignante-participante prononce le mot en insistant sur le son « é »].

És : [Quelques élèves rient.]

Ens. 4 : Ah, les gens disent ça des fois. « Ferme la lumière. » [la personne enseignante-participante dit le mot en remplaçant le son « è » par le son « é »].

És : [Quelques élèves rient.]

Ens. 4 : [Il y a] des Québécois qui parlent comme ça. « C'est mon frère » [la personne enseignante-participante dit le mot en remplaçant le son « é » par le son « è »]. « Tu connais-tu mon frère ? [idem]. Ah non, j'ai pas de frère.

És : [Quelques élèves tentent de prononcer le mot de la même façon.]

Ens. 4 : [La personne enseignante-participante se retourne vers l'É1 qui corrige son erreur au tableau.] Mets l'accent. Voilà, c'est bon. Terminé.

4.4.2.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 7- « L'accent de Québec »

La personne enseignante-participante profite d'une occasion de modélisation phonétique (l'accent aigu versus l'accent grave dans la prononciation du mot mal orthographié) pour expliquer que les gens, au Québec, peuvent prononcer l'accent grave comme se prononcerait un accent aigu.

4.4.2.2 Contexte d'interaction de la SQI 7- « L'accent de Québec »

Le **but de l'interaction** est de réviser les mots de vocabulaire de la semaine. Les élèves sont assis à leur place avec leur cahier de vocabulaire.

En ce qui concerne le **cadre participatif**, la personne enseignante-participante les nomme chacun leur tour pour aller écrire un mot de vocabulaire au tableau interactif. Les élèves s'exécutent majoritairement en silence et avec rapidité. L'activité se déroule rondement.

Il y a peu de **régulation de la parole**, car il n'y a pas vraiment d'échange à l'oral entre la personne enseignante-participante et les élèves. Toutefois, les élèves réagissent non-verbalement (rires) pendant l'interaction décrite ci-haut.

4.4.2.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 7

Tel que prévu, le tableau suivant présente les commentaires objectivés issus de l'EAC ayant suivi l'observation de cette SQI.

Tableau 4.14 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 7- « L'accent de Québec »

Entretien d'autoconfrontation 7 pour la séquence-interaction 7: <i>L'accent de Québec</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés) <i>La personne enseignante-participante</i> <i>rapporte que ...</i>
<p>I : Ah, « lumière ». Il avait mis un accent aigu.</p> <p>Ens. 4 : [<i>La personne enseignante-participante éclate de rire.</i>] Oui... mais ça... Moi je viens de Québec, hein. Et euh ... donc il y a des différences sonorités [<i>la personne enseignante-participante se reprend</i>] il y a différentes sonorités qui qui existent, différents sons, et euh quand</p>	<p>① plusieurs accents existent au Québec, ses origines personnelles à l'appui.</p>

<p>on est prof de français, euh... ça ça nous pousse des [<i>incomplet</i>] ça ça on ça fait que c'est ça ça devient un prob[<i>incomplet</i>] théoriquement problématique. Et euh mais bon, ça là, ça c'est une, c'est un québécoisme de de de de phonétique, finalement.</p>	<p>② aborder les différents accents constitue un défi dans l'enseignement du français.</p> <p>③ les différents accents sont des phénomènes phonétiques.</p>
<p>Ens. 4 : Et tout ça. Là je l'ai glissé là. Mais euh ça ça il y a d'autre chose, par exemple. Moi, quand j'enseigne, je viens de Québec, je dis « baleine », c'est le son « è », ou « arrête » [<i>mots entre guillemets prononcés sans diphtongaison du son « ε »</i>]. Mais les enfants ici [à Montréal], c'est pas ça qu'ils entendent.</p>	<p>④ elle est consciente que sa prononciation de certains mots ne correspond pas nécessairement à ce que les élèves entendent à l'extérieur en réalité.</p>
<p>Ens. 4 : Donc là, je leur dis des fois « Ah les les différences de sons, moi je viens de Québec hein, ça c'est le son « è », mais à Montréal, ils vont dire « arrête » [<i>mot entre guillemets prononcé avec la diphtongaison du son « ε »</i>]. Donc euh des fois, bon je précise.</p>	<p>⑤ elle explique et exemplifie la différence des accents en lien avec la géographie du Québec.</p>
<p>Ens. 4 : [...] mais des fois je fais des liens aussi avec avec euh leurs situations aussi, je veux dire.</p> <p>Ens. 4 : [<i>En exemple</i>] Toi, tu viens de... Cuba, mais à Cuba, on parle pas l'espagnol exactement de la même manière que ceux qui viennent du Chili...</p> <p>I : Quelle est la pertinence de de de ... parler de ces nuances-là dans le fond, tu n'en as pas vraiment parlé, tu as plus comme ... souligné ...</p> <p>Ens. 4 : Oui, souligné...</p>	<p>⑥ elle établit des liens avec ce que les élèves connaissent sur la variation des accents dans leur langue et pays d'origine.</p>
<p>Ens. 4 : ... bien tu sais euh la question euh se pose toujours pour pour toute personne qui apprend une langue seconde.</p> <p>Ens. 4 : Pour toute personne qui apprend une langue seconde, [toute] personne qui apprend le français ici, il y a toujours un grand décalage entre ce que tu apprends par écrit euh donc le le français standard, t'as l'écrit que « parler est ce que tu entends ». Moi c'est sûr que je vais montrer aux élèves euh « J'ai, tu as, il a... »</p>	<p>⑦ le décalage entre l'écrit et l'oral constitue un défi dans l'apprentissage de la langue.</p>
<p>Ens. 4 : Là je leur dis des fois « Ah, est-ce que tu entends, c'est pas c'est pas 'tu as', souvent c'est 't'as', ou c'est pas 'il a', 'y'a', ou « a l'a », [bon] elle a ».</p>	<p>⑧ elle explicite aux élèves le décalage entre l'écrit et l'oral dans des formulations courantes.</p>
<p>Ens. 4 : Donc de temps en temps, tu sais, je leur donne des petites informations comme ça...</p> <p>Ens. 4 : ... pour qu'ils puissent faire des liens, parce que le lien est intéressant un moment donné quand vient le</p>	<p>⑨ elle se préoccupe d'intégrer les connaissances en lien avec le décalage entre l'écrit et l'oral et ce, en vue d'une</p>

<p>temps d'écrire : « Ah oui, tu le dis d'une manière, mais ah, par rapport à... à la forme écrite, tu sais... » [rires]</p> <p>I : Tu vois qu'ils transposent des fois la forme plus orale que...</p> <p>Ens. 4 : Oui, mais aussi je pense que ça peut faciliter. [Ça] fait que là pour les questions de prononciation... euh pour qu'ils puissent faire euh une équivalence.</p>	<p>éventuelle transposition dans leur apprentissage de la langue.</p>
<p>Ens. 4 : Là, des fois tu sais je leur je leur explique, admettons « arrête » ah ici ils disent « arrête » [<i>mots entre guillemets prononcés avec diphtongaison du son « ε »</i>]. Nous, on l'apprend comme il faut, c'est « arrête » [<i>mots entre guillemets prononcés sans diphtongaison du son « ε »</i>], bien, en tout cas, comme il faut.</p>	<p>⑩ elle précise auprès des élèves la différence de prononciation de certains mots.</p> <p>⑪ elle enseigne ce qu'elle considère être la bonne prononciation d'un mot.</p>

Dans cet EAC, les connaissances reliées à l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE sont de nouveau en plus grand nombre (comme pour la SQI 1). Les commentaires 2 et 3 portent sur des connaissances plus explicites sur la LS/LE en tant qu'objet d'apprentissage, plus précisément la variation des accents d'une même langue selon la géographie des locuteurs. Le commentaire 7 est également révélateur de connaissances sur le processus d'apprentissage d'une LS/LE et rapporte que le défi d'aborder les différents accents est régulièrement rencontré dans l'enseignement de la LS/LE. Les commentaires 9, 10 et 11, quant à eux, portent davantage sur les pratiques d'enseignement visant à comprendre le décalage entre ce que les élèves rencontrent à l'écrit et à l'oral dans leur apprentissage de la LS/LE.

Ensuite, les commentaires 4, 6 et 8 réfèrent à des connaissances sur les élèves. Les commentaires 4 et 8 témoignent de la bonne connaissance de la personne enseignante-participante des réalités qui concernent ses apprenants, notamment les variations d'accents et les écarts entre ce qu'ils entendent et les manières dont cela s'écrit. Le commentaire 6 a davantage trait, à l'instar de plusieurs EAC précédents, à l'établissement de parallèles impliquant les connaissances antérieures des élèves portant sur leur langue et leur culture d'origine.

Le commentaire 5 vient démontrer la mise en pratique des connaissances expliquées précédemment en contexte particulier de classe d'ACCP, notamment en exemplifiant la variation des accents selon la géographie locale.

Enfin, le commentaire 1 met en premier plan une situation personnelle, notamment en lien avec le lieu dont la personne enseignante-participante est native afin d'introduire l'ensemble de son intervention sur les différents accents québécois auprès des élèves.

Cette description conclut l'analyse de la seconde SQI retenue pour la personne enseignante-participante 4.

4.4.3 Séquence-interaction 8- « La cocotte »

Il y a déjà plusieurs jours que la personne enseignante-participante travaille le thème « La faune et la flore », plus particulièrement, le sous-thème des arbres. Les élèves et la personne enseignante-participante ont passé plusieurs périodes de temps à l'extérieur afin d'observer et de recueillir de nombreux échantillons d'éléments naturels présents dans l'environnement immédiat de l'école.

Tableau 4.15 Verbatim pour la SQI 8- « La cocotte »

Séquence-interaction 8
<p>Titre de la séquence-interaction :</p> <p><i>La cocotte</i></p> <p>Durée des interactions : environ 1 minute et 40 secondes</p>
Verbatim intégral
<p>Ens. 4 : Bien. Alors, ils [<i>les conifères</i>] ont des aiguilles et des cônes. Au Québec, au Québec, souvent, on dit pas « cône » [<i>en parlant du fruit des conifères</i>]. On dit un autre mot qui est joli. On l'appelle... il faut que je change de place [<i>la personne enseignante-participante se dirige à un autre endroit vers le tableau pour écrire le mot</i>].</p> <p>És : [<i>Les élèves murmurent, certains essaient de deviner le mot que la personne enseignante-participante s'apprête à écrire.</i>]</p> <p>É1 : Hein ? [<i>après avoir lu le mot au tableau</i>].</p> <p>É2 : « Cœu...co... » [<i>en tentant de lire le mot au tableau</i>].</p> <p>Ens. 4 : Au Québec, on dit : « une co... » [<i>incomplet</i>] Quelqu'un peut peut me lire ?</p> <p>É3 : « Co...cotte. Cocotte » [<i>en lisant le mot au tableau.</i>]</p> <p>És : [<i>D'autres élèves répètent.</i>] « Cocotte ».</p>

Ens. 4 : Cocotte !

É4 : Ah *my god* ! Ça ressemble à un mot en arabe !

Ens. 4 : C'est un mot en arabe ? Ça veut dire quoi en arabe ?

É4 : Cocotte.

Ens. 4 : Ça veut dire quoi « cocotte » en arabe ?

É4 : Comme un truc quand on veut *faire cuisiner.

Ens. 4 : Ah, pour cuisiner. Ah ! Oui, oui, « cocotte ». Non, non. Oui, oui, en français aussi, c'est vrai. Et aussi on peut dire à un à une fille, pour être gentil avec une petite fille, on on peut dire : « Ah, ma cocotte ! », « Viens ici, ma cocotte ! »

É4 : [*Les élèves ne réagissent pas beaucoup. Certains expriment leur incompréhension, d'autres, leur étonnement.*]

É5 : Hum ?

Ens. 4 : Ça c'est pour être gentil, hein, avec les petits enfants.

[*Plus tard dans la séquence-interaction.*]

Ens. 4 : [*La personne enseignante-participante montre un cône de pin dans ses mains.*] Comment, comment les enfants appellent ça ?

É1 : Un hélicoptère [*en faisant référence à la samare des érables pour laquelle la personne enseignante-participante avait parlé du surnom commun en contexte québécois qui est « hélicoptère »*].

Ens. 4 : Un hélicoptère... ?

É2 : Une cocotte.

És : [*Certains élèves rient, d'autres ne réagissent pas*]

[*Plus tard dans la séquence-interaction.*]

Ens. 4 : Alors, regarde. [*La personne enseignante-participante montre un cône de pin dans ses mains.*] Comment on appelle ça ?

És : [*Les élèves sont silencieux. Quelques-uns lèvent la main*]

É2 : Un cône.

Ens. 4 : Un cône. [*prénom de l'É1*], au Québec, on va entendre quel mot ?

És : [*Les élèves hésitent.*] Euh...Mmm...

Ens. 4 : Les gens, quand ils parlent, ils disent que c'est une... ?

É2 : Arachide.

Ens. 4 : Co...

És : ...cotte !

Ens. 4 : Cocotte !

És : [*Les élèves répètent.*] Cocotte.

Ens. 4 : [*La personne enseignante-participante prend une voix exagérément douce et regarde ses élèves*] Ah, ma cocotte, ça va bien ?

És : [*Les élèves rient.*]

É3 : [*Il joue le jeu avec la personne enseignante-participante.*] Oui, monsieur, et toi ?

Ens. 4 : Ah, ben c'est pas mal plus pour les filles !

És : [*Les élèves éclatent de rire.*].

Ens. 4 : [*La personne enseignante-participante rit avec ses élèves.*].

4.4.3.1 Contenu(s) culturel(s) dans la SQI 8

La personne enseignante-participante tente de familiariser ses élèves à une appellation plus familière, au Québec, du fruit des conifères : « une cocotte ». De manière intrinsèque, elle essaie également d'expliquer un autre sens attribué au terme « cocotte » au Québec, en l'occurrence, un terme affectueux pour une fillette.

4.4.3.2 Contexte d'interaction de la SQI 8- « La cocotte »

Tel qu'évoqué précédemment, la personne enseignante-participante planifie depuis quelques jours ses activités en fonction du thème de la faune et la flore. Le **but de l'interaction** est de développer le lexique relié à l'environnement naturel.

La personne enseignante-participante écrit les mots au tableau interactif et désigne aléatoirement des élèves pour faire dire ces mots ou encore les faire lire, et les expliquer, ce qui constitue le **cadre participatif**. Lorsqu'elle présente le mot « cône » en référence au fruit des conifères, elle mentionne qu'un autre terme, « cocotte », est plus courant pour désigner ce fruit. Elle explique également la double signification de « cocotte » en contexte québécois (le fruit du conifère et un surnom affectueux pour une fillette). Si les élèves semblent être charmés par cette explication, le transfert de connaissances (les deux significations attribuées à « cocotte ») semblera être plus long que ce que la personne enseignante-participante anticipait. En effet, plus tard pendant la séance d'observation à la table pour l'atelier d'observation des objets de la nature, elle tentera au moins à deux reprises de réitérer les deux significations du mot « cocotte » dans ses explications relatives aux tâches que les élèves doivent effectuer. Devant les réactions parfois perplexes des enfants, la personne enseignante-participante ne s'attarde pas non plus de manière excessive à ces explications.

À l'instar des autres SQI pour cette personne enseignante-participante, l'ambiance demeure assez calme et les élèves peu volubiles, se contentant d'émettre occasionnellement des réactions non verbales (interjections traduisant des attitudes d'étonnement, de surprise, de confusion, etc.) et de ce qui reproduit les aspects pour la **régulation de la parole** décrite dans les SQI antérieures pour cette personne enseignante-participante.

4.4.3.3 Éléments de répertoire didactique dans l'EAC 8 « La cocotte »

Les commentaires retenus pour cette dernière SQI sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4.16 Entretien d'autoconfrontation pour la SQI 8- « La cocotte »

Entretien d'autoconfrontation 8 pour la séquence-interaction 8 : <i>La cocotte</i>	
Commentaires de la personne enseignante-participante	Commentaires objectivés par l'étudiante-chercheuse (numérotés)

	La personne enseignante-participante rapporte que ...
<p>I : Quand on... tu vas me corriger encore là en tant que prof, quand on fait des petites euh [<i>incomplet</i>], je vais appeler ça des sauts dans ... l'oral euh quotidien on va dire, du Québécois...</p> <p>Ens. 4 : L'oral populaire.</p> <p>I : ... oui, populaire, c'est ça, exactement, mettons populaire, je m'attends à soit à ce qu'ils [<i>les élèves</i>] rient ou à ce qu'ils comprennent pas. Puis là, j'ai l'impression que ça fait deux fois qu'il n'y avait comme peu de réactions, je sais pas si tu as senti ça toi aussi, puis là tu fais comme « bon, ils ont pas réagi, on passe » ou tu t'attends à ce qu'ils réagissent un peu plus quand on fait des petites euh...</p> <p>Ens. 4 : Non, je m'attends pas à ce qu'ils réagissent, non.</p> <p>Ens. 4 : Non. Parce que euh... bien c'est ça, c'est que ils ont pas le euh tout euh pas tout le contexte [<i>incomplet</i>] ils ont pas..., hein, voyons, c'est quoi le mot qui me vient mais tu sais, le le sens du mot et son...</p> <p>Ens. 4 : ... son sens contextuel, ou je sais pas trop, le mot m'échappe.</p> <p>I : Parce que évidemment la petite fille québécoise de trois ans va comprendre que « viens ma cocotte », c'est à elle qu'on s'adresse, tu sais.</p>	<p>① les élèves ne sont pas nécessairement outillés pour réagir à l'aspect ludique d'un terme provenant du registre familier.</p>
<p>Ens. 4 : C'est un sens euh ... de de douceur, puis d'amour qui entoure ce mot-là ...</p> <p>I : ... mais qui est surtout acquis dès le plus jeune âge pour le le, on va dire pour le petit franco, la petite franco-québécoise.</p> <p>Ens. 4 : Oui, c'est ça.</p> <p>Ens. 4 : Là, eux, je leur explique, mais ils l'ont pas vécu. [Ça] fait que, bien, ils peuvent pas trop réagir. Ils peuvent réagir un peu euh sur le plan par exemple des élèves plus avancés là qui peuvent faire ou qui vont faire eux autres aussi là s'ils comprennent un peu ce que je dis là : « là c'est une personne, puis on dit que c'est une cocotte ? », [ça] fait que là ils vont trouver ça drôle parce que une personne là, c'est pas une cocotte.</p>	<p>② la compréhension du sens affectif du terme du registre familier introduit pendant l'interaction est compromise chez les élèves car ils y associent son sens premier qui est celui d'un objet.</p>

<p>Ens. 4 : Mais bon, c'est c'est de l'information qu'on leur... qu'on leur donne.</p> <p>Ens. 4 : Puis c'est... il y a des choses qui restent ...</p>	<p>③ une éventuelle rétention des connaissances sur les significations plus familières de certains termes est possible.</p>
<p>Ens. 4 : Puis même sur un plan plus plus euh disons neutre, euh les mots les mots [qui sont] chargés de sens, ils peuvent euh ils peuvent vouloir euh si [<i>incomplet</i>] ils peuvent vouloir dire plusieurs ou désigner plusieurs réalités. Euh ça c'est bon d'en prendre conscience.</p> <p>[De 30 : 53 à 31 : 23, visionnement de la séquence]</p> <p>I : Là on voit que ça commençait à... tu vois, les élèves riaient un peu plus...</p> <p>Ens. 4 : Oui</p> <p>I : ... tu sais, « ma cocotte ». Donc, euh...</p> <p>Ens. 4 : Et là le masculin je disais aux garçons : « mon coco, viens ici mon coco ».</p> <p>Ens. 4 : Tu vois on a fait d'une [<i>inaudible</i>] deux coups, mais ça n'a pas marché. [<i>Rires</i>]</p>	<p>④ les termes portant plusieurs significations impliquent de faire connaître aux élèves les différentes réalités qui y sont associées.</p>

Bien qu'ils soient moins nombreux que dans les précédents EAC, les commentaires de cet entretien demeurent variés. Seuls les commentaires 2 et 4 se regroupent et font valoir des connaissances sur l'enseignement-apprentissage. Ces commentaires témoignent d'aptitudes à enseigner des termes du registre familier et à aborder les différentes significations d'un terme en enseignement d'une LS/LE.

