

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS DE
LANGUE SECONDE À L'ÉGARD DE LA COMPÉTENCE DE
COMMUNICATION INTERCULTURELLE DANS LE CONTEXTE DES
ÉCOLES PRIVÉES JUIVES ULTRA-ORTHODOXES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

LAURA BOURREL

MAI 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.04-2020). 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

Je tiens tout d'abord à adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Mme Valérie Amireault. Son soutien sans faille, son travail constant, sa disponibilité, son enthousiasme et sa confiance m'ont permis de réaliser ce travail de longue haleine. Grâce à elle, j'ai pu découvrir ce domaine si exaltant qu'est l'interculturel. Mais surtout, j'ai pu débiter dans le monde de la recherche de la meilleure façon : guidée et épaulée. Pour cela, je la remercie de tout mon cœur.

Je tiens également à remercier les membres de mon jury, Mme Caroline Payant et Mme Philippa Bell. Je vous remercie d'avoir accepté d'évaluer ce projet. Vos conseils et vos recommandations ont été nécessaires à sa réussite.

Un grand merci aux enseignants qui ont accepté de prendre part à cette recherche. Merci pour votre confiance, votre entrain, et le partage de votre expérience. Votre contribution a été très précieuse, sans vous, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je tiens à remercier l'organisme Thèsez-vous, ainsi que l'Association pour les Étudiants et Étudiantes aux Cycles supérieurs en Éducation de l'UQAM. Les séances de rédaction organisées par ces deux organismes m'ont permis de garder le cap, de retrouver la motivation, souvent, de lutter contre l'isolement, et de partager cette expérience de rédaction avec des dizaines d'étudiantes et d'étudiants.

Enfin, je souhaite remercier mes proches, ma famille et mes amis, en France et au Québec. Merci à mes parents, Corinne et Thierry pour leur soutien dans tous mes projets et leur écoute ; merci à mes sœurs Margaux et Marie, pour leur humour et leur

présence. Également, merci à Julie, Eugénie, Anne-Laure, Marion, Nathalie et Zeina pour tout leur amour, et bien plus.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	11
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	13
1.1 Mise en contexte : langue et culture en classe de langue seconde	13
1.2 L’interculturel à l’école en contexte de L2.....	15
1.3 Le développement de la compétence de communication interculturelle en classe de L2.....	16
1.4 Représentations et pratiques déclarées des enseignants à l’égard de la prise en compte/développement de la compétence de communication interculturelle	18
1.5 Les écoles ethnoreligieuses.....	21
1.5.1 Le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes	21
1.6 Objectif de l’étude.....	23
1.7 Pertinence de l’étude	23
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	24
2.1 L’approche interculturelle en éducation.....	24
2.1.1 Le concept de culture	24
2.1.2 La culture et la langue	26
2.1.3 Le concept de pluriculturalité	27
2.1.4 L’interculturalité en contexte scolaire.....	28
2.1.4.1 La prise en compte de l’interculturalité à l’école	29
2.1.4.2 Le plurilinguisme.....	30
2.1.4.3 La place de la langue maternelle en classe de L2.....	32

2.1.4.4 La prise en compte de la culture d'origine des apprenants en classe de L2.....	34
2.1.5 La nécessité d'inclure l'interculturel dans le système d'éducation québécois.....	36
2.2 La compétence de communication interculturelle en enseignement/apprentissage des langues	38
2.2.1 De la compétence interculturelle à la compétence de communication interculturelle.....	38
2.2.2 Cadre de référence pour la CCI	39
2.2.3 Le développement de la CCI	40
2.2.4 La prise en compte de la CCI dans les programmes ministériels	42
2.2.5 Représentations d'enseignants à l'égard de la CCI en classe de L2 et d'une formation en lien avec la compétence	43
2.2.6 Pratiques déclarées d'enseignants concernant la prise en compte de la CCI en classe de L2.....	46
2.3 La religion et l'école.....	48
2.3.1 Le contexte des écoles privées religieuses	48
2.3.2 L'enseignement dans le contexte des écoles ethnoreligieuses	51
2.3.3 Le contexte juif ultra-orthodoxe montréalais	56
2.3.4 L'enseignement des L2 dans le contexte des écoles ethnoreligieuses	57
2.4 Questions de recherche	61
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	62
3.1 Approche et type de recherche	62
3.2 Profil des participants	64
3.3 Collecte de données.....	65
3.3.1 Instrument d'enquête : l'entrevue semi-dirigée.....	65
3.3.2 Collecte de données en contexte de pandémie mondiale	66
3.3.3 Canevas d'entrevue	67
3.3.3.1 Démarche suivie	69
3.4 Analyse des données.....	69
3.4.1 Transcription et traduction des données.....	69
3.4.2 Codage des données	70
3.5 Considérations éthiques	72
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....	73