Malgré sa similitude avec le commentaire 2 qui a été associé précédemment aux connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE, le commentaire 1 se rapporte davantage aux connaissances sur les élèves, car l'explication de la personne enseignante-participante porte explicitement sur leur non connaissance des réalités associées au sens familier du terme introduit dans l'interaction.

Enfin, le commentaire 3 révèle une connaissance quant à l'enseignement particulier en classe d'accueil, c'est-à-dire une explication sur la pratique et sa pertinence d'offrir des informations sur les possibilités de significations que porte un terme utilisé en registre familier. La SQI 8 est la dernière SQI retenue dans le cadre de cette recherche.

4.5 Les synthèses des résultats par objectif spécifique de recherche

La présente section offre une lecture transversale de l'ensemble des données présentées dans ce chapitre et une appréciation selon chaque objectif spécifique de recherche. Des thématiques sont établies autour des réponses présentant des contenus similaires. La description de chacune de ces macro-catégories thématiques permet toutefois de dégager des nuances entre les données. Pour les objectifs spécifiques de recherche 1 et 3, ces nuances sont notamment supportées par les propos des personnes enseignantes-participantes.

4.5.1 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique de recherche 1- *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'accueil au primaire (classe d'ACCP)*

À titre de rappel, dans chacune des huit séquences-interaction (SQI) présentées précédemment, les contenus culturels ont été identifiés suite à la présentation du verbatim de l'interaction entre la personne enseignante-participante et ses élèves.

Le tableau-synthèse suivant permet de voir en un coup d'œil les 18 contenus culturels ayant été décrits dans l'analyse des huit SQI précédemment analysées (toutes SQI confondues) et classés selon des macro-catégories thématiques (voir Chapitre 3 en section 3.6.2).

Tableau 4.17 Tableau-synthèse des contenus culturels dans les SQI

Macro-catégories thématiques	Contenus culturels dans les séquences-interaction (SQI)
Contenus culturels reliés à la vie d'enfant au quotidien	- Le genre des prénoms habituellement connu à l'âge d'un jeune locuteur natif (SQI 1) - Les billes (SQI 1) - Terme du registre familial et sa double signification (SQI 8)
Contenus culturels reliés à la vie au quotidien en société moderne	- Les pannes d'électricité (SQI 2) - Les modes de vie possibles en société moderne (SQI 3) - Les différents métiers menant aux différents modes de vie possibles en société moderne (SQI 3)
Contenus culturels reliés à l'organisation et à la	- La causerie du matin (SQI 4)

pédagogie de l'école québécoise	- L'intégration de l'humour dans l'interaction avec les élèves (SQI 5) - Les niveaux scolaires à l'école (SQI 1)
Contenus culturels reliés au rôle de l'élève	- Le caractère approprié ou non d'un comportement (SQI 1) - L'écriture de l'agenda (SQI 4)
Contenus culturels reliés à la géographie du Québec	- La région du Lac St-Jean et le surnom de ses habitants « les Bleuets » (SQI 6) - La variation des accents des locuteurs québécois (SQI 7)
Contenus culturels reliés à l'histoire du Québec	- La crise du verglas en 1997 (SQI 2) - L'organisation des premières sociétés sur le territoire canadien (SQI 3)
Contenus culturels reliés aux sports populaires au Québec	- L'équipe de hockey « Les Canadiens de Montréal » (SQI 6)
Contenus culturels reliés aux personnalités publiques au Québec	- Mario Tremblay (SQI 6)
Contenus culturels reliés à l'environnement physique de l'élève	- Lexique relié à la flore environnante (SQI 8)

À la lumière de ce tableau-synthèse, les macro-catégories thématiques regroupant le plus de contenus culturels (trois contenus culturels chacune) sont : les « Contenus culturels reliés à la vie d'enfant au quotidien », les « Contenus culturels reliés à la vie au quotidien en société moderne » et les « Contenus culturels reliés à l'organisation et à la pédagogie de l'école québécoise ». Les neuf contenus culturels se rapportant à ces thèmes sont transmis par l'explication de réalités quotidiennes que l'élève récemment arrivé au Québec est susceptible de vivre au gré de ses interactions dans ses nouveaux et différents espaces de vie (avec ses amis, à la maison, à l'école, etc.).

Dans les macro-catégories thématiques regroupant chacune deux contenus culturels, ces derniers se rattachent aux « Contenus reliés rôle de l'élève », aux « Contenus reliés à la géographie du Québec » et aux « Contenus reliés à l'histoire du Québec ». Bien que les contenus culturels actualisant la macro-catégorie « Contenus reliés au rôle de l'élève » soient connexes à la macro-catégorie « Contenus reliés à l'organisation et la pédagogie de l'école québécoise », l'ensemble de ces six contenus culturels semblent plus explicitement reliés aux activités en milieu scolaire (façons de fonctionner dans l'école et d'interagir avec les autres, ambiance créée par la personne enseignante-participante) et au contenu d'apprentissage (sujets s'apparentant à des connaissances disciplinaires) plutôt qu'à leurs modes de fonctionnement.

Les macro-catégories thématiques restantes traduisent plutôt des thèmes génériques pour chacun des trois contenus culturels n'ayant pu être catégorisés dans les six macro-catégories thématiques rassemblant le plus de contenus culturels. Toutefois, à l'instar des précédentes, ces macro-catégories thématiques représentent des éléments pouvant composer la culture d'une société d'accueil tels que : les activités sportives pratiquées au Québec, les personnalités publiques québécoises et la végétation environnante.

En résumé, une majorité de contenus culturels (neuf) sont liées aux potentielles expériences sociales que le jeune nouvel arrivant est susceptible de vivre au gré de ses interactions quotidiennes. Un peu moins de contenus culturels (six) se manifestent dans les aspects concernant la vie en milieu scolaire, autant en classe qu'ailleurs dans l'école. Enfin, trois contenus culturels recensés dans les SQI analysées sont plus épars, mais participent à la culture de la société d'accueil (sport, personnalité et environnement immédiat) tel que définie dans le cadre de cette recherche.

4.5.2 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique de recherche 2- *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP*

Cette deuxième synthèse des résultats revisite les informations ayant servi à décrire les contextes d'interaction dans lesquels les contenus culturels ont été intégrés. La synthèse est organisée, à l'instar de la présentation des SQI, selon les trois critères suivants faisant office de macro-catégories thématiques : les buts de l'interaction, le cadre participatif, et la régulation de la parole (Cicurel, 2011a, p. 266).

D'abord, il est à constater que dans la majorité des SQI (SQI 1, SQI 2, SQI 3, SQI 6, SQI 7 et SQI 8), les **buts de l'interaction** sont reliés à l'explication du vocabulaire. Pour trois d'entre elles (SQI 1, SQI 2 et SQI 3), l'intervention de la personne enseignante-participante vise explicitement la compréhension par les élèves d'un terme de vocabulaire ou d'une expression qu'ils rencontrent à l'oral comme à l'écrit) pendant une activité. Parallèlement et de manière plus nuancée, c'est l'acquisition du vocabulaire plus général qui mène aux interactions contenues dans les SQI 6, SQI 7 et SQI 8. Dans ces dernières SQI, les informations de type lexical découlent plutôt d'une activité routinière, mais réside une implicite intention pédagogique visant ultimement l'enseignement-apprentissage du français.

Les buts de l'interaction contenus dans les SQI 4 et SQI 5 sont d'un ordre différent. Bien que la SQI 4 s'inscrive dans le cadre d'une activité routinière à l'instar des SQI 6, SQI 7 et SQI 8, la SQI 4 se discerne sur le plan de l'apprentissage; il y est davantage question de la communication informelle et de ses modalités

que de l'acquisition de vocabulaire. L'interaction dans la SQI 5 est, quant à elle, loin du développement du langage, et concerne davantage un aspect du climat de classe (l'utilisation de l'humour). Toutefois, pour l'ensemble des huit SQI, il semble juste d'affirmer que les buts de l'interaction semblent caractéristiques à l'enseignement en classe d'ACCP, qu'ils concernent l'acquisition du vocabulaire ou l'intégration à l'environnement scolaire et social.

Ensuite, en ce qui concerne le **cadre participatif** des SQI, les informations recueillies laissent paraître une certaine passivité des élèves. Si la compréhension chez les élèves demeure inégale, leur faible niveau de production à l'oral explique probablement leur réticence à participer aux échanges, notamment dans les SQI 1, SQI 3, SQI 5. Le niveau de compréhension n'est toutefois pas toujours aisé à discerner; les descriptions pour les SQI 1, SQI 3, SQI 4 et SQI 5 rapportent un intérêt palpable chez les élèves à suivre l'interaction menée par leur personne enseignante et donc, un certain niveau de compréhension. Une compréhension appropriée semble également se dégager dans les interactions où les élèves se soumettent à la tâche donnée et exécutent généralement bien les consignes tel que dans les SQI 2, SQI 6, SQI 7, SQI 8. En somme, si les aptitudes langagières des élèves les restreignent dans leur engagement dans les échanges, leur niveau d'intérêt et de réceptivité pendant l'interaction demeure généralement tangible.

En dernier lieu, les descriptions concernant la **régulation de la parole** sont conséquentes avec les informations sur le cadre participatif, principalement avec le peu de prise d'initiative des élèves pour participer à l'échange. Cela se reflète d'abord dans les actions des personnes enseignantes-participantes sollicitant la participation des élèves plus silencieux ou n'ayant pas encore pris la parole tel que dans les SQI 1 et SQI 3. Il est à noter toutefois que dans la SQI 4, la personne enseignante-participante n'utilise pas de cette stratégie. Elle recourt tout de même à un autre moyen pour favoriser l'échange qui est la prononciation résolument lente et qui avait également été relevé dans la SQI 1. Cet aspect pédagogique pour réguler la parole paraît également dans les SQI 5 et SQI 6; toutefois, dans ces dernières SQI, le recours à la gestuelle chez la personne enseignante-participante accompagne également le rythme d'élocution adapté. Le non-verbal s'observe également chez les élèves (SQI 5, SQI 7 et SQI 8), particulièrement dans l'expression de leurs attitudes affectives par des interjections, rires, cris, etc. La SQI 2 comprend certains aspects pouvant être généralisés dans l'ensemble des groupes observés. Tout d'abord, la présence saillante de l'utilisation de l'anglais à l'oral entre les élèves semble entraver la prise de parole en français de manière fluide dans l'interaction. Les propos deviennent rapidement inintelligibles en raison du va-et-vient vers la langue anglaise pour s'exprimer, et les interventions de chaque élève s'allongent et altèrent

la dynamique de l'échange. Pour reprendre le terme de Cicurel (2011a, p. 266), il ne se dégage pas vraiment de « système d'alternance » dans les huit SQI observées, en raison de la non-volubilité des élèves, mais la volonté d'instaurer un échange verbal pendant l'interaction est certainement une préoccupation chez les personnes enseignantes-participantes.

En résumé, les contextes d'interaction des SQI observées laissent paraître des **buts de l'interaction** reliés, de manière variable, à l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP, que ce soit en ce qui concerne l'intégration linguistique ou socioscolaire. Les **cadres participatifs** et la **régulation de la parole** par la personne enseignante-participante sont conséquents avec le peu de prise de parole de manière fluide chez les élèves. Ce peu de production verbale est toutefois loin de dénoter un manque d'intérêt ou de volonté à interagir chez les apprenants, d'où les efforts soutenus de leurs personnes enseignantes pour une participation de tous dans les échanges.

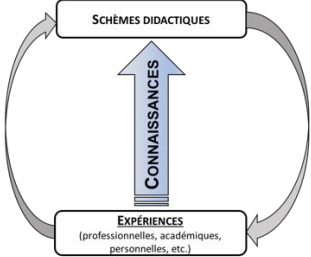
4.5.3 Synthèse des résultats pour l'objectif spécifique de recherche 3- *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes-participantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP*

Cette troisième et dernière synthèse des résultats se concentre sur les éléments de réponse issus des entretiens d'autoconfrontation (EAC). Tel que le prévoyait le devis méthodologique (voir au Chapitre 3 en section 3.6.3), le codage des EAC s'est fait en deux temps. D'abord, une première sélection de commentaires fut effectuée autour des propos décrivant plus explicitement les actions en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle dans la SQI préalablement analysée. Ensuite, ces commentaires ont été objectivés de manière à identifier les connaissances des personnes enseignantes-participantes qui les sous-tendent. Cette première étape de codage faisait partie de la présentation de chacune des SQI exposée précédemment.

Dans le cadre de cette synthèse des résultats, les connaissances issues de ces premiers codages ont fait l'objet d'une catégorisation par thèmes. Quelques macro-catégories thématiques de connaissances étaient anticipées (voir au Chapitre 3 en section 3.6.1), par exemple, celles qui se réfèrent au triangle didactique (Laurens, 2015) ou encore celles qui évoquent les éléments observables proposés par Cicurel (2011a, p. 150), voir au Chapitre 3, section 3.5.1), tandis que d'autres ont émergé pendant l'analyse. Ainsi, cinq macro-catégories thématiques ont été retenues : les connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère (LS/LE), les connaissances sur les élèves, les connaissances sur l'enseignement en classe d'ACCP, les connaissances plus générales sur l'enseignement et les autres

connaissances qui ne pouvaient être explicitement associées à l'une des quatre macro-catégories thématiques précédentes. Ces connaissances sont néanmoins reliées à des expériences personnelles (sur le plan professionnel, académique ou autre). Enfin, 79 commentaires de personnes enseignantes-participantes ont été analysés selon ce devis dans le but de répondre au troisième objectif spécifique de la thèse. Cette lecture transversale des commentaires des personnes enseignantes-participantes des EAC est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 4.18 Tableau-synthèse des commentaires des personnes enseignantes objectifs et numérotés selon les macro-catégories thématiques de connaissances

<p><u>LES CONNAISSANCES DANS LE RÉPERTOIRE DIDACTIQUE</u></p> 	Commentaires objectifs (numérotés) issus des EAC								
Macro-catégories thématiques	EAC 1	EAC 2	EAC 3	EAC 4	EAC 5	EAC 6	EAC 7	EAC 8	
	<i>(SQ1 1- Les billes)</i>	<i>(SQ1 2- La panne d'électricité)</i>	<i>(SQ1 3- Nomades, sédentaires)</i>	<i>(SQ1 4- La causerie)</i>	<i>(SQ1 5- L'agenda)</i>	<i>(SQ1 6- Les bleuets)</i>	<i>(SQ1 7- L'accent de Québec)</i>	<i>(SQ1 8- La cocotte)</i>	TOTAL
<p>Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE</p>	<p>② ③ ④ ⑦</p>	<p>④ ⑧ ⑨</p>		<p>⑦ ⑧ ⑨</p>		<p>④ ⑦</p>	<p>② ③ ⑦ ⑨</p>	<p>② ④</p>	<p>23</p>

	⑧						⑩		
	⑬						⑪		
	⑭								
Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP	①	②	③	①	⑤	①	④	①	20
	⑥	③	⑤	⑤	⑧		⑥		
		⑥	⑥		⑩		⑧		
					⑪				
					⑬				
Connaissances sur l'enseignement en classe d'ACCP	⑤	①	①	③	①	②	⑤	③	20
	⑨	⑦	④	④	⑭	③			
	⑩		⑦	⑥		⑥			
			⑧	⑩					

D'emblée, au terme des huit EAC, ce sont les commentaires dénotant des connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE qui ressortent en plus grand nombre (23). Suivent de près les connaissances sur les élèves et les connaissances sur l'enseignement plus spécifique en contexte de classe d'ACCP (20 commentaires pour chaque catégorie). Les connaissances plus générales sur l'enseignement sont en plus petit nombre (7) et se concentrent autour d'une SQI. Les commentaires dont les connaissances n'ont pas pu être clairement catégorisées sont également en moindre nombre (9).

Il est pertinent de se pencher sur les commentaires compris dans chaque macro-catégorie thématique de connaissances chez la personne enseignante-participante. Ainsi, chaque macro-catégorie thématique sera reprise par un tableau qui contiendra également les propos des personnes enseignantes-participantes correspondant aux commentaires objectivés numérotés classés par SQI.

Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE

La première et la plus nombreuse macro-catégorie rassemble les 23 commentaires regroupés sous les « Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE ».

Tableau 4.19 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE » et les commentaires objectivés des EAC s'y rapportant

	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC
	1	2	3	4	5	6	7	8
Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE	(SQI 1- Les billes)	(SQI 2- La panne d'électricité)	(SQI 3- Nomades, sédentaires)	(SQI 4- La causerie)	(SQI 5- L'agenda)	(SQI 6- Les bleuets)	(SQI 7- L'accent de Québec)	(SQI 8- La cocotte)
	②	④		⑦		④	②	②
	③	⑧		⑧		⑦	③	④
	④	⑨		⑨			⑦	
	⑦						⑨	

	⑧						⑩	
	⑬						⑪	
	⑭							

La personne enseignante-participante rapporte que...

- montrer l'objet pour expliquer un mot est avantageux car cela permet aux élèves de faire appel à leurs connaissances antérieures lorsque cela s'applique.
- permettre aux enfants de réactiver des expériences personnelles en lien avec l'objet dont il est question dans le nouveau vocabulaire est significatif.
- elle peut anticiper la méconnaissance des élèves quant à l'information présentée.
- elle distingue régulièrement et explicitement les genres auxquels les prénoms entendus par les élèves se rapportent.
- les élèves ont besoin d'explications supplémentaires pour comprendre le texte travaillé en classe.
- les prénoms apparaissant dans le matériel utilisé en classe peuvent entraver la compréhension des élèves.
- elle se soucie de désamorcer cette difficulté d'avance.
- la compréhension du contenu abordé en classe peut être démontrée lorsque les élèves font des liens avec leurs expériences personnelles.
- l'incompréhension chez certains élèves peut se repérer de manière visuelle.
- le repérage de l'incompréhension (par le regard ou par le fait que des pairs s'aident entre eux) lui indique le besoin de reprendre l'explication de nouveau.
- la causerie du matin permet un espace pour que les élèves s'expriment de manière plus personnelle lorsque ce qu'ils veulent dire est décontextualisé de l'activité en cours.
- la prise de parole informelle par l'élève est un indicateur de ses aptitudes à communiquer tout comme elle représente une opportunité authentique de partager à l'oral.
- l'élève mobilise des connaissances linguistiques antérieures pour s'exprimer.
- faire des références culturelles mène à aborder des apprentissages dont la rétention peut émerger ultérieurement, parfois en raison du caractère ludique de ceux-ci.
- les élèves se familiarisent rapidement avec le fruit qui a déclenché l'interaction en raison des liens qu'ils font entre le nom de ce fruit et sa couleur.
- aborder les différents accents constitue un défi dans l'enseignement du français.
- les différents accents sont des phénomènes phonétiques.
- le décalage entre l'écrit et l'oral constitue un défi dans l'apprentissage de la langue.
- elle se préoccupe d'intégrer les connaissances en lien avec le décalage entre l'écrit et l'oral et ce, en vue d'une éventuelle transposition dans leur apprentissage de la langue.
- elle précise auprès des élèves la différence de prononciation de certains mots.
- elle enseigne ce qu'elle considère être la bonne prononciation d'un mot.
- la compréhension du sens affectif du terme du registre familier introduit pendant l'interaction est compromise chez les élèves car ils y associent son sens premier qui est celui d'un objet.
- les termes portant plusieurs significations impliquent de faire connaître aux élèves les différentes réalités qui y sont associées.

D'abord, l'expertise des personnes enseignantes-participantes en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE se démarque dans leurs discours. Des connaissances précises portant sur les étapes et les défis du processus d'acquisition d'une LS/LE (et les moyens d'y remédier) semblent leur servir de repères dans leurs interventions en contexte d'interaction en classe d'ACCP. Les propos des personnes enseignantes dans la présente macro-catégorie thématique dénotent notamment :

- le recours à des repères visuels pour expliquer le lexique;
- la sollicitation des expériences antérieures des élèves;
- l'anticipation des défis que pose la discrimination des genre des prénoms;
- la valorisation des contextes d'interactions informelles;
- les différents accents des locuteurs d'une même langue;
- le décalage phonétique de la langue à l'oral versus à l'écrit;
- les différentes significations que peuvent porter un mot et à l'inverse, les différents termes auxquels peuvent se rapporter un objet.

Ces connaissances témoignent de la subsistance de la dimension linguistique dans les situations pourtant analysées pour la dimension culturelle.

Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP

Les connaissances qu'ont les personnes enseignantes sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE sont certainement connexes aux connaissances qu'elles ont sur leurs apprenants. Le tableau suivant les présente.

Tableau 4.20 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP » et les commentaires objectivés des EAC s'y rapportant

Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(SQ1 1- Les billes)	(SQ1 2- La panne d'électricité)	(SQ1 3- Nomades, sédentaires)	(SQ1 4- La causeurie)	(SQ1 5- L'agenda)	(SQ1 6- Les bleuets)	(SQ1 7- L'accent de Québec)	(SQ1 8- La cocotte)
	①	②	③	①	⑤	①	④	①
	⑥	③	⑤	⑤	⑧		⑥	
		⑥	⑥		⑩		⑧	
					⑪			
					⑬			
La personne enseignante-participante rapporte que...								
<ul style="list-style-type: none"> • elle se préoccupe de faire des liens entre les apprentissages et les expériences des élèves. • les élèves n'ont pas de connaissances antérieures précisément reliées à ces prénoms vus en classe. • les élèves désirent souvent faire part de ce qu'ils ont vécu. • elle se préoccupe de faire des liens avec leur vécu. • elle laisse les élèves s'exprimer en lien avec le contenu abordé. • elle se sert de ses connaissances personnelles pour interpeller certains de ses élèves. • le statut socioéconomique aisé des familles de ses élèves favorise l'ouverture aux aspects culturels. • elle a intentionnellement fait référence à leur vécu. • les élèves veulent s'exprimer régulièrement à propos de ce qu'ils vivent. • les jeunes élèves sont particulièrement curieux envers tout ce qu'ils vivent et découvrent. • elle tient compte de leur jeune âge. • ce que vivent les enfants, toujours en référence à leur jeune âge, nécessite un aspect ludique. • les élèves plus âgés (niveau 3^e cycle) ont connu un style d'enseignement-apprentissage plus traditionnel et autoritaire. • son style d'enseignant tranche avec ce que les élèves ont habituellement connu dans leur pays d'origine. • le contexte scolaire d'ici est plus propice à la découverte de « la vie » que les styles d'enseignement et d'apprentissage que les élèves auraient connus auparavant. • l'intégration du contenu culturel pendant l'interaction confronte les élèves à du contenu qui leur est inconnu. • elle est consciente que sa prononciation de certains mots ne correspond pas nécessairement à ce que les élèves entendent à l'extérieur en réalité. 								

- elle établit des liens avec ce que les élèves connaissent sur la variation des accents dans leur langue et pays d'origine.
- elle explicite aux élèves le décalage entre l'écrit et l'oral dans des formulations courantes.
- les élèves ne sont pas nécessairement outillés pour réagir à l'aspect ludique d'un terme provenant du registre familial.

De manière particulièrement saillante, les connaissances qu'ont les personnes enseignantes-participantes sur le vécu des élèves sont évoquées dans leurs EAC. Alors que certaines font référence aux expériences antérieures des élèves, d'autres font allusion aux réalités que les élèves sont susceptibles de vivre dans leur (nouveau) quotidien. En ce sens, elles sont également sensibles au caractère connu/inconnu de ce qu'elles exposent à leurs élèves.

Dans le même ordre d'idées, les connaissances exprimées par les personnes enseignantes-participantes sur leurs élèves font aussi part d'une sensibilité à « qui » est l'élève, notamment quant à leur âge, leurs milieux familiaux, leurs traits de caractère et leurs champs d'intérêt.

Enfin, un commentaire évoque aussi la connaissance que la personne enseignante-participante possède quant à aux stratégies (ou non) que ses élèves maîtrisent dans des situations de bris de compréhension.

Connaissances sur l'enseignement en classe d'ACCP

L'ensemble des connaissances reliées à ces deux premières macro-catégories thématiques de connaissances chez les personnes enseignantes-participantes introduisent bien la prochaine catégorie. Cette troisième macro-catégorie thématique évoque davantage le contexte d'enseignement dans lequel sont déployées les connaissances sur l'enseignement-apprentissage de la LS/LE et les connaissances sur les élèves en classe d'ACCP. Ainsi, le tableau suivant présente les connaissances des personnes enseignantes-participantes ayant été regroupées sous la macro-thématique sur l'enseignement en classe d'ACCP.

Tableau 4.21 Macro-catégorie thématique « Connaissances sur l'enseignement en classe d'ACCP » et les commentaires objectivés des EAC s'y rapportant

Connaissances sur l'enseignement en classe d'ACCP	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(SQI 1- Les billes)	(SQI 2- La panne d'électricité)	(SQI 3- Nomades, sédentaires)	(SQI 4- La causerie)	(SQI 5- L'agenda)	(SQI 6- Les bleuets)	(SQI 7- L'accent de Québec)	(SQI 8- La cocotte)
	⑤	①	①	③	①	②	⑤	③
	⑨	⑦	④	④	⑭	③		
	⑩		⑦	⑥		⑥		
			⑧	⑩				
La personne enseignante-participante rapporte que...								
<ul style="list-style-type: none"> le matériel plus convenable pour la classe d'accueil tient compte des difficultés propres à l'apprentissage d'une langue (dont le genre des prénoms). elle se soucie d'un équilibre entre les éléments connus et d'autres moins connus dans le matériel utilisé avec les élèves. les élèves réagissent davantage lorsqu'ils entendent un prénom qu'ils ont déjà entendu auparavant. elle se préoccupe d'écouter les élèves. laisser les élèves s'exprimer est lié au rôle de la personne enseignante-participante en classe d'ACCP. elle avait prévu de poser la question invitant les élèves à partager leurs connaissances antérieures. ce contenu culturel (les modes de vie) est pertinent en classe et aussi en lien avec la culture générale des élèves. les informations sur le vécu des élèves sont accessibles grâce à l'entrevue réalisée dans le cadre du protocole d'accueil des élèves nouvellement arrivés. il est pertinent que les élèves partagent leurs expériences personnelles à l'oral. laisser les élèves parler demeure fondamental en classe d'accueil. elle utilise la reformulation à l'oral afin d'optimiser la compréhension chez les pairs. les élèves s'expriment à un moment plus ou moins opportun. les élèves connaissent l'intention de la causerie et se l'approprient dans leur routine. l'humour contribue à la diminution du stress à la fois chez les élèves et pour elle-même. l'adaptation aux manières de faire à l'école d'ici doit s'opérer pour ces nouveaux élèves. 								

- faire des références culturelles implique de s'éloigner du sujet ou de l'activité en cours.
- faire des références culturelles relève de la spontanéité.
- le contenu culturel intégré est lié à la présence occasionnelle en classe du fruit ayant déclenché l'interaction.
- elle explique et exemplifie la différence des accents en lien avec la géographie du Québec.
- une éventuelle rétention des connaissances sur les significations plus familières de certains termes est possible.

L'enseignement en classe d'ACCP suppose une adaptation dans plusieurs aspects comparativement à une classe ordinaire. En ce sens, le matériel didactique semble demeurer une préoccupation pour les personnes enseignantes-participantes. Leurs commentaires laissent croire qu'elles anticipent les défis potentiellement et spécifiquement vécus par les élèves en classe d'ACCP et reliés à leur méconnaissance de la langue et des références socioculturelles. Elles prévoient avec aisance le type de contenu qui suscitera de l'incompréhension, de l'intérêt, etc. Une personne enseignante-participante détaille sa façon d'intégrer un contenu culturel (en s'éloignant de manière spontanée du principal sujet abordé). Une autre enseignante-participante mise sur l'humour pour alléger la charge mentale des élèves qui s'approprient tranquillement leur nouveau quotidien et une nouvelle langue.

Plusieurs commentaires de personnes enseignantes-participantes font également état de diverses stratégies d'enseignement particulièrement modulées pour l'enseignement en classe d'ACCP. Entre autres, les personnes enseignantes-participantes recourent au réinvestissement du lexique, à la répétition et à l'exemplification. Leurs stratégies d'enseignement peuvent également être plus passives et se traduisent en l'écoute attentive de leurs élèves. Parallèlement, les personnes enseignantes-participantes semblent avoir développé le réflexe pédagogique de solliciter le partage des expériences antérieures des élèves reliées au contenu abordé en classe. À la différence de la classe ordinaire, les personnes enseignantes-participantes se doutent bien que leurs expériences seront teintées de leur parcours migratoire. De plus, les personnes enseignantes-participantes soulignent que leurs élèves ont souvent à partager. Enfin, et toujours en lien avec cette posture pédagogique d'écoute attentive, une enseignante-participante mentionne la pertinence de la causerie du matin dans la routine quotidienne des élèves.

Connaissances plus générales sur l'enseignement

Les classes d'accueil étant situées dans des établissements de niveau primaire, enseigner en classe d'ACCP rime également avec un ensemble de connaissances plus générales sur l'enseignement et non spécifiques à l'enseignement d'une LS/LE. Cette catégorie de connaissances s'est démarquée dans trois SQI, tel que le démontre le tableau suivant.

Tableau 4.22 Macro-catégorie thématique « Connaissances plus générales sur l'enseignement » et les commentaires objectivés des EAC s'y rapportant

	EAC 1	EAC 2	EAC 3	EAC 4	EAC 5	EAC 6	EAC 7	EAC 8
Connaissances plus générales sur l'enseignement	(SQI 1- Les billes)	(SQI 2- La panne d'électricité)	(SQI 3- Nomades, sédentaires)	(SQI 4- La causerie)	(SQI 5- L'agenda)	(SQI 6- Les bleuets)	(SQI 7- L'accent de Québec)	(SQI 8- La cocotte)
	⑮			②	② ③ ④ ⑦ ⑫			
La personne enseignante-participante rapporte que...								
<ul style="list-style-type: none"> • une compréhension optimale chez l'élève vise aussi l'allègement cognitif. • faire parler les élèves est bénéfique pour eux tant sur le plan pédagogique qu'affectif. • le bien-être des enfants, via l'humour, est essentiel notamment lorsqu'ils ont vécu des frustrations et des peines. • les élèves ont besoin de dynamisme et de ne pas s'ennuyer à l'école sinon leur motivation serait altérée. • elle valorise l'état de satisfaction sur le plan affectif chez les élèves quant à ce qu'ils ont vécu à l'école. 								

- un style d'enseignement plus conservateur ne favoriserait pas l'ambiance de classe.
- l'intégration à l'école québécoise est en lien avec des approches et pratiques pédagogiques qui impliquent du temps et de la créativité.

De manière générale, les connaissances évoquées sont en lien avec l'instauration d'un climat d'apprentissage optimal. La prise en compte du jeune âge des apprenants mais aussi les pédagogies préconisées à l'école québécoise (ex. pédagogie par projets qui prennent du temps ou convivialité dans la salle de classe) semblent faire partie des connaissances actualisées pour favoriser une expérience scolaire positive des élèves.

Connaissances autres (macro-catégories thématiques incertaines)

Finalement, les connaissances sous-jacentes à certains commentaires de personnes enseignantes-participantes n'ont pu être classés aisément dans l'une des macro-catégories thématiques précédentes en raison de leur spécificité ou de leur caractère ponctuel (contexte particulier). Ces connaissances sont tout de mêmes catégorisées selon trois types d'expériences personnelles : les expériences professionnelles, les expériences académiques et les expériences autres, tel que présenté dans le tableau suivant.

Tableau 4.23 Macro-catégorie thématique « Connaissances autres » et les commentaires objectivés des EAC s'y rapportant

Expériences professionnelles	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC	EAC
	1	2	3	4	5	6	7	8	1
	(SQI 1- Les billes)	(SQI 2- La panne d'électricité)	(SQI 3- Nomades, sédentaires)	(SQI 4- La causeurie)	(SQI 5- L'agenda)	(SQI 6- Les bleuets)	(SQI 7- L'accent de Québec)	(SQI 8- La cocotte)	(SQI 1- Les billes)

	Situation ponctuelle auparavant vécue en classe d'ACCP	⑪ ⑫				⑥ ⑨			
La personne enseignante-participante rapporte que...									
<ul style="list-style-type: none"> • elle se questionne sur ce que serait un prénom « neutre », c'est-à-dire, qui ne causerait pas un bris de compréhension. • la difficulté de distinguer le genre des prénoms entraîne parfois des situations peu désirables en ce qui concerne la tâche à accomplir. • les styles personnels peuvent influencer l'interaction avec les élèves. • l'humour contribue à rendre l'exercice de la profession plus agréable. 									
Expériences académiques	(Aucune, bien que le cadre théorique le prévoyait.)								
Autres expériences	Situation ponctuelle auparavant vécue dans sa vie personnelle		⑤ ⑩	②			⑤	①	
La personne enseignante-participante rapporte que...									
<ul style="list-style-type: none"> • elle possède des connaissances lui permettant de reconnaître le caractère « universel » du contenu culturel (les pannes d'électricité). • son expérience personnelle l'aide à connaître le caractère « quotidien » du contenu culturel intégré (les pannes d'électricité). • sa culture générale l'aide à anticiper les liens potentiels entre le contenu culturel et les connaissances des élèves. • elle possède un intérêt personnel pour le fruit ayant déclenché l'interaction. • plusieurs accents existent au Québec, ses origines personnelles à l'appui. 									

Ces éléments de réponse se trouvent dans la catégorie « Autres », car les commentaires qui y sont associés ne laissent pas clairement mener vers l'une des macro-catégories thématiques précédentes. Il s'agit, pour l'ensemble du contenu de ce dernier tableau, de connaissances plutôt « brutes » issues d'expériences personnelles ancrées dans des contextes précis (expériences antérieures en tant qu'enseignant, voyages personnels, etc.). Néanmoins, ces connaissances sont perceptibles dans les propos des personnes enseignantes-participantes lorsqu'elles décrivent leurs actions autour de l'intégration du contenu culturel. Enfin et selon le cadre théorique (voir *Figure 2.4*), il était attendu que des expériences académiques (formation initiale de la personne enseignante-participante ou encore sa propre scolarisation) soient évoquées pendant les EAC qui leur permettaient de revenir sur les SQI autour de leurs actions. Or il semble qu'aucun propos de personnes enseignantes-participantes n'ait pu se prêter à cette sous-catégorie des connaissances « autres ».

Cette dernière synthèse de résultats pour le troisième objectif spécifique de recherche conclut le présent chapitre consacré à l'analyse des résultats obtenus dans la présente recherche doctorale. Cette substantielle partie de la thèse mène vers le prochain et dernier chapitre où ces résultats seront discutés en lien avec nos objectifs de recherche et nos fondements théoriques.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre reprend les synthèses des résultats élaborées en fin de Chapitre 4 afin de mettre en lumière certains constats à discuter en lien avec la problématique et le cadre théorique de la thèse.

L'objectif général de la thèse est : *Décrire la dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP*. Cet objectif se décline en trois objectifs spécifiques de recherche visant : la description des contenus culturels (5.1), la caractérisation des contextes des interactions (5.2) et la présentation des connaissances dégagées du répertoire didactique des personnes enseignantes (5.3). La discussion des résultats relatifs à ces objectifs conduit à la proposition de six recommandations pour favoriser l'intégration de la dimension culturelle en classe d'ACCP (5.4).

5.1 L'objectif spécifique 1- *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP*

Le tableau-synthèse présenté en fin de Chapitre 4 (tableau 4.17) rapporte 18 contenus culturels répertoriés dans les huit séquences-interaction (SQI) analysées. Ces contenus culturels ont été classés par macro-catégories thématiques inspirées par les descriptions de contenus culturels pour la classe de LS/LE : contenus culturels reliés à la culture avec un grand « C » (faits historiques, personnalités notoires, etc.) et contenus culturels reliés à la culture avec un petit « c » (comportements et habitudes de vie au quotidien, traditions, etc.). Les contenus culturels mis en valeur par nos personnes enseignantes-participantes en classe d'ACCP trouvent écho dans la littérature tout comme dans le programme de formation *Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS)* pour la classe d'ACCP.

Les personnes enseignantes-participantes ont intégré davantage de contenus culturels relevant de la culture avec un petit « c » (notamment représentés par les macro-catégories thématiques : « Contenus culturels reliés à la vie au quotidien en société moderne » et « Contenus culturels reliés au rôle de l'élève ») que de contenus culturels référant à la culture avec un grand « C » (notamment représentés par les macro-catégories thématiques : « Contenus culturels reliés à la géographie/l'histoire du Québec » et « Contenus culturels reliés aux personnalités publiques au Québec »). Toutefois, les deux catégories de contenus culturels semblent être en interrelation; dans certaines SQI observées, l'information donnée par la personne enseignante-participante pour un contenu culturel avec un petit « c » entraîne l'explication

d'un autre contenu culturel avec un grand « C » et vice-versa. La SQI 6- *Les bleuets* l'exemplifie lorsque la personne enseignante commence à décrire un fruit local (nom, forme, couleur, etc.) dans le cadre de la routine du matin pour ensuite développer d'autres explications connexes (géographique sur la région du Québec où pousse ce fruit, personne notoire québécoise originaire de cette région).

La documentation officielle propose parfois une mise en relation entre les éléments des cultures d'origine des élèves pour certains savoirs en classe d'ACCP (ex. « Comparer certaines règles de vie en usage au Québec à celles de son pays d'origine » (MELS, 2014a, p. 52)). Cette approche ne semble toutefois pas être préconisée pour l'ensemble des contenus culturels suggérés dans le programme *ILSS* et n'a non plus été observée dans nos SQI. Toutefois, lors des entretiens d'autoconfrontation (EAC), trois personnes enseignantes-participantes déclaraient mobiliser régulièrement les cultures d'origine des élèves afin de comparer certains contenus culturels. Or outrepasser la comparaison factuelle des contenus culturels afin d'entreprendre une démarche de réflexion empathique envers l'altérité serait plus adéquat (Lussier, 2018). Par exemple, dans « Comparer la valeur symbolique accordée à des fêtes et à des événements au Québec à celle dans son pays d'origine » (MELS, 2014a, p. 53), la mention du caractère « symbolique » est intéressante, car elle évoque les aspects significatifs et valorisés relevés pour la description de la culture à l'école au Chapitre 2 (voir en section 2.1.2) : les éléments de culture sont porteurs de sens et de valeurs qui les rendent symboliques pour la société (Kramsch, 2013). Ce type d'information pour transmettre les contenus culturels n'a pas été observé pendant les SQI et est très peu évoqué dans le programme *ILSS*.

Une nuance est toutefois à apporter : les personnes enseignantes-participantes évoquent régulièrement la prise en compte des réalités des élèves, c'est-à-dire qu'elles déclarent établir des liens entre ce qui est vu en classe et de potentielles expériences/vécus/connaissances chez leurs élèves (et non nécessairement des contenus culturels explicitement liés aux cultures des sociétés où les élèves auraient vécu auparavant). Cette ouverture de la part des personnes enseignantes-participantes constitue certainement un fondement, sinon une prémisse, dans la mise en pratique de l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001). Ces liens sont souvent établis par la personne enseignante, mais parfois lorsque les compétences langagières semblent le permettre, ce sont les élèves eux-mêmes qui font des parallèles avec leurs expériences/vécus/connaissances. Par exemple, dans la SQI 1- *Les billes* où les élèves, malgré leur jeune âge (6 et 7 ans), affirment tant bien que mal qu'ils ont déjà joué aux billes auparavant ou qu'ils y jouent au service de garde et que le mot pour désigner une bille en anglais est « *marble* ». Un élève qui possédait justement une bille dans ses poches est même allé la montrer à la personne

enseignante au moment où elle expliquait ce qu'était une bille. Si les interventions des élèves ne constituaient pas un point focal de notre recherche, il est pertinent de noter que les verbatims des SQI permettent de dénoter ces réactions qui complètent la description de l'interaction.

Ensuite, le caractère « universel » d'un contenu culturel est notable dans plusieurs SQI. Par exemple, dans la SQI 2- *La panne d'électricité*, la personne enseignante mentionne aux élèves le fait que cela peut arriver un peu partout dans le monde. Elle sollicitait les élèves d'une manière empathique : « que feraient/faisaient-ils dans pareille situation » ? Un tel questionnement mène à l'identification d'émotions, parfois de valeurs, communes, ce qui rappelle certainement le « fonds commun de culture » (Bouchard, 2011; Puren, 2008). Solliciter les expériences antérieures des élèves en classe d'ACCP et éventuellement relever des similitudes et des distinctions entre elles permet de créer un espace commun de traits partagés.

Enfin, bien que l'analyse de contenu ait été favorisée dans notre démarche, une brève analyse de discours dans quelques commentaires des personnes enseignantes-participantes devient intéressante, notamment pour témoigner de la pertinence qu'elles accordent à l'intégration de ces contenus culturels (notre mise en relief) :

- *Ça fait partie de ce qu'il faut leur expliquer pour qu'ils comprennent le texte en fait. [...] C'est... beaucoup plus significatif, en fait. (EAC 1)*
- *Ça, c'est bon d'en prendre conscience. (EAC 8)*
- *C'est bon pour la culture générale aussi. (EAC 3)*
- *Moi, [les élèves] savent que [la causerie] est là pour ça. (EAC 4)*
- *Puis rire, c'est super important... (EAC 5)*
- *Moi, c'est sûr que je vais montrer aux élèves. (EAC 7)*

La pertinence relevée dans ces propos rappelle l'aspect significatif des contenus culturels, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs de sens pour la société et pour l'individu qui s'identifie à cette dernière, ainsi que l'aspect de la valorisation dans la mesure où l'individu désire les transmettre et leur assurer une pérennité dans la société (voir Chapitre 2 en section 2.1.2). Les termes mis en relief tels que « c'est significatif », « c'est bon » et « c'est super important » évoquent l'aspect significatif des contenus culturels, c'est-à-dire

l'intensité du sens accordé à ces contenus culturels. Quant aux formulations telles que « il faut leur expliquer », « moi, [les élèves] savent » et « moi, c'est sûr que je vais montrer », elles dégagent une certaine intention, voire une responsabilité ressentie au regard des contenus culturels. Nos résultats permettent d'observer que les personnes enseignantes en classe d'ACCP continuent d'accorder de l'importance à l'intégration d'une dimension culturelle dans leurs pratiques en classe.

5.2 L'objectif spécifique 2- *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP*

Tel que vu antérieurement, une classe de LS/LE où les approches communicatives sont favorisées présentera de nombreuses interactions ayant un potentiel didactique. Les contextes d'interaction de notre recherche ont été caractérisés selon trois paramètres que Cicurel (2011a, p. 266) propose pour observer les interactions sur le plan didactique : les buts de l'interaction, le cadre participatif et la régulation de la parole. Ces paramètres soutiennent la notion de didacticité d'une interaction (Cicurel, 2015b), c'est-à-dire qu'ils mettent en lumière les éléments contextuels favorisant le progrès des élèves au moment où des circonstances interactionnelles réunies (objectifs de la personne enseignante, buts de l'activité, réactions des personnes, etc.) y prédisposent. Dans les SQI observées en classe d'ACCP, les buts des interactions semblent majoritairement initiés par l'explication de mots de vocabulaire dont la compréhension était nécessaire pour poursuivre l'activité ainsi que la familiarisation à des aspects routiniers de la vie en classe. Ces deux tendances témoignent de la diversité des (contextes d') interactions qui contribuent effectivement à faire progresser l'élève en classe d'ACCP (compétences langagières et compétence culturelle).

Toutefois, la compréhension chez les élèves demeurerait inégale pendant les interactions observées. Conséquemment, le niveau de participation était amoindri. Aussi, le faible niveau de production à l'oral des élèves ne favorisait pas des tours de parole distincts et limitait les données notamment pour les paramètres « cadre participatif » et « régulation de la parole ». Mais il serait risqué d'associer ce manque d'expression orale avec une absence de réflexion interculturelle chez les élèves qui ne peuvent encore s'exprimer suffisamment à l'oral. Ce genre de situation traduit la pertinence des pratiques qui recourent aux langues d'origine des élèves pendant une activité (ex. le *translangaging*) afin de permettre aux élèves de faire montre de leur pensée, en plus de favoriser le travail collaboratif (Morin, 2021). Reconnaître l'existence d'une organisation mentale associée à une ou plusieurs langue(s) -et culture(s)- d'origine et y recourir de manière stratégique optimise la réalisation de certaines tâches pour l'élève plurilingue (García

et Wei, 2014), ce qui n'a pas été observé dans nos SQL. Parfois, la personne enseignante-participante tolère que ses élèves lui parlent en espagnol, une langue qu'elle affirme bien maîtriser; toutefois, le recours à cette langue ne se fait pas nécessairement dans le cadre d'une activité d'apprentissage. Aussi, un enjeu commun aux deux écoles où la recherche a été réalisée s'avère ici pertinent : dans l'entretien pré autoconfrontation, les personnes enseignantes rapportaient l'utilisation assez prédominante de l'anglais entre les élèves en classe d'ACCP. La gestion de cet enjeu diffère toutefois dans les deux milieux visités. L'École 1 mise davantage sur l'établissement de balises pour gérer l'utilisation majeure de l'anglais (ex. dans les règlements de classe, permettre de recourir à l'anglais uniquement si cela peut dépanner). Quant à l'École 2, le renforcement (positif comme négatif) est mis en place ; les personnes enseignantes considèrent que leurs élèves (provenant majoritairement de milieux aisés et dont les familles sont issues de l'immigration économique) peuvent faire davantage d'efforts pour s'exprimer en français en raison de leurs facteurs de protection sociale (scolarité antérieure rigoureuse, encadrement familial de qualité avec des parents scolarisés et impliqués, etc.). La littérature scientifique ne manque pas d'arguments pour favoriser une approche empreinte d'ouverture et non de coercition quant à la présence de langues autre que le français dans les écoles publiques québécoises, surtout en milieu métropolitain (De Koninck et Armand, 2012 ; Fleury, 2013). Si la position adoptée par l'École 1 va dans ce sens, la rétroaction positive qu'offre l'École 2 envers l'usage du français est également à perpétuer (contrairement à la rétroaction négative, toutefois). Rappelons que la description des contextes d'interaction repère des aspects institutionnels pouvant chapeauter les actions menées par les personnes enseignantes :

Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...] dans la mesure où les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social » (Chiss et Cicurel, cit. dans Castellotti, 2014, paragr. 3).

Dans les classes d'ACCP observées, le recours fréquent (balisé ou non) à l'anglais pour s'exprimer en classe semble diminuer l'alternance des prises de parole en français. Lorsque les élèves prenaient la parole en anglais, il était évident que les échanges étaient plus substantiels et spontanés. La perspective interculturelle en classe d'ACCP gagnerait donc à recourir stratégiquement aux langues d'origine des élèves ou à leurs cultures d'origine permettant à l'élève de mieux comprendre et d'être mieux compris (Morin, 2021). Les interactions à l'oral peuvent également être suscitées à l'aide d'autres supports qui

n'impliquent pas toujours l'expression à l'oral (ex. mime ou dessin d'une émotion) pour les élèves ayant des compétences limitées en français.

5.3 L'objectif spécifique 3- *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP*

Les exemples de ressources pouvant actualiser le répertoire didactique comprennent notamment les connaissances que les personnes enseignantes détiennent quant aux contenus enseignés, sur les élèves, sur la formation initiale, etc. :

un ensemble de ressources diversifiées -modèles, savoirs, situations- sur lesquels un enseignant s'appuie. Il s'agit de modèles d'enseignement façonnés depuis le début de la scolarisation jusqu'aux pratiques assimilées par les formations et l'expérience, bref, tout ce qui a une influence sur les pratiques de transmission. (Cicurel, 2011a, p. 150)

Dans notre schématisation du répertoire didactique (voir Figure 2.3), les connaissances issues des expériences professionnelles, académiques et personnelles contribuent à la formation de schèmes didactiques qui, eux, composent essentiellement le répertoire didactique.

Comme cela été soulevé dans la sous-section précédente, la dimension culturelle est interreliée à l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE; il semble que l'un sert de prétexte à l'autre. L'association conceptuelle entre langue et culture en didactique des LS/LE est fondamentale; l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE doit tenir compte de l'environnement des personnes locutrices de la langue-cible (Puren, 2010). C'est sans étonnement que la macro-catégorie « Connaissances sur l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE » chapeaute une majorité des connaissances actualisées dans le discours de nos personnes enseignantes-participantes. Les commentaires se retrouvant dans cette macro-catégorie mettaient en valeur leur expertise particulière pour enseigner une LS/LE (ex. l'anticipation des difficultés de compréhension).

Les liens langue-culture sont particulièrement manifestes avec la SQI 7- *L'accent de Québec* où la personne enseignante-participante met en pratique (peut-être inconsciemment) un des savoirs figurant au programme de formation pour la classe d'ACCP : « Observer des variations phonétiques selon la situation de communication, le milieu socioprofessionnel et la région d'origine de l'interlocuteur (ex. : /R/, prononcé différemment à Montréal et en Gaspésie) » (MELS, 2014a, p. 19). La personne enseignante-participante affirmait « souligner » cet élément de langue (la variation du son /e/ selon différentes régions du Québec)

tout en établissant des liens avec l'existence de différents accents dans les langues d'origine des élèves. La perspective interculturelle est donc pertinente pour sensibiliser à la proximité entre les langues qui sont elles aussi porteuses de culture. Cette sensibilisation n'est pas négligeable dans la mesure où les approches interculturelles, telles que nous les avons abordées au Chapitre 2 (voir section 2.4.1), préconisent le développement réciproque de l'empathie. Toutefois, certains propos recueillis lors des EAC pourraient traduire des réticences quant à cette aptitude à s'imaginer dans la peau d'autrui. Cela laisse croire que le développement de cet aspect de l'empathie pourrait profiter aux personnes enseignantes en classe d'ACCP afin d'optimiser leurs interventions en classe et tout spécifiquement dans leurs actions intégrant une dimension culturelle.

Ensuite, la deuxième macro-catégorie ayant rassemblé le plus de commentaires des personnes enseignantes-participantes est : « Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP ». Contrairement aux connaissances qui sont davantage reliées à la discipline d'enseignement, le faisceau des explications qu'offrent les personnes enseignantes-participantes sur leurs actions s'élargit aussi vers ce qu'elles savent de leurs élèves. Cette autre macro-catégorie « Connaissances sur les élèves en classe d'ACCP » évoque l'analyse de contenu avec une perspective didactique proposée par Laurens (2015) où les trois pôles du triangle didactique peuvent constituer des macro-thématiques en soi : (les connaissances sur) l'objet enseigné, (les connaissances sur) les élèves ou (les autres connaissances de) la personne enseignante. Ainsi, après avoir fait part des connaissances sur l'objet enseigné, les personnes enseignantes en classe d'ACCP mentionnent également leurs connaissances sur les élèves pour justifier les manières d'intégrer les contenus culturels en référant aux expériences/vécus/connaissances des élèves.

La macro-catégorie « Autres » rassemblait les commentaires qui ne pouvaient explicitement se rallier aux autres macro-catégories thématiques et qui faisaient plutôt référence à une expérience ponctuelle vécue par les personnes enseignantes-participantes. Dans notre schématisation de répertoire didactique, ce qui émerge des expériences n'est effectivement pas systématiquement converti en schèmes didactiques (représentations, théories personnelles, etc.), car plusieurs auteurs (Pajares, 1992; Cambra Giné, 2003) y dénombrent d'autres éléments cognitifs composant la perception « moins traitée » des expériences isolées tels que les croyances et les perceptions. Les commentaires des personnes enseignantes-participantes s'étant retrouvés sous cette macro-catégorie « Autres » ont été objectivés avec des termes tels que « culture générale » et « expérience et origines personnelles » qui ne peuvent s'associer à un élément du répertoire ou du triangle didactique. Bien que le nombre de commentaires pour cette macro-

catégorie soit beaucoup moindre que pour les autres macro-catégories thématiques précédemment présentées, cela démontre que les personnes enseignantes en classe d'ACCP incluent également des explications moins « didactiques » pour expliquer leur action en classe. Un lien peut toutefois être établi avec la notion des « Théories personnelles » (voir au Chapitre 2 en section 2.6.2).

En dernier lieu, et à l'instar des commentaires des personnes enseignantes-participantes concernant les contenus culturels (voir en section 5.1) intégrés en classe, l'analyse de discours est brièvement réitérée ici pour faire écho à certains éléments de notre cadre théorique. Afin de savoir si des schèmes didactiques s'actualisent dans les discours rétroactifs des personnes enseignantes, il devient pertinent de s'attarder sur l'usage de quelques termes utilisés pendant l'émission de commentaires sur leurs actions.

En effet, c'est maintenant une forme de volonté qui est notable avec l'utilisation de certains termes et expressions. En ce qui concerne les schèmes du répertoire didactique, les termes évoquant une régularité dans les actions des personnes enseignantes-participantes peuvent être remarqués: « je dis toujours » « j'essaie toujours de », « souvent », « c'est beaucoup comme ça », « beaucoup »; « j'essaie de », « j'essaie de faire/porter attention ». En lien avec les théories personnelles (voir Chapitre 2 en section 2.6.3), la notion de « typification » des actions (Schütz, cit. dans Cicurel, 2011a, p. 128) lorsqu'elle fait partie de la pratique quotidienne de la personne enseignante est notamment observable avec l'utilisation d'adverbes tels que « généralement, normalement, habituellement, etc. » lors de la verbalisation de l'action par la personne enseignante. Ainsi, si nous ne nous sommes pas attardée à cette notion, il convient d'affirmer que les personnes enseignantes-participantes valorisent les actions qu'elles décrivent lors de l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP.

5.4 Les recommandations pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP

Cette discussion des résultats mène à la proposition de six recommandations pour favoriser l'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP.

Ainsi, intégrer une dimension culturelle en classe d'ACCP implique de :

- 1) choisir des contenus culturels susceptibles de participer à l'intégration des élèves sur les plans scolaire et social, qu'ils relèvent de la culture avec un grand 'C' (réalisations artistiques,

scientifiques, historiques, etc.) ou de la culture avec un petit 'c' (modes de vie, comportements au quotidien, valeurs, us et coutumes, etc.);

- 2) adopter, avec une posture d'empathie réciproque, une approche interculturelle qui mette en parallèle, par l'identification de convergences et divergences, les contenus culturels avec les expériences/connaissances/vécus des élèves;
- 3) valoriser les approches préconisées et pratiques particulières à l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP telles que l'usage constant de la modalité orale, l'adaptation du matériel et l'instauration d'un climat bienveillant;
- 4) s'assurer que tous les mots reliés aux contenus culturels transmis soient expliqués et compris afin que les élèves puissent en saisir le sens et la valeur tout en faisant progresser leurs aptitudes langagières et ce, en ayant recours parfois et de manière stratégique aux langues d'origine;
- 5) s'enquérir d'un maximum de connaissances sur les élèves, notamment leur parcours migratoire, afin de mieux saisir le profil socioaffectif des élèves;
- 6) se concerter avec des collègues pour échanger sur la dimension culturelle intégrée en classe d'ACCP (ex. actions faites en classe, représentations de la dimension culturelle, etc.).

Ces recommandations pourraient être soutenues par une documentation officielle d'appoint pouvant mieux expliquer, par exemple, l'association conceptuelle langue-culture, l'aspect de muabilité de la culture qui s'inscrit dans un espace-temps ou encore l'importance de déterminer le sens et les valeurs portés par les contenus culturels pour parler de la société d'accueil. Une telle documentation pourrait également proposer des pistes pédagogiques plus précises pour favoriser la mise en œuvre de la perspective interculturelle recommandée dans la documentation ministérielle officielle. À titre d'exemple, elle pourrait véhiculer l'importance de connaître le parcours migratoire de l'élève nouvellement arrivé et la faisabilité de cette quête en partageant des exemples de protocole d'accueil qui existent dans certains établissements¹⁰. Il s'agit d'une pratique qui instaurerait à la fois une bienveillance socioaffective envers

¹⁰ <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/saf-pp/protocole-daccueil/>

les élèves et qui amoindrirait des situations indésirables lors de la sollicitation des cultures d'origine des élèves et/ou de leurs expériences/connaissances/vécus dans une perspective de partage culturel.

Aller en profondeur dans la transmission du sens des contenus culturels et dans une mise en relation consciencieuse avec les cultures d'origine ne devrait pas être réservé non plus aux élèves plus âgés ou ayant acquis une bonne connaissance de la langue. Selon les niveaux et l'âge, plusieurs productions sont envisageables pour leur permettre de s'exprimer, même si les défis langagiers sont inévitables : dessins, explications en langue d'origine ou dans une autre langue connue par les pairs ou la personne enseignante, recours à des repères visuels, etc. Les tâches et activités sollicitant les expériences/connaissances/vécus des élèves peuvent s'adapter.

Dans l'optique de bonifier la planification de l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP, il serait pertinent de regrouper systématiquement les ressources didactiques pour l'enseignement du FLS/FLE auprès des élèves nouvellement arrivés avec des ressources optimisant leur intégration scolaire et sociale à travers la transmission de contenus culturels. Cette pédagogie peut aussi s'intégrer aux pratiques existantes en classe d'ACCP. Par exemple, si une personne enseignante a l'habitude d'élaborer ses propres listes de mots de vocabulaire, il pourrait lui être davantage opportun de préconiser les mots qui font davantage partie du quotidien plutôt que d'explorer systématiquement les mots de même famille. Par exemple, si le thème des animaux est abordé, il vaut mieux prioriser les termes qui sont à la fois en lien avec ce thème et qui sont susceptibles d'évoquer des repères aux enfants que d'enseigner les déclinaisons « mâle/femelle/petit » qui n'évoquent pas systématiquement de connaissances antérieures. L'apprentissage de mots issus d'une carte conceptuelle élaborée en grand groupe sur un thème sera également préféré à la mémorisation de mots de vocabulaire présélectionnés. Le vocabulaire appris par les élèves en classe d'ACCP doit être significatif pour eux dans la mesure où ils sont capables d'y associer des référents socioculturels et que ces mots évoquent minimalement une connaissance reliée à un(e) ou des expérience(s)/connaissance(s)/vécu(s). En ce sens, les repères visuels seront toujours un support essentiel et doivent être authentiques, c'est-à-dire qu'ils doivent explicitement faire allusion à des réalités que les élèves connaissent et côtoient dans leur quotidien. Enfin, même lorsque le développement des compétences langagière n'est pas visé, une attention particulière doit être portée à l'inclusion d'éléments qui sont plus susceptibles de rejoindre l'élève en classe d'ACCP, par exemple, dans la rédaction de situations-problèmes en mathématiques. Cela optimisera ses chances d'accomplir les tâches demandées. Enfin, la personne enseignante en classe d'ACCP devrait chercher à connaître les ressources extérieures à

la classe d'ACCP et en valoriser la promotion auprès de leurs élèves et leur famille; les organismes communautaires sont d'un soutien non négligeable pour optimiser l'expérience sociale des élèves nouvellement arrivés.

Ainsi, toute formation (initiale ou continue) destinée aux (futurs) personnes enseignantes en classe d'ACCP comprendrait idéalement et systématiquement un volet « dimension culturelle dans une perspective interculturelle » en cohérence avec la documentation d'appoint. Ces formations, en plus de réitérer les principes concernant l'association langue-culture et la perspective interculturelle, pourraient permettre aux personnes de partager leurs propres représentations et expériences quant à l'altérité culturelle, ou encore, de partager des expériences professionnelles vécues en lien avec la dimension culturelle de l'enseignement en classe d'ACCP. Des situations de communication orale pourraient être créées et bonifiées de manière collective afin de partager les ressources qui favorisent l'intégration d'une dimension culturelle à la routine et la planification en classe d'ACCP. En contexte institutionnel, les rencontres organisées par les directions d'école et/ou par les centres de services scolaires pourraient également comporter des séances de concertation et de réflexion sur des éléments introspectifs reliés à l'enseignement. Dans la même perspective, les liens entre les milieux de recherche et de pratique gagneront à être entretenus.

Au final, il y a certainement lieu de répondre au souci de l'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement en classe d'ACCP sans nécessairement envisager un changement radical de pratiques, ni une réforme de la documentation ministérielle officielle.

CONCLUSION

La présente thèse avait pour objectif général de *Décrire la dimension culturelle dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'accueil au primaire (classe d'ACCP)*. Trois objectifs spécifiques de recherche aspiraient plus spécifiquement à : 1- *Décrire les contenus culturels transmis dans les interactions menées par les personnes enseignantes en classe d'ACCP*, 2- *Caractériser les contextes des interactions dans lesquelles sont transmis les contenus culturels en classe d'ACCP* et 3- *Dégager les connaissances du répertoire didactique des personnes enseignantes en classe d'ACCP en lien avec l'intégration d'une dimension culturelle en classe d'ACCP*.

La situation-problème exposée en début de thèse a fait état des spécificités pédagogiques de la classe d'ACCP et des défis didactiques liés à l'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage en classe d'ACCP tels que le choix des contenus à intégrer et la mise en pratique d'une perspective interculturelle. La recension des écrits scientifiques a permis d'identifier que les interactions à l'oral sont des contextes à favoriser à la fois pour développer une compétence culturelle et pour observer les pratiques des personnes enseignantes dans le but de mieux les comprendre.

Le cadre théorique a approfondi la notion de dimension culturelle en classe de langue seconde et/ou étrangère (LS/LE) et a apporté des précisions sur la définition de la culture, les contenus culturels favorisés et les manières de les intégrer à l'enseignement-apprentissage. La mise en lumière des interactions en tant que contextes à prioriser pour l'intégration d'une dimension culturelle en classe de LS/LE a conduit à l'étude des sources cognitives derrière les actions des personnes enseignantes. Le répertoire didactique, et plus précisément les connaissances qui en font partie et issues d'expériences personnelles et professionnelles, ont été ciblées.

C'est ainsi qu'au chapitre de la méthodologie, la démarche d'autoconfrontation choisie a orienté la quête d'informations à la fois vers les contenus culturels transmis en contexte d'interaction en classe d'ACCP et vers les connaissances du répertoire didactique que les personnes enseignantes-participantes évoquent pour décrire leurs actions porteuses de dimension culturelle dans leur enseignement-apprentissage en classe d'ACCP.

Cette démarche nous a permis d'observer la pertinence qu'accordent les personnes enseignantes en classe d'ACCP à l'intégration d'une dimension culturelle dans leur enseignement-apprentissage du français à leurs élèves nouvellement arrivés. Nos résultats démontrent que même parfois de manière plus ou moins consciente, les personnes enseignantes agrémentent les apprentissages qu'ils véhiculent avec des informations d'ordre culturel.

Les contenus culturels observés en contexte d'interaction sont nombreux par leur variété, qu'ils évoquent des faits symboliques ou des comportements quotidiens de la société d'accueil. Dans une perspective didactique d'exploitation de contenus culturels, les personnes enseignantes en classe d'ACCP manifestent une grande importance à laisser leurs élèves s'exprimer quant aux contenus vus en classe et tentent de tisser les liens entre les cultures d'origine et les cultures reliées à la société d'accueil.

Toutefois, des risques continuent de subsister. Une approche interculturelle plus pertinente consisterait à dépasser la comparaison factuelle entre les contenus culturels abordés (ceux de la société d'accueil tout comme ceux des cultures d'origine) pour arriver à transmettre le *sens* et les *valeurs* portés par ces contenus culturels.

Si les défis langagiers freinent les échanges à l'oral, nous suggérons qu'une telle approche s'adapte aux âges et aux niveaux des élèves; la simplification des questions qui permettent de justifier une opinion et/ou l'expression par le dessin ou avec des mots-clés en sont des exemples. Le recours aux langues d'origine est également promu dans la mesure où l'élève désire s'exprimer sur le sens et la valeur des contenus culturels. Davantage d'éléments de culture représentant les cultures d'origine des élèves serait également toujours une bonne avenue, à condition de respecter la valorisation consciencieuse des langues et cultures d'origine afin d'éviter la généralisation des groupes culturels au détriment de l'identité individuelle tel que le prévient Demorgon (2015).

Nos résultats nous permettent également d'observer que le répertoire didactique des personnes enseignantes de classe d'ACCP est inévitablement constitué de connaissances portant sur l'enseignement d'une LS/LE, sur les élèves en classe d'ACCP et sur l'enseignement-apprentissage caractéristique en classe d'ACCP. La dimension culturelle est bel et bien intrinsèque à l'enseignement-apprentissage d'une LS/LE, tout particulièrement dans un contexte où les élèves sont en train de s'intégrer à un nouveau milieu de vie suite à un parcours migratoire.

La réalisation de la recherche a mis en lumière certaines limitations. En premier lieu, mener une recherche en classe d'ACCP, c'est aussi appréhender une restriction majeure concernant la généralisation des résultats. Tel qu'expliqué au Chapitre 1, le modèle des classes d'accueil fermées se retrouve majoritairement dans et près des grandes villes québécoises (Montréal, Québec, etc.). Ailleurs dans la province, elles peuvent être substituées par d'autres mesures de soutien à l'apprentissage du français (ex. le soutien linguistique) pour plusieurs raisons. Conséquemment, la dynamique interactionnelle n'est pas la même dans un contexte de classe comptant une vingtaine d'élèves comparativement à une séance de soutien linguistique rassemblant quelques élèves de manière sporadique. Pourtant, les objectifs du programme *ILSS (Intégration linguistique, scolaire et sociale)* demeurent les mêmes. La présente recherche concerne un contexte à la fois précis (classe d'accueil fermée) mais répandu en région métropolitaine. De plus, la classe d'ACCP ne semble pas avoir d'équivalence dans d'autres systèmes d'éducation occidentaux sur le plan structurel, c'est-à-dire un format de classe fermée destinée à une immersion complète des élèves nouvellement arrivés dont le programme de formation disciplinaire est spécifique et organisé comme celui des autres disciplines scolaires du programme de formation public. La généralisation de nos résultats doit donc se faire en tenant compte de toutes ces particularités.

En l'occurrence, la recherche sur les actions des personnes enseignantes en classe d'ACCP commande une approche holistique : à peu près tout est à observer et à interpréter en raison du contexte pédagogique complexe et sujet à changement au gré des divers besoins des élèves aux profils tout aussi hétéroclites. Notre posture compréhensive dénuée d'accompagnement fut un choix judicieux dans la perspective de décrire les pratiques des personnes enseignantes-participantes dans un esprit de reconnaissance et de partage :

Une autre considération, qui, elle, relève de l'attitude des chercheurs, est à prendre en compte : du point de vue du chercheur, une posture de **valorisation** des savoirs pratiques est susceptible de guider la constitution de corpus. [...] Choisir d'analyser l'agir, en l'occurrence professoral, c'est s'intéresser à la mesure de l'écart entre les schèmes d'action et les actions prescrites et le considérer **positivement**. Signalons d'ailleurs que cette posture d'attention à la pratique n'est peut-être pas tant une posture d'humilité qu'un effet bénéfique de **légitimation du champ de la didactique**. (Cadet et Carlo, 2015, paragr. 7, notre mise en relief)

Nous croyons qu'un discours empreint davantage d'empathie que de lignes prescriptives encouragera les personnes enseignantes à se perfectionner et à cultiver un intérêt pour les pratiques de leurs collègues qui vivent les mêmes défis qu'eux. Toutefois, et tel qu'il été soutenu dans la présentation de nos positionnements épistémologiques, cette empathie se doit de respecter les standards de rigueur que

commande une recherche scientifique et il faut reconnaître que cela n'est pas toujours à la portée d'une méthodologie de « l'instant » comme dans la conduite d'un entretien d'autoconfrontation. La préparation de formules de relance par la personne intervieweuse pourrait s'avérer judicieuse afin d'éviter les biais qui pourraient résulter de l'empathie nécessaire dans une démarche d'autoconfrontation.

Sur le plan théorique, la muabilité des concepts de langue et de culture (Abdallah-Preteuille, 1999; Byram et Risager, 1999; Camilleri, 1985) ne favorise non plus la généralisation des résultats dans la mesure où la prise en compte des contextes est fondamentale pour l'interprétation des données. Les concepts de culture et de langue étant particulièrement susceptibles de moduler au gré des variations de contextes institutionnels et géopolitiques, il est pertinent d'en tenir compte lors de leur opérationnalisation.

Toujours en ce qui concerne le concept de culture, le fonds commun de culture (Bouchard, 2011; Puren, 2008) que notre conceptualisation (voir notre Figure 2.1) prévoit par la rencontre des cultures d'origine des élèves et des cultures du milieu d'accueil amène son lot de questionnements à la suite de nos résultats. Il y aurait lieu de se pencher sur le développement d'un espace culturel commun dans le milieu scolaire sans égard aux délimitations « cultures d'origine des élèves/cultures de la société » et avec davantage d'intérêt sur ce qui est partagé entre tous les élèves de l'école, par exemple, le fameux sentiment d'appartenance à un groupe socio-culturel (Moretti, 2003) constitué de la population de l'école. Une telle capture de ce qui est commun aux élèves - et surtout de ce qui leur permet d'évoluer ensemble et individuellement sur le plan socioscolaire - gagnerait à être documenté, qu'il s'agisse d'éléments de culture reliés aux comportements quotidiens (rôle de l'élève, etc.) ou encore d'éléments de culture reliés aux valeurs véhiculées dans le milieu (vocation particulière de l'école, etc.).

Dans une telle optique, la pluralité linguistique et culturelle est indispensable au portrait didactique de la dimension culturelle; au contraire, le répertoire de langues connues chez l'élève optimise l'interaction en situation de communication entre les pairs et favorise le développement d'un sentiment d'« *empowerment* » (Cummins, 2009) entre les élèves plurilingues. À ce propos, le recours à l'anglais par les élèves en classe d'ACCP, tel que nous avons pu l'observer, légitime-t-il cette langue au même titre que les autres langues *connues* des élèves en classe d'ACCP ? L'utilisation de l'anglais nécessite-t-elle des balises pédagogiques différentes des autres langues dans cette perspective de valorisation consciencieuse des langues et cultures d'origine ? Le fonds de culture commun devrait reconnaître la place de chaque aspect des cultures d'origine y compris les langues que les élèves maîtrisent, quelles qu'elles soient, en

tant qu'outil qui permette à l'élève de communiquer sa pensée. La notion de transculturalité que Lussier (2009) propose en tant que continuité au développement de la compétence de communication interculturelle abonde dans ce sens dans la mesure où l'empathie de l'individu peut se développer au point d'agir et de penser selon une langue-culture qu'il a appris à connaître. Les profils linguistiques, tout comme leur parcours de manière générale, font partie intégrante du profil culturel des élèves et ces informations doivent avoir non seulement une place dans le répertoire didactique des personnes enseignantes en classe d'ACCP, mais également susciter cette même empathie au regard de leurs élèves comme le commande la notion de réciprocité abordée dans notre cadre théorique sur les approches interculturelles (*idem*).

Ensuite, toute recherche abordant la didactique d'une discipline ne saurait se priver du point de vue des personnes apprenantes, tel que Azaoui (2014c) le propose; leur interprétation des actions observées chez la personne enseignante-participante aurait certainement enrichi notre interprétation. Friedrich (2011) rappelle qu'il n'y a pas de « meilleure » interprétation, car l'action est tout simplement vécue différemment selon chaque protagoniste. Toutefois, les défis linguistiques sont non négligeables lorsqu'il s'agit de recueillir des propos d'élèves en classe d'ACCP.

D'un point de vue méthodologique, plusieurs critiques sont à soulever. Au moment de la collecte, il ne fut pas toujours évident d'amoindrir la présence de la personne chercheuse. Avec notre posture qui se distancie de l'accompagnement (voir au Chapitre 3 en section 3.3.2), nous avons eu le souci de modérer la durée des séances d'enregistrement afin de ne pas inciter les personnes enseignantes à modifier leurs pratiques s'imposait, et ce, tout en s'assurant d'une saturation de données permettant la description d'actions relevant autant que possible des pratiques quotidiennes pour la personne enseignante. La prise de notes selon un canevas d'observation (voir en *Annexe B*) s'est faite à l'ordinateur de manière modérée autant que possible avec le souci de limiter tout ce qui fait sentir notre présence (bruit des touches de l'ordinateur, position dans la classe, etc.).

De plus, la méthode d'analyse peut être bonifiée. Par exemple, dans l'établissement continu de macro-catégories thématiques qu'impliquait le codage mixte, le choix d'associer les commentaires des personnes enseignantes-participantes à une macro-catégorie préexistante ou d'en créer une nouvelle fut parfois ardu. D'autres commentaires, eux, pouvaient se rattacher à plus d'une macro-catégorie. Ces défis rencontrés indiquent la nécessité de s'en tenir au commentaire, c'est-à-dire au propos exprimé par la personne

enseignante (et non à ce que la personne chercheuse interprète de ce qui a été noté en classe). Fanta et Vieira (2003) recommandent en effet de se centrer sur la quête globale de la signification de l'action.

Le premier repérage des commentaires pertinents bénéficie de certaines balises en dépit de la variété de propos qu'un EAC peut impliquer : Cicurel (2011a, p. 127) suggère de porter attention aux liens de type « cause à effet » qui semblent indiscutables pour commenter une action : « une justification des actions qui semble se faire au nom de principes bien établis et que l'on ne remet guère en question »; cela évoque aussi une tendance des personnes enseignantes à généraliser dans le but de qualifier une action d'habituelle. Toujours selon Cicurel (2011a, p. 120-121) qui se réfère aussi aux travaux du philosophe Alfred Schütz, deux types de motifs sont régulièrement évoqués dans la description d'une action : les motifs de l'action « en-vue-de » et « parce-que ». En effet, une action est posée soit dans l'anticipation d'un résultat, soit à la suite d'un événement qui nécessite une suite. Cette distinction est pertinente pour la création des codes.

Soumettre les verbatims aux personnes enseignantes-participantes et/ou valider avec elles les commentaires objectivés avant d'entreprendre l'analyse des données peuvent assurer un niveau de rigueur supplémentaire (Blais et Martineau, 2006). Cela aurait également permis d'approfondir des propos exprimés de manière générale (ex : « C'est ça la culture, c'est ça s'intégrer » (EAC 5)). De plus, la quantité de données potentielles à l'analyse était susceptible de devenir rapidement volumineuse (par exemple, la transcription de 52 minutes d'entretien pré autoconfrontation a totalisé 77 pages). La démarche d'analyse de l'EAC requerrait une organisation des supports visuels (tableaux, schémas, etc.) qui permette de s'ajuster rapidement et efficacement. L'utilisation d'un logiciel tel que *NVivo* aurait pu s'avérer judicieuse.

En guise de mot de la fin de cette thèse, nous valorisons surtout une perspective qui implique de situer les discours des personnes enseignantes dans les contextes dans lesquelles elles ont agi :

À l'heure où la didactique des langues prend parfois un « tour techniciste », donnant souvent la primauté à ce qui est fonctionnel, mesurable, évaluable, le discours des enseignants sur leur agir nous fait prendre conscience que l'acte d'enseigner n'est pas perçu « de l'intérieur » comme une technique mais comme une difficile et passionnante relation à l'autre. (Cicurel, 2014, p. 396)

Dans un contexte débordant de variables comme la classe d'ACCP, les personnes enseignantes démontrent certainement cette relation lorsqu'il est question de l'intégration d'une dimension culturelle.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE PRÉ AUTOCONFRONTATION

ANNEXE A

Questionnaire d'entretien individuel
pré autoconfrontation
(audio-enregistré)

SECTION 1 : Expériences de vie

SECTION 2 : Informations contextuelles sur l'environnement scolaire

SECTION 3 : Représentations de la dimension culturelle en classe
d'accueil au primaire

SECTION 4 : Commentaires sur l'étude de l'agir professoral et l'entretien
d'autoconfrontation

SECTION 1

Expériences de vie

Profil sociodémographique

1. Vous êtes de sexe : Féminin Masculin

2. Vous avez : Moins de 35 ans Entre 36 et 45 ans

 Entre 46 et 55 ans 56 ans et plus

3. Quelle est la première langue que vous avez apprise ?

4. Parlez-vous couramment d'autres langues ? Si oui, lesquelles ?

5. Quel est votre lieu de naissance ? Si vous êtes né ou avez été scolarisé à l'extérieur du Québec, depuis combien d'années demeurez-vous au Québec ?

Expérience académique

6. Où avez-vous été principalement scolarisé (de 5 à 16 ans) ? Dans quelles villes et quels pays?

7. Décrivez votre formation académique, complétée ou non et **liée à l'enseignement**.

8. Décrivez votre formation académique, complétée ou non et **non liée à l'enseignement**.

Expérience professionnelle

9. Combien d'années comptez-vous en enseignement **en classe d'accueil au primaire** ?

10. Avez-vous déjà enseigné le français, langue seconde dans d'autres contextes qu'en classe d'accueil au primaire (incluant la classe d'accueil au secondaire) ? Si oui, lesquels et pendant combien d'années ?

11. Avez-vous déjà enseigné **d'autres disciplines** que le français, langue seconde ? Si oui, dans quel(s) contexte(s) et pendant combien d'années ?

12. Depuis combien d'années enseignez-vous à votre école actuelle ?

13. Avez-vous toujours enseigné à ce niveau dans cette école ? (Ne s'applique pas s'il y a seulement une classe d'accueil dans l'école)

Expériences linguistiques et culturelles

14. Voyagez-vous souvent à l'étranger ? Pendant combien de temps ? Quels ont été vos derniers voyages et quels en étaient les motifs ? Y a-t-il des endroits qui vous attirent davantage ?

15. Comment décririez-vous la présence ou non de diversité linguistique et/ou culturelle dans votre environnement immédiat autre que celui de la classe ou dans vos activités quotidiennes autres que professionnelles ? Feriez-vous mention d'une autre « facette » de votre vie qui implique l'appréciation de la diversité linguistique et/ou culturelle (exemple, intérêt pour la littérature étrangère, etc.) ?

SECTION 2

Informations contextuelles sur l'environnement scolaire

Le groupe-classe

16. Combien d'élèves avez-vous présentement ? Combien de filles ? Combien de garçons ?
17. Quel(s) âge(s) ont-ils ?
18. Quel est le niveau (ou les niveaux) de votre groupe-classe ? Si le groupe-classe est multiniveaux, combien d'élèves sont répartis à chaque niveau ?
19. Quelles sont les langues et pays d'origine de vos élèves ?
20. À votre connaissance, les élèves de votre groupe-classe sont-ils issus de familles réfugiées, de familles ayant immigré pour des raisons économiques, ou autres raisons ? Quel est le portrait global des contextes socio-économique dont sont issus vos élèves ?
21. Votre classe est-elle ouverte depuis le début de l'année scolaire ? Si non, depuis quand ?
22. Décrivez brièvement l'historique des arrivées et départs de votre groupe-classe depuis le début de l'année scolaire ou depuis l'ouverture de la classe.
23. À votre connaissance, savez-vous si certains élèves quitteront le Québec (pour s'établir ailleurs) dans un avenir rapproché ?
24. En cours d'année, vous arrive-t-il d'intégrer des élèves de votre classe en classe régulière, que ce soit de manière permanente (service d'accueil terminé) ou de manière sporadique (par exemple, l'élève va faire des mathématiques en classe régulière) ?

L'école et son milieu

25. Combien de classes d'accueil cette école compte-elle ?

26. Depuis combien d'années cette école compte-elle des classes d'accueil ?

27. (Ne s'applique pas s'il y a seulement une classe d'accueil dans l'école) Comment décririez-vous vos relations avec les autres titulaires de classe d'accueil de l'école ? Existe-t-il des activités (décloisonnement, jumelage d'élèves, projets à court ou long terme, sorties, etc.) réalisées entre les classes d'accueil ? Si oui, à quelle fréquence ? Concernent-elles des groupes en particulier ?

28. Trouvez-vous que l'équipe-école est familière avec les classes d'accueil ?

29. Comment décririez-vous vos relations avec les titulaires des classes régulières de l'école ? Existe-t-il des activités (décloisonnement, jumelage d'élèves, projets à court ou long terme, sorties, etc.) réalisées entre les classes d'accueil et les classes régulières ? Si oui, à quelle fréquence ? Concernent-elles des groupes en particulier ?

30. L'école a-t-elle un agent qui effectue des liens entre école-famille-communauté ? Si oui, quelles sont ses principales tâches et quels avantages apportent ses interventions ?

31. Existe-t-il des liens ou des partenariats entre l'école et des organismes du quartier ? Quelles sont leurs principales activités et quand se déroulent-elles ? L'école fait-elle la promotion de ces activités/organismes ?

SECTION 3

Représentations de la dimension culturelle en classe d'accueil au primaire

La compétence 'S'adapter à la culture de son milieu'

32. Selon vous, quels sont les plus grands défis que vivent vos élèves sur le plan culturel ?

33. En quelques mots, que comprenez-vous de la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* ? Définissez brièvement à quoi se rapporte le terme « culture » dans *S'adapter à la culture de son milieu*.

34. Selon vous, est-ce que les contextes socio-économiques dont sont issus vos élèves influencent ce qu'ils doivent développer avec la compétence 'S'adapter à la culture de son milieu' ?

35. Décrivez une pratique (que vous avez faite ou non) que vous croyez en lien avec la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* et la fréquence (exemple : à tous les jours ou non..., explicitement ou non...) à laquelle vous travaillez cette compétence.

36. Vous référez-vous à la documentation officielle (*Programme de formation*) pour travailler *S'adapter à la culture de son milieu* ?

37. Quelles proportions devraient occuper respectivement les connaissances factuelles (exemple, 'Connaître les caractéristiques de la population du Québec' (MELS, 2014a)) et les connaissances liées aux comportements (exemple, 'Connaître les principales règles de fonctionnement de l'école et de la classe' (*id.*)) dans la culture « transmise » en classe d'accueil ? Davantage de connaissances factuelles ? Davantage de connaissances liées aux comportements ? Un mélange équilibré des deux ?

38. Selon vous, est-ce que la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* peut présenter des

liens avec les apprentissages pouvant être faits dans des disciplines en classes régulières comme ‘Éthique et culture religieuse’ ou encore ‘Univers social- Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté’? Si oui, en quoi est-ce lié à vos pratiques ?

39. Croyez-vous que cette compétence est comprise par l’ensemble des titulaires de classes d’accueil au primaire ?

40. L’évaluation de la compétence *S’adapter à la culture de son milieu* ? nécessitait auparavant une note au bulletin, qu’en pensez-vous ?

41. Avez-vous recours à d’autres ressources pour votre enseignement quant à la compétence *S’adapter à la culture de son milieu* ? Si oui, lesquelles ? Quels seraient vos besoins concernant cette compétence ?

La dimension culturelle en classe de langue seconde et/ou étrangère

42. Croyez-vous que les interactions en classe (d’ACCP) représentent des situations d’apprentissage de choix pour exploiter des contenus culturels ?

43. Que pensez-vous des approches plurilingues, c’est-à-dire, le fait d’avoir recours à l’utilisation d’autres langues en classe d’accueil au primaire ? En quoi est-ce lié à vos pratiques ? Dans quel(s) contexte(s) l’utilisation d’autres langues vous semble appropriée ?

SECTION 4

Commentaires sur l'étude de l'agir professoral et l'entretien d'autoconfrontation

44. À titre de rappel, la méthodologie prévue pour cette recherche comprend un entretien d'autoconfrontation. Cela implique que vous soyez filmé en classe lors d'interactions avec les élèves et que suite aux séances d'enregistrement, vous visionniez et commentiez certaines séquences. En rappelant l'objectif général de cette recherche qui est de décrire l'agir professoral des enseignants dans les interactions en classe d'ACCP en lien avec l'inclusion d'une dimension culturelle, quelle est votre opinion quant à cette méthodologie ?

Enfin, nous vous recommandons, lors des séances d'enregistrement, d'essayer de mener vos activités au rythme que vous le faites en général. Merci !

ANNEXE B
CANEVAS D'OBSERVATION EN CLASSE

ANNEXE B
CANEVAS D'OBSERVATION EN CLASSE

Date _____ **AM PM**

Enseignant _____ **Ens.** _____
2 de 2

Séance : 1 de 2

Formulaires de consentement = XX sur XX

Absents : X

Nouvellement arrivés depuis l'entrevue ou le dernier enregistrement : X

Activités prévues :

Infos particularisantes :

1^{er} enregistrement

X^e groupe d'interactions : (h) à : (h) _____

Critères inspirés (liste non exhaustive) de la définition de Cicurel (2011a, p. 151) et de la grille de Cicurel (*id.*, p. 266-267)

- Cadre spatio-temporel (Disposition de la classe, des participants. Début/fin des périodes. Rythme des activités sur une durée délimitée.)
- Cadre participatif (Nombre d'interlocuteurs, statut, rôle dans l'interaction. Modalités d'échange dans la séquence étudiée : participants inclus/exclus de la conversation.)
- Buts de l'interactions (objectifs d'apprentissage, activités mises en place, etc.)
- Élément déclencheur de l'interaction s'il y a lieu
- Thème initial et thème réel s'il y a lieu
- Matériel utilisé
- Régulation de la parole (prise de parole, échange, sollicitation/réponse/réaction, etc.)
- Répertoire didactique (ressources auxquelles l'enseignant(e) semble recourir) :

Heures

Caméra Vraie H
0 :00 :00 XXhXX

Micro interactions

2^e enregistrement

X^e groupe d'interactions : (h) à : (h) _____

Critères inspirés (liste non exhaustive) de la grille de Cicurel (2011a, p. 266-267)

- Cadre spatio-temporel (Disposition de la classe, des participants. Début/fin des périodes. Rythme des activités sur une durée délimitée.)
- Cadre participatif (Nombre d'interlocuteurs, statut, rôle dans l'interaction. Modalités d'échange dans la séquence étudiée : participants inclus/exclus de la conversation.)
- Buts de l'interactions (objectifs d'apprentissage, activités mises en place, etc.)
- Élément déclencheur de l'interaction s'il y a lieu
- Thème initial et thème réel s'il y a lieu
- Matériel utilisé
- Régulation de la parole (prise de parole, échange, sollicitation/réponse/réaction, etc.)
- Répertoire didactique (ressources auxquelles l'enseignant(e) semble recourir) :

Heures

Caméra Vraie H
0 :00 :00 XXhXX

Micro interactions

3^e enregistrement

X^e groupe d'interactions : (h) à : (h) _____

Critères inspirés (liste non exhaustive) de la grille de Cicurel (2011a, p. 266-267)

- Cadre spatio-temporel (Disposition de la classe, des participants. Début/fin des périodes. Rythme des activités sur une durée délimitée.)
- Cadre participatif (Nombre d'interlocuteurs, statut, rôle dans l'interaction. Modalités d'échange dans la séquence étudiée : participants inclus/exclus de la conversation.)
- Buts de l'interactions (objectifs d'apprentissage, activités mises en place, etc.)
- Élément déclencheur de l'interaction s'il y a lieu
- Thème initial et thème réel s'il y a lieu
- Matériel utilisé
- Régulation de la parole (prise de parole, échange, sollicitation/réponse/réaction, etc.)
- Répertoire didactique (ressources auxquelles l'enseignant(e) semble recourir) :

Heures

Caméra Vraie H
0 :00 :00 XXhXX

Micro interactions

4^e enregistrement

X^e groupe d'interactions : (h) à : (h) _____

Critères inspirés (liste non exhaustive) de la grille de Cicurel (2011a, p. 266-267)

- Cadre spatio-temporel (Disposition de la classe, des participants. Début/fin des périodes. Rythme des activités sur une durée délimitée.)
- Cadre participatif (Nombre d'interlocuteurs, statut, rôle dans l'interaction. Modalités d'échange dans la séquence étudiée : participants inclus/exclus de la conversation.)
- Buts de l'interactions (objectifs d'apprentissage, activités mises en place, etc.)
- Élément déclencheur de l'interaction s'il y a lieu
- Thème initial et thème réel s'il y a lieu
- Matériel utilisé
- Régulation de la parole (prise de parole, échange, sollicitation/réponse/réaction, etc.)
- Répertoire didactique (ressources auxquelles l'enseignant(e) semble recourir) :

Heures

Caméra Vraie H
0 :00 :00 XXhXX

Micro interactions

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION

ANNEXE C

Questionnaire d'entretien d'autoconfrontation (filmé)

Rappel des lignes directrices pour l'étudiante-chercheuse en tant qu'intervieweuse (Alletru, 2015):

- Éviter les questions portant sur l'explicitation ou la justification non-volontaire (éviter la question *Pourquoi*)

- Favoriser les commentaires sur ce qui est « fait, vu, entendu, perçu, ressenti ...»

Enseignant X

Séance : 1 de 2 2 de 2

Date de l'EAC _____

Critères inspirés (liste non exhaustive) de la définition de Cicurel (2011a, p. 151) et de la grille de Cicurel (*id.*, p. 266-267)

- Cadre spatio-temporel (Disposition de la classe, des participants. Début/fin des périodes. Rythme des activités sur une durée délimitée.)
- Cadre participatif (Nombre d'interlocuteurs, statut, rôle dans l'interaction. Modalités d'échange dans la séquence étudiée : participants inclus/exclus de la conversation.)

- Buts de l'interactions (objectifs d'apprentissage, activités mises en place, etc.)
- Élément déclencheur de l'interaction s'il y a lieu
- Thème initial et thème réel s'il y a lieu
- Matériel utilisé
- Régulation de la parole (prise de parole, échange, sollicitation/réponse/réaction, etc.)
- Répertoire didactique (ressources auxquelles l'enseignant(e) semble recourir) :

Commentaires

Questions de conclusions de type semi-directif (Dominguez, 2013)

- J'ai choisi cette séquence, car il m'apparaît qu'il y a une dimension culturelle dans cette interaction (contenu, contexte, stratégies). Êtes-vous en accord avec ce choix de séquences ?

- Est-ce que la séquence que j'ai choisie contient des actions qui font partie de votre pratique habituelle en ce qui concerne la dimension culturelle en classe d'ACCP?

ANNEXE D
LÉGENDE DE TRANSCRIPTION (OBSERVATION EN CLASSE)

ANNEXE D

Légende pour la transcription des verbatims des interactions en classe

Ens. = Enseignant

É = Élève

És = Élèves

... = pause normale (entre 1 et 5 secondes)

[*pause*] = longue pause (plus de 5 secondes)

[*abc*] = tout ce qui est non verbal et qui semble pertinent à la compréhension du verbatim

[*abc*] = terme manquant dans le discours et qui semble pertinent à la compréhension du verbatim

abc sans crochets = mot dans une autre langue que le français

**abc* = terme ou phrase agrammaticale (de la part d'un élève)

ANNEXE E
LÉGENDE DE TRANSCRIPTION (EAC)

ANNEXE E

Légende pour la transcription des entretiens d'autoconfrontation

I = Intervieweuse

Ens. = Enseignant

... = pause normale (entre 1 et 5 secondes)

[*pause*] = longue pause (plus de 5 secondes)

[*abc*] = tout ce qui est non verbal et qui semble pertinent à la compréhension du verbatim

[abc] = terme manquant dans le discours et qui semble pertinent à la compréhension du verbatim

APPENDICE A
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU CERPÉ-UQÀM

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Dimension culturelle et agir professoral dans les interactions en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (classe d'accueil) au primaire
Nom de l'étudiant:	Nicole SAMOUNTRY
Programme d'études:	Doctorat en éducation
Direction de recherche:	Valérie AMIREAULT
Codirection:	Simon COLLIN

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

APPENDICE B
ACCEPTATION DE LA RECHERCHE À LA CSDM

Le 7 mai 2019 à 17:06, Coutu Catherine <coutuc@csdm.qc.ca> a écrit :

Bonjour,

Après validation, Il sera finalement possible d'accepter la participation de l'école [REDACTED] à la recherche de Nicole Samoutry. Voici donc la lettre officielle :

Vous avez soumis une demande d'expérimentation auprès des Services pédagogiques de la Commission scolaire de Montréal dans le cadre de votre projet de recherche universitaire. Après analyse approfondie de votre demande d'expérimentation par les membres du Comité de la recherche à la Commission scolaire de Montréal, nous sommes heureux de vous annoncer que votre recherche est acceptée.

Par la présente, nous vous informons qu'une direction d'établissement scolaire a signalé son intérêt à prendre part à votre recherche. Je vous invite donc à communiquer directement avec elle pour ficeler les détails relatifs à l'amorce de vos travaux de recherche:

Nom de la direction d'établissement scolaire		Établissement scolaire	
1.	[REDACTED]	École	[REDACTED]
2.	[REDACTED]	École	[REDACTED]

Nous vous remercions de votre engagement au chapitre de la recherche en éducation et nous vous prions d'agréer nos sincères salutations. Bonne continuation dans vos démarches futures.

Cordiales salutations,

Catherine Coutu pour la Direction des Services pédagogiques

| Analyste en administration scolaire | Bureau de la Direction des Services pédagogiques

☎ 514 596-4220, poste 4190 | ✉ coutuc@csdm.qc.ca | csdm.ca

🌐 Visitez notre site Intranet au <http://servicespedagogiques.csdm.qc.ca/>

Message de confidentialité : Ce courriel (de même que les fichiers joints) est strictement réservé à l'usage de la personne ou de l'entité à qui il est adressé et peut contenir de l'information privilégiée et confidentielle. Toute divulgation, distribution ou copie de ce courriel est strictement prohibée. Si vous avez reçu ce courriel par erreur, veuillez nous en aviser sur-le-champ, détruire toutes les copies et le supprimer de votre système informatique. Merci.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PERSONNE ENSEIGNANTE

Titre du projet de recherche

Dimension culturelle et agir professoral dans les interactions en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (classe d'accueil) au primaire

Étudiante-chercheuse

Nicole Samouny, étudiante au doctorat en éducation

Téléphone : 438-503-5473

Courriel : samouny.nicole@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Valérie Amireault, Professeure,
Département de didactique des langues
Faculté des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville
Montréal (Québec), H3C 3P8
Téléphone : 514 987-3000, #2077

Courriel : amireault.valerie@uqam.ca

Co-direction de recherche : Simon Collin, Professeur, collin.simon@uqam.ca

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique la participation à des entretiens et à des enregistrements audio-visuels en classe. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, les modalités de la recherche de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des termes ou expressions vous paraissant ambigus. Nous vous invitons à poser toutes les questions qui permettraient de rendre le contenu du présent formulaire plus clair.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche doctorale vise à décrire l'agir professoral des enseignants dans les interactions en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale ou classe d'accueil au primaire (dorénavant classe d'ACCP) en regard des propriétés contribuant à l'inclusion d'une dimension culturelle. Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- 1) décrire les actions posées par les enseignants qui contribuent à l'inclusion d'une dimension culturelle dans les interactions en classe d'ACCP ;
- 2) décrire les traits de la culture éducative (bagage personnel) de l'enseignant qui se manifestent dans les actions posées par l'enseignant et qui contribuent à l'inclusion d'une dimension culturelle dans les interactions en classe d'ACCP.

Il est à comprendre que les objectifs de la recherche demeurent dans la **description** et la **compréhension** des actions des enseignants. La thèse se **distancie** de toute forme d'accompagnement ou de développement professionnel. Ainsi, il n'est jamais attendu que l'enseignant justifie ses actions ou envisage un changement de pratiques; il est davantage question de rapporter ce qu'il vit et ce qu'il ressent dans les pratiques qui intéressent la recherche, soient, celles qui contribuent à l'inclusion d'une dimension culturelle en classe d'ACCP.

La collecte de données s'étalera sur **trois mois**, idéalement en avril, mai et juin 2019. Nous aurons idéalement la participation de six enseignants en classe d'ACCP à la CSDM, sans égard au niveau d'enseignement, ni à l'expérience. Les enseignants en classe d'accueil au préscolaire ne sont pas visés, car le programme de formation n'est pas le même qu'au primaire.

Nature et durée de votre participation

En tant que participant, vous vous prêterez à :

- **un entretien individuel pré-enregistrement** d'une durée d'environ 75 minutes;
- **deux séances de vidéoscopie** (enregistrement audio-visuel) en classe d'une durée d'un avant-midi chacune et réparties sur deux semaines (un enregistrement par semaine) ;
- **deux entretiens individuels d'autoconfrontation** d'une durée d'environ 75 minutes chacun et répartis sur deux semaines (un entretien suivant quelques jours après une séance de vidéoscopie).

L'entretien individuel pré-enregistrement sert à recueillir des informations divisées en quatre sections : 1) les expériences de vie ; 2) les informations contextuelles sur l'environnement scolaire ; 3) les représentations sur la dimension culturelle en classe d'ACCP et 4) les commentaires sur l'agir professoral et l'entretien d'autoconfrontation.

Ces entretiens se feront en salle de classe (ou toute autre salle fermée) à un moment vous convenant et pendant lequel vous n'aurez pas les élèves en charge (heure du midi, après l'école, période libre, etc.). Les entretiens individuels pré-enregistrement seront audio-enregistrés pour optimiser l'analyse des données.

La vidéoscopie consiste à vous filmer en classe sans ou avec très peu d'interruptions. L'étudiante-chercheuse prend aussi des notes dans un canevas d'observation. L'enregistrement commence dès l'entrée des élèves en classe. Il sera interrompu lorsqu'ils n'y sont pas, par exemple, lors de la récréation ou d'une période de spécialité. L'enregistrement se terminera au départ des élèves pour le dîner.

L'entretien d'autoconfrontation amène l'enseignant à visionner et commenter des séquences préalablement choisies par l'étudiante-chercheuse. Le choix de ces séquences est fait en fonction des interactions ayant suscité la prise de notes dans le canevas pendant la vidéoscopie. L'étudiante-chercheuse posera très peu de questions, évitant même la question « Pourquoi avez-vous fait ceci ? » afin de plutôt laisser émerger les commentaires portant sur la description de l'action vécue.

Les entretiens d'autoconfrontation ne seront pas menés pendant les mêmes jours que les séances de vidéoscopie, mais idéalement, dans les quelques jours suivants. Comme pour les entretiens individuels pré-enregistrement, ils se feront en salle de classe (ou toute autre salle fermée) à un moment vous convenant et pendant lequel vous n'aurez pas les élèves en charge (heure du midi, après l'école, période libre, etc.). Les entretiens d'autoconfrontation seront filmés pour optimiser l'analyse des données.

Avantages liés à la participation

Les retombées sociales sont pertinentes pour les enseignants en classe d'ACCP. Le mémoire de maîtrise dont les résultats ont servi de prémisses à la présente recherche doctorale avaient été présentés lors d'un perfectionnement pour les enseignants en classe d'ACCP à la CSDM. Cette diffusion avait été fort appréciée et compte être réitérée, car elle favorise le partage et la valorisation des pratiques en classe d'ACCP. Cette initiative saura être pertinente d'autant plus que le matériel et les pistes pédagogiques sont encore au stade de pilotage en raison de l'importante nouvelle documentation concernant la classe d'ACCP. Une compensation (voir section *Indemnité compensatoire*) est également prévue pour tous les enseignants-participants.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque physique n'est lié à la participation à cette recherche. Toutefois, des risques d'ordre psychologique, notamment de vous sentir en situation d'évaluation, de remettre vos pratiques professionnelles en question et/ou de sentir une pression quant au devoir de les ajuster pourraient survenir de manière toutefois peu probable. Dans l'éventualité où vous ressentiriez de tels inconforts ou tout autre malaise, vous êtes libre de vous retirer de la recherche à tout moment sans justification et toutes les données vous concernant seront détruites (voir section 'Participation volontaire et retrait'). Vous pourriez aussi contacter les personnes opportunes (voir section 'Des questions sur le projet ?') en cas de besoin.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs (l'étudiante-chercheuse ainsi que la direction et la co-direction de recherche) et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. La transcription des entretiens aura recours à l'utilisation de pseudonymes et les notes d'observations feront usage de codes pour identifier les participants. Seule l'étudiante-chercheuse aura la liste des participants et des pseudonymes et codes qui leur auront été attribués dans un fichier verrouillé. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à vos entretiens seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Vos données de recherche ne seront pas utilisées pour des recherches futures.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. L'étudiante-chercheuse responsable de la recherche est consciente qu'un rapport d'influence puisse se faire sentir, puisqu'elle est également enseignante en classe d'accueil au primaire à la CSDM. Il est d'une priorité pour les responsables de la recherche que ce potentiel rapport n'influence pas votre décision à participer. Une absence de participation ou un retrait n'entraînera aucune représailles. Vous pouvez refuser de participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante-chercheuse verbalement et toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue, c'est-à-dire qu'aucune rémunération n'est offerte pour votre participation à cette entrevue. Cependant, une compensation sous forme de matériel didactique sera offerte gratuitement à tous les enseignants-participants. Après la période de collecte de données, l'étudiante-chercheuse offrira de créer du matériel pour une activité en lien avec la compétence *S'adapter à la culture de son milieu* ou en lien avec toute autre dimension culturelle en classe d'ACCP au thème choisi par l'enseignant et/ou l'étudiante-chercheuse, et ce, avec possibilité d'animation en classe ou de coanimation en classe. Le matériel créé sera remis à l'enseignant-participant.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Valérie Amireault, directrice de recherche (téléphone : 514 987-3000, #2077, courriel : amireault.valerie@uqam.ca);

Nicole Samounry, étudiante-chercheuse (téléphone : 438-503-5473, courriel : samounry.nicole@courrier.uqam.ca).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPÉ-Plurifacultaire : vrignaud.caroline@uqam.ca au 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom, Nom

Signature

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Parent / représentant légal d'une personne mineure**Titre du projet de recherche**

Dimension culturelle et agir professoral dans les interactions en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (classe d'accueil) au primaire

Étudiante-chercheuse

Nicole Samounry, étudiante au doctorat en éducation

Téléphone : [REDACTED]

Courriel : samounry.nicole@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Valérie Amireault, Professeure,
Département de didactique des langues
Faculté des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville
Montréal (Québec), H3C 3P8
Téléphone : 514 987-3000, #2077
Courriel : amireault.valerie@uqam.ca

Co-direction de recherche : Simon Collin, Professeur, collin.simon@uqam.ca

Préambule

L'enseignant de votre enfant participe à un projet de recherche universitaire et nous invitons votre enfant, par sa présence en classe, à également y participer. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, et les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser des questions pour avoir davantage d'informations ou si des termes ne sont pas clairs pour vous.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche de doctorat vise à décrire l'agir professoral des enseignants lié à l'inclusion d'une dimension culturelle dans les interactions en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (classe d'accueil) au primaire.

L'étudiante-chercheuse sera présente dans la classe de votre enfant pendant deux avant-midis dans les semaines du :

Nature et durée de la participation de votre enfant

L'enseignant sera filmé pendant les activités en classe, donc votre enfant pourrait apparaître dans ces vidéos. Les enregistrements serviront à décrire les interactions en classe et les actions de l'enseignant. Très peu d'informations concernant votre enfant (par exemple, ce qu'il dit ou ce qu'il fait) seront retenues pour la recherche. Ces informations pourraient servir à compléter la description globale de l'activité faite en classe, et **non** dans le but d'analyser ou d'évaluer votre enfant. **Il n'y aura aucune diffusion d'images ni dans la recherche, ni dans le futur.** Le visionnement de ces enregistrements sera strictement réservé à l'enseignant et à l'étudiante-chercheuse.

Votre enfant n'aura aucune tâche spéciale à faire dans le cadre de cette recherche.

Avantages liés à la participation

Il est possible que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats de cette recherche contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques en éducation, en particulier pour la classe d'accueil au primaire.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes entièrement libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante-chercheuse. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de manière autonome, sans justification et sans pénalité, avec ou sans votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites. Si vous refusez que votre enfant participe à cette recherche, il est tout de même recommandé qu'il ne s'absente pas de l'école pour ce motif. Nous ferons en sorte qu'il n'apparaisse pas dans les enregistrements.

Confidentialité

Nous vous rappelons qu'il n'y aura aucune diffusion d'images, ni dans la recherche, ni dans le futur. Le visionnement des enregistrements sera strictement réservé à l'enseignant(e) de votre enfant et à l'étudiante-chercheuse. Si des informations recueillies auprès de votre enfant (par exemple, une parole ou une action) entrent dans l'analyse des données, votre enfant sera identifié par un pseudonyme s'apparentant fort probablement à « Élève 1 » ou « Élève 2 », etc.

Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à l'enregistrement en classe seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Les données de recherche ne seront pas utilisées pour des recherches futures.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour la participation de votre enfant à cette recherche.

Des questions sur le projet?

Pour toute autre question sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Valérie Amireault, directrice de recherche (téléphone : 514 987-3000, #2077, courriel : amireault.valerie@uqam.ca);

Nicole Samounry, étudiante-chercheuse (téléphone : [REDACTED], courriel : samounry.nicole@courrier.uqam.ca).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPÉ-Plurifacultaire : vrignaud.caroline@uqam.ca au 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom du parent ou du représentant légal

Signature

Date

Prénom, Nom de l'enfant

Signature (optionnelle) de l'enfant capable de comprendre
la nature du projet

Date

Engagement de l'étudiante-chercheure

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom, Nom

Signature

Date

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). Quelle éducation? Quelle citoyenneté? Pour quelle Europe?. *Diversité*, 118(1), 176-187. https://www.persee.fr/doc/diver_1288-6742_1999_num_118_1_1065
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena : Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 91-102. <https://doi.org/10.4000/ree.4580>
- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Aguilar Río, J. I. (2010). *La présentation de l'enseignement de langue étrangère : aspects relationnels et décisions interactionnelles en classe de L2*. [Thèse de doctorat, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle et Universidad de Málaga]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2010PA030146>
- Aguilar Río, J. I. (2011). L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 109-126). Riveneuve éditions.
- Aguilar Río, J. (2015). L'étude de l'expression de modalités épistémiques par des enseignants en situation d'entretien. Une proposition méthodologique d'analyse discursive de l'agir professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.791>
- Alletru, A. (2015). L'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.672>
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2022, décembre). *Règles de formation des groupes* [Fiche syndicale]. APPM https://alliancedesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2022/12/Regles_formation_groupes_TOUS_2022-12.pdf
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93. <https://www.jstor.org/stable/41201770>
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm?wt.src=pdf>

- Amireault, V. (2007). Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français. [Thèse de doctorat, Université Mc Gill]. eScholarship. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/tx31qp03q>
- Andrade, M. S. (2007). La Commission des écoles catholiques de Montréal et l'intégration des immigrants et des minorités ethniques à l'école française de 1947 à 1977. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 455-486. <https://doi.org/10.7202/016527ar>
- Antier, E. (2019). L'éducation plurilingue et interculturelle au regard des conceptions morales des enseignants de langue-culture en contexte multiculturel. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (16-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6825>
- Apostolidis, T., Duveen, G. et Kalampalakis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie et Société*, (5), 7-11. <https://shs.hal.science/halshs-00516850>
- Armand, Françoise. (2011, mars). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Famili@. <https://familia.ucs.inrs.ca/notice/?ID=11001>
- Armand, F. (2012). *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! Québec français*, (167), 48–50. <https://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48–51. <https://id.erudit.org/iderudit/81386ac>
- Armand, F., Lory, M. P., et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre ». (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 37-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Armand, F., Hardy, M. H., et Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté. *Québec français*, 172, 23-24. <https://id.erudit.org/iderudit/72005ac>
- Atay, D. (2005). Reflections on the cultural dimension of language teaching. *Language and Intercultural Communication*, 5(3-4), 222-236. <https://doi.org/10.1080/14708470508668897>
- Aubin, S. (2016). Didactologies/didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français : réflexion (s) en 2016. *Synergies Portugal, 2016, num. 4, p. 123-142*. <https://gerflint.fr/Base/Portugal4/aubin.pdf>
- Audigier, F. (2010). Diversité culturelle et/ou inégalités sociales. Comment dire le monde ? Dans B. Falaize, C. Heimberg et O. Loubes (dir.), *Séminaire scientifique international. L'école et la nation. Lyon, Barcelone, Paris, septembre, 2010*. ENS Éditions. <https://books.openedition.org/enseditions/2397>

- Azaoui, B. (2014a). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III]. Archive ouverte Hal. <https://shs.hal.science/tel-01111828/document>
- Azaoui, B. (2014b). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 17-32. <https://doi.org/10.4000/lidil.3419>
- Azaoui, B. (2014c). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (p.115-126). Éditions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.729>
- Baleghizadeh, S. et Moghadam, M. S. (2013). An Investigation of Tensions between EFL Teachers. Beliefs and Practices about Teaching Culture. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (7), 35-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062577.pdf>
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.
- Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans Blanchet Ph. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 31-40). Archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588>
- Benoit, R. et Haugh, B. (2001). Team teaching tips for foreign language teachers. *The Internet TESL Journal*, 7(10). <http://iteslj.org/Techniques/Benoit-TeamTeaching.html>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. CLE international.
- Berthoud A.C et Mondada, L. (2001). *Modèles du discours en confrontation*. Peter Lang.
- Berthoud, A.-C., Laurent, G. et Serra, C. (2005). Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 89-105). Presses Universitaires de France.
- Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. [Cours 3^e cycle, Université Paris III- Sorbonne Nouvelle]. <https://hal.science/hal-02314832>
- Bigot, V. et Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue? Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 11-29). Riveneuve éditions.

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 65-69). Archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588>
- Blanchet, P. et Chardenet (2011). Introduction générale. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 65-69). Archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588>
- Blart, P. (1996). *Les activités en classe d'accueil et les rôles de l'enseignant*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Blommaert, J. et Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2) (p. 1-21). www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and Language Education: Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and Language Education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information?. *Études de communication*, 35, 47-60. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Bouchard, G. (2011). Qu'est ce que l'interculturalisme?. *McGill Law Journal*, 56(2), 395-468. <https://lawjournal.mcgill.ca/article/quest-ce-que-linterculturalisme/>
- Boucher, A.M. (2006). À propos des repères culturels dans les programmes de français pour non-francophones. Dans A.M. Boucher et A. Pilote, *La culture en classe de français : guide du passeur culturel* (p. 106-110). Publications Québec français.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 149-181). ERPI.
- Bresson, V. L., Trémion, V., Doyle-Lerat, S. et Gremmo, M. J. (2022). L'interculturalité : de quoi parle-t-on dans les colloques? *Bildungsforchung* (1), 1-14. <https://doi.org/10.25656/01:24725>
- Breton-Carbonneau, G. L. et Cleghorn, A. (2010). What's language got to do with it? An exploration into the learning environment of Quebec's classes d'accueil. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 39(3), 101-121. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i3.9165>

- Breton-Carbonneau, G. (2011). *'Bienvenue Au Québec!' The Integration of Newly Arrived Immigrant Students in Quebec Classes d'Accueil* [Thèse de doctorat, Concordia University]. Spectrum. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/7322/>
- Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *Language learning journal*, 16(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>
- Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/societes-multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d>.
- Byram, M. (2011). Recherche et prise de position. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 41-43). Archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588>
- Byram, M. et Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Dans M. Byram, G. Zarate et G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (p. 7-42). Conseil de l'Europe.
- Byram, M. et Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language teaching*, 37(3), 149-168. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444804002289>
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Byram, M. et Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.
- Byram, M. et Wagner, M. (2018). Making a difference : Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>
- Cadet, L. et Carlo, C. (2015). Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.611>
- Cadet, L. et Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 159-181). PUF.

- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf
- Carrier-Giasson, N. et Lavoie, C. (2016). Enseigner à l'accueil et au soutien linguistique aux élèves issus de l'immigration en région. *Vivre le primaire*. 29(2): 9-12.
- Castellotti, V. (2014, janvier). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages? Pour quelles orientations de la recherche en DDL?. Dans S. Babault, M. Bento, M., L. Le Ferrec et V. Spaëth, (coord.). *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). *Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014*. FIPF.
<https://hal.science/hal-01390208>
- Centre de services scolaire de Laval (2020). *Politique d'intégration linguistique, scolaire et sociale et d'éducation interculturelle*. CSSDL. https://www.csslaval.ca/wp-content/uploads/2021/03/7.-PolitiqueLSSIinterculturelle_VFinale_CC180425.pdf
- Centre de services scolaire de Montréal (2023). *Plan d'engagement vers la réussite 2023-2027. Compilation des consultations*. https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/PPT_PEVR_3Consultations_Web.pdf
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Section A. Dans *Lexicographie*.
<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/civilisation>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Section B. Dans *Lexicographie*.
<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/civilisation>
- Charalambous, C., Zembylas, M. et Charalambous, P. (2016). Diversity and conflict : Negotiating linguistic, ethnic and emotional boundaries in Greek-Cypriot literacy classrooms. *Linguistics and Education*, 35, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.05.004>
- Chiss, J.-L. et Cicurel, F. (2005). Présentation générale. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 1-9). Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque? Dans I. Plazaola Giger et K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 15-36). De Boeck Université.
- Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Didier.

- Cicurel, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral? *Canadian Modern Language Review*, 70(3), 381-402. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.70305>
- Cicurel, F. (2015a). Une vision de la " fabrique de la parole " en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants. Genres et normes interactionnels. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <http://dx.doi.org/10.4000/rdlc.693>
- Cicurel, F. (2015b). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, (1), 41-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0041>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Collès, L. (2006). Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies. Dans L. Collès, J. L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* (p. 9-25). Éditions Modulaires Européennes – Intercommunications.
- Collin, S. (2012). La compétence orale en français langue seconde. *Québec français*, (165), 57-58. <https://id.erudit.org/iderudit/66462ac>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2022). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Inscriptions au 8 novembre 2019. Grenier, S. : https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL_2022-11-04.pdf
- Commission scolaire de la Pointe de l'Île. (2009). *Politique interculturelle*. CSPÎ. https://www.csspi.gouv.qc.ca/images/Politique-Interculturelle_PDF.pdf
- Commission scolaire de Montréal. (2009). *Politique linguistique et culturelle*. CSDM. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/PolitiqueCulturelleLinguistique.pdf>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2019). *Vivre-ensemble en français*. CSMB. <https://sre.servicescsmb.com/wp-content/uploads/2020/12/Vivre-ensemble-R%C3%A9f%C3%A9rentiel.pdf>
- Commission scolaire Marie-Victorin (2019). *Politique culturelle*. CSMV. <https://cssmv.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/politique-culturelle-2019.pdf>
- Coste D. (2001) : De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. Dans V. Castellotti (éd.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (p. 191-202). Presses universitaires de Rouen.

- Coste, D. (2017). Complexifier l'analyse des interactions en classe de langue. Dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller et V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel* (p. 165-174). Riveneuve éditions.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français : une analyse de discours*. Presses Université Laval.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue : Why is it important for education. *Sprogforum*, 19, 15-20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy : School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56. <https://doi.org/10.56829/muvo.11.2.2420352213232u47>
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4^e ed.)*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dakhia, M. (2017). La dimension culturelle en classe de français langue étrangère: quelles conceptions de la culture enseigner?. *Synergies Algérie*, (25). <https://gerflint.fr/Base/Algerie25/dakhia.pdf>
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE International.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Delorme, V. (2011). Choisir le bon contexte : une pratique de l'agir professoral. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 157-172). Riveneuve éditions.
- Demorgon, J. (2015). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques (5^e éd.)*. Economica et Anthropos.
- Deraïche, M., Gagné, P., Guillot, M. C. et Carignan, N. (2018). Les jumelages interculturels et la pédagogie transformatrice. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 7(1), 8-19. <https://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/CERJ/article/view/299/340>

- Dervin, F. (2010) Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. Dans D. Alaoui (coord.), *Recherches en éducation. Éducation et formation interculturelles : regards critiques* (p. 32-42). <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Springer.
- Dervin, F. et Tournebise, C. (2012). Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (34). <https://doi.org/10.4000/semen.9758>
- Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. Gaëtan Morin.
- Domínguez, E. (2013). *L'enseignant de FLE et l'activité de prescription : multimodalité (pré) réfléchie ? Paroles sur l'agir professoral* [Mémoire de Master, Université Angers]. DUNE. <https://dune.univ-angers.fr/documents/dune1555>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme [Nouv.éd.]*. Bibliothèque québécoise.
- Dumont, F. (1995). *Raisons communes*. Boréal.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste*. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais et UQAM]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/>
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.7202/007150ar>
- Durkheim, E. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302. Dans *Les classiques des sciences sociales*. Édition électronique par Jean-Marie Tremblay. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Dans *Les classiques des sciences sociales*. Édition électronique par Jean-Marie Tremblay. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html
- Équipe Interactions Didactiques et Agir Professoral – Didactique des Langues, des Textes et des Cultures. (2012). Entretien d'autoconfrontation (EAC) : méthodes, buts et analyses. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01682166/file/Guide%20m%C3%A9thodologique%20IDAP_entretiens%20autoconfrontation_v2012.pdf

- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA : Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154.
<https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- Fauteux, M. (2018). *Les perceptions d'apprenant-es immigrant-es adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12617/>
- Filliettaz, L. et Bronckart, J. P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications* (Vol. 115). Peeters Publishers.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle. *Québec français*, (156), 89–91. <https://id.erudit.org/iderudit/61425ac>
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, (168), 48-49. <https://id.erudit.org/iderudit/68661ac>
- Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France*, (10), 109-122.
<https://gerflint.fr/Base/France10/fougerouse.pdf>
- Freeman, D., Freeman, D. J. et Richards, J. C. (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge University Press.
- Friedrich, J. (2011). La connaissance théorique des pratiques professionnelles : autour du lien entre action et significations expérientielles. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 87-107). Riveneuve éditions.
- Galisson, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 128(4), 497-510.
<https://doi.org/10.3917/ela.128.0497>
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- García, O. et Wei, L. (2014). Translanguaging and education. Dans O, García et L. Wei (dir.), *Translanguaging : Language, bilingualism and education* (p. 63-77). Palgrave Macmillan.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative*. Centre éducatif et culturel.
- Godoi, M. R. (2018). Le " travail curriculaire " des enseignants en éducation physique : du travail prescrit au travail réel [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19975>
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goodenough, W. H. (2003). In pursuit of culture. *Annual review of Anthropology*, 32(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093257>
- Hongboontri, C. et Keawkhong, N. (2014). School Culture : Teachers' Beliefs, Behaviors, and Instructional Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 66-88. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss5/5/>
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. Dans J. B. Pride, et J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics : Selected Readings* (p. 269-293). Penguin. <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2023, juin). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2022-2023*. Dans *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. Gouvernement du Québec. http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413
- Ishikawa, F. (2015). Objectivation subjective de la subjectivité. La verbalisation de la pensée enseignante dans l'entretien d'explicitation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.706>
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46(3), 407-421. <https://doi.org/10.7202/1009174ar>
- Koné, E. H. Y. (2016). *Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16326>
- Koubeissy, R. (2014). *Une étude multicas des pratiques de soutien des enseignants du primaire auprès d'élèves immigrants*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12052>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>
- Thamin, N., Krüger, A. B., et Cambrone-Lasnes, S. (2016). Diversité linguistique et culturelle à l'école : Accueil des élèves et formation des acteurs. *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, 1-292. <https://doi.org/10.4000/lidil.4135>

- Lahire, B. (2011). L'acteur entre dispositions et contextes d'action. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 33-50). Riveneuve éditions.
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.773>
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. et Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. https://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf
- Leblanc, S. (2009). L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail. *CRDP Académie de Montpellier-IUFM de Montpellier*. https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(5-1). <https://doi.org/10.4000/activites.1941>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 205-218. <https://doi.org/10.7202/1009903ar>
- Lopes-Murphy, S. et Murphy, C. (2016). The influence of cross-cultural experiences & location on teachers' perceptions of cultural competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 57-71. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19331>
- 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*, 106, 232-246.
- Lussier, D. (2009). Enseigner et évaluer la « compétence de communication interculturelle » enjeux et complémentarité. *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français*, 145-155.
- Lussier, D. (2018). Développement des compétences de communication culturelles, interculturelles et transculturelles dans la formation des enseignants en éducation aux langues. Dans N. Vincent et S. Piron (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (p. 349-374). Nota Bene.
- Machart, R. et Chin, S. Z. (2014). Enseigner la culture de l'autre : La tentation culturaliste. *Multilinguales*, (3), 21-36. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1559>

- Magnan, M. O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société*, (7), 97-121.
<https://doi.org/10.7202/1036418ar>
- Maillard, N. (2011). Stratégies identitaires à l'œuvre dans des discours d'enseignants sur leur pratique : « qui » agit et « qui » tient le discours sur l'action. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 173-186). Riveneuve éditions.
- McAndrew, M. et Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 2-18). Fides Education.
- Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F. et Rossell, J. (2001). Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 105-126. <https://doi.org/10.7202/000310ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1984). *Français, classe d'accueil, classe de francisation, enseignement primaire. Programme d'études : primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionMatiereIntegrationScolEduInterculturelle_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves-soutien au milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014c). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022a). *Soutien au milieu scolaire 2022-2023. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle. Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022b). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction annuelle du ministre 2022-2023*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Instruction-annuelle_2022-2023.pdf
- Miguel-Addisu, V. (2014). Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment «s'y apprennent-ils»? Recherche ethnographique à l'école primaire. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, (2), 175-185. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0175>
- Miguel-Addisu, V. (2010, mai). La compétence plurilingue et pluriculturelle au service des apprentissages en contexte exolingue : peut-on identifier une posture plurilingue? Le cas des élèves du lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba. Dans F. Laroussi et F. Liénard, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation—Quels éclairages pour Mayotte?*. Mamoudzou, 17 au 20 mai 2010. <https://shs.hal.science/halshs-02360710>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2022). *2021 Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Personnes_immigrantes_2021.pdf
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.

- Monney, N. (2014). *Les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7159/>
- Moretti, A. (2003). Réflexivité, interdisciplinarité et interculturalité en didactique des langues-cultures étrangères. *InterFrancophonies No. 2 : Malentendus, conflits et médiations*. http://interfrancophonies.org/images/pdf/numero-2/reflex_moretti.pdf
- Morin, E. (2021). L'influence du translanguaging dans la construction identitaire des plurilingues. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 71-77. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/71698>
- Moussouri, E. (2010). L'apport des représentations langagières dans l'enseignement des langues étrangères et seconds. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching : Selected Papers*, 509-520. <https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/French%20papers/Moussouri.pdf>
- Muchielli, A. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF.
- Muller, C. (2015). L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue. *Bulletin VALS-ASLA*, 303-319. <https://hal.science/hal-01934004>
- Narcy-Combes, J. P. et Narcy-Combes, M. F. (2014). Formations hybrides en milieu pluriculturel : comment concilier théories, pratiques et contraintes. Dans D. Abendroth-Timmer et E.-M. Hennig, *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education* (p.211-226). Peter Lang. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2t4b81.15>
- Negara, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS. Théories et recherches*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien " combinée " comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.645>
- Office québécois de la langue française. (2023). Soudure avec l'élément inter-. Dans *Banque de dépannage linguistique*. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=1522
- Office québécois de la langue française. (2023). Soudure avec l'élément pluri-. Dans *Banque de dépannage linguistique*. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=1676
- Olivencia, R. (2008). *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1525/>

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001) *Textes normatifs. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. UNESCO. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 49-71). Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 6(1), 46-55. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0046>
- Perche, V. (2015). Cultures éducatives : les zones de tension. Un exemple : le public chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.319>
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 147-166. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2617
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 140(3), 123-144. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html
- Peters, M. (2005). Développement des compétences en français langue seconde au Québec. *The French Review*, 78(6), 1204-1214. https://www.jstor.org/stable/25480062?seq=1#page_scan_tab_contents
- Plazaola Giger, I. et Friedrich, J. (2004). Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 241-261). Peeters.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-127). Fides Education.
- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8046/>

- Puren, C. et Ecole normale supérieure (Saint-Cloud). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=13891
- Puren, C. (2008, mars). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel*. Dans F. Dumas, *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre. Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVIe édition, Iasi, 201, 25-26 mars 2011*. Éditions Junimea. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/>
- Puren, C. (2010, mars). *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques*. Actes des XXIVèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka, 27 mars 2010. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/>
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, (2), 6-19. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>
- Racmahany, A. (2019). Aspects culturels dans le manuel du français langue étrangère : étude de cas. *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(2), 150-160. <http://dx.doi.org/10.17509/francisola.v4i2.24206>
- Ragoonaden, K. O. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 86-105. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19859>
- Rico Troncoso, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development : A challenge for materials developers. *Signo y pensamiento*, 31(60), 130-154. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000100010&lng=en&tlng=en
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4), 485-499. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- Río, J. I. A., Bigot, V., Cadet, L., Carlo, C., Cicurel, F., Descimon, C., Laurens, V., Leclère, M., Muller, C., Nicolas, L., Sefta, K., Rivière, V. et Xue, L. (2018). Entretien d'auto-confrontation (EAC) : méthodes, buts et analyses. Équipe IDAP-DILTEC. <https://hal.science/hal-01682166>
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 9-19). Archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588>
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. University of Chicago Press.

- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Entre convergences et spécificités. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2010/2), 357-376. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0358>
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie* (3^e éd.). Les Éditions Hurtubise HMH Itée.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1(1-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1259>
- Saboundjian, R. (2013). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9086>
- Samounry, N. (2014). *La compétence 'Se familiariser avec la culture de son milieu' en classe d'accueil au primaire : représentations et pratiques déclarées des enseignants*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7031/>
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching : What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.09.004>
- Savoie-Zajc (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher : The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/14675980500502321>
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Presses de l'Université Laval.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153-170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching : Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Stern, H. (1987, mai). A Case Study of "Emergent" Second Language Planning. Dans L. Laforge, *Actes du colloque international sur l'aménagement linguistique/Proceedings of the International Conference on Language Planning*, p. 295-306, Ottawa, 25-29 mai 1986. Les Presses de l'Université Laval. http://languagemanagement.ff.cuni.cz/system/files/documents/Fishman_1987.pdf
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M. C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62. <http://dx.doi.org/10.7202/007148ar>

- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2015, octobre). *Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action*. TCRI. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/55634.pdf
- Terrier, J. (2012). Personnalité individuelle et personnalité collective selon Émile Durkheim et Georg Simmel. *Sociologie et sociétés*, 44 (2), 235–259. <https://doi.org/10.7202/1012928ar>
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Octarès Éditions.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. <https://doi.org/10.7202/031889ar>
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129-157. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_133_1_1026
- Tremblay, A. (2010). *L'intégration de la culture québécoise l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires au troisième cycle*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2829/>
- Tylor, E. B. (1874). The Degeneracy of Man. *Nature*, 10(243), 146-147.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning* (Vol. 1). Scope.
- Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for foreign language learning* (Vol. 2). Conseil de l'Europe.
- Varro, G. (2007). Les présupposés de la notion d'interculturel Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. *Synergies Chili*, (3), 35-44. <https://gerflint.fr/Base/chili3/varro.pdf>
- Vatz Laaroussi, M. et Gélinas, C. (2013). Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : vers de nouvelles perspectives. *Alterstice*, 3(1), 3-8. <https://doi.org/10.7202/1077494ar>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation [The explicitation interview]*. ESF.
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal*, 61(199), 83-95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Villagordo, É. (2008). Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture. *Tréma*, (30), 87-100. <https://doi.org/10.4000/trema.187>
- Villeneuve-Lapointe, M. (2019). *Pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et discours*

d'enseignantes québécoises du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15074/>

Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. Dans M. Paige (dir.), *Cross-cultural orientations : New conceptualizations and applications* (p. 111-145). University Press of America.

Weill-Fassina, A., Rabardel, P. et Dubois, D. (1993). *Représentations pour l'action*. Octarès Éditions.

Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, (5), 133-145.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.

Xue, L. (2015). Quelques réflexions sur la fabrique de l'action enseignante dans une perspective diachronique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.766>

Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues. Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère* [Thèse de doctorat, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2016USPCA1488>

Xue, L. et Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue. Sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1037>

Young, A. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle. *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, 191-218. <http://dx.doi.org/10.3917/eres.helot.2013.01.0195>

Zakharouchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Éditions Sociales Françaises.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

Zarate, G. (1990). L'immersion en contexte étranger. Dans L. Porcher, *L'évaluation en didactique des langues et des cultures* (p.49-6). Didier Érudition.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. *Intercultural competence*, 85-117. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=3cecace18ef08d31cb0f544b37fef936a453bea5#page=84>