4.1 Représentations	74
4.1.1 La culture.....	74
4.1.1.1 La culture québécoise	75
4.1.1.2 Rôle de l’enseignant par rapport aux éléments liés à la culture	76
4.1.1.3 Liens entre la connaissance des éléments de la culture cible et l’appréciation de cette culture par les élèves.....	77
4.1.1.4 Liens entre la culture de langue cible et la culture d’origine des élèves.....	78
4.1.2 L’interculturel.....	79
4.1.3 La compétence de communication interculturelle	80
4.1.3.1 La CCI : un outil d’échange entre les cultures	80
4.1.3.2 Influence de la CCI sur la façon d’enseigner	81
4.1.3.3 Importance de la CCI.....	82
4.1.3.4 L’influence du contexte juif ultra-orthodoxe sur la prise en compte et le développement de la CCI.....	82
4.1.3.5 Formation continue en lien avec la CCI	89
4.2 Pratiques déclarées	90
4.2.1 Matériel pédagogique.....	90
4.2.2 Matériel authentique	91
4.2.2.1 Caractéristiques du matériel authentique	91
4.2.2.2 Réaction des élèves au matériel authentique en lien avec la culture québécoise.....	92
4.2.3 Défis liés à l’utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe	93
4.2.4 Activités en lien avec le développement de la CCI	96
4.2.4.1 Types d’activités.....	96
4.2.4.2 Attitudes des élèves en lien avec les activités liées au développement de la CCI.....	98
4.2.4.3 Stratégies des enseignants en lien avec la mise en place d’activités liées au développement de la CCI	99
 CHAPITRE V DISCUSSION.....	 101
5.1 Les représentations des enseignants concernant la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe	101
5.1.1 Liens entre la culture et la langue	102
5.1.2 Représentations concernant l’interculturel.....	103
5.1.3 Représentations concernant le concept de CCI et la formation en lien avec la compétence	105
5.1.4 Représentations des enseignants liées au contexte d’enseignement juif ultra-orthodoxe.....	107

5.2 Les pratiques déclarées des enseignants concernant la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe	111
5.2.1 Le matériel pédagogique et authentique en lien avec la CCI	111
5.2.1.1 Les réactions des élèves au matériel en lien avec la CCI	114
5.2.2 Défis liés à l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe	114
5.2.3 Les activités en lien avec le développement de la CCI.....	116
CONCLUSION	118
ANNEXE A Canevas d'entrevue	122
ANNEXE B Extrait de transcription.....	125
ANNEXE C Extrait d'un résumé d'entrevue	127
ANNEXE D Premier codage.....	129
ANNEXE E Deuxième codage.....	130
ANNEXE F Approbation éthique.....	133
ANNEXE G Formulaire de consentement	134
ANNEXE H Certificat de fin de projet	140
RÉFÉRENCES	141

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
CCI	Compétence de communication interculturelle
CI	Compétence interculturelle
ESL	English as a Second Language
FLS	Français langue seconde
FSL	French as a Second Language
ICC	Intercultural Communicative Competence
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

Cette étude vise à faire état des représentations et des pratiques déclarées d'enseignants de langue seconde (L2) à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. Pour répondre à cet objectif, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées avec cinq enseignants de langue seconde œuvrant au sein d'écoles de la communauté ultra-orthodoxe montréalaise.

Les résultats de l'étude démontrent en général des représentations positives des enseignants à l'égard de l'éducation interculturelle et de la compétence de communication interculturelle (CCI). Cependant, les résultats mettent aussi en exergue la difficulté des participants à définir clairement cette compétence. Cette difficulté peut s'expliquer par le manque de formation initiale des participants concernant la compétence ; en effet, aucun des enseignants ne se souvient avoir vu la CCI lors de son cursus universitaire. De plus, les programmes de formation de l'école québécoise en français langue seconde (FLS) et en anglais langue seconde (ALS), au primaire et au secondaire, de base ou enrichis, ne mentionnent pas explicitement cette compétence. Les enseignants ne se sentent pas outillés pour la prise en compte de cette dernière. Concernant les pratiques déclarées des enseignants pour la prise en compte de la CCI, ces dernières semblent très limitées. Cela peut notamment s'expliquer par la formation inadéquate reçue par les participants en lien avec cette compétence. Ce résultat pourrait aussi découler des contraintes imposées par les directions des écoles, concernant l'utilisation de matériel (pédagogique ou authentique) en lien avec la CCI.

Le contexte d'enseignement présenté dans cette étude, les écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises, semble influencer les représentations des enseignants, tout comme leurs pratiques déclarées concernant la CCI. La majorité d'entre eux nomment plusieurs défis liés à ce contexte d'enseignement auxquels ils doivent faire face pour justifier la faible place accordée au développement de la CCI dans leur classe de langue.

Mots clés : compétence de communication interculturelle, représentations, pratiques déclarées, enseignants de langue seconde, communauté juive ultra-orthodoxe.

ABSTRACT

This study aims to describe the beliefs and declared practices of Second Languages (English as a Second Language (ESL) and French as a Second Language (FSL)) teachers about intercultural communicative competence (ICC) in the context of ultra-Orthodox Jewish private schools. In light of this objective, we conducted semi-structured interviews with five second language teachers, working in private schools within the ultra-Orthodox community of Montreal.

The results demonstrate that participants have positive representations about intercultural education and the ICC. However, the findings also indicate that the teachers found it challenging to clearly define this competence. This difficulty can be explained by the fact that ICC was reportedly not explored within their teacher education programs. In addition, this competence is not explicitly discussed in the Québec Education Program, whether for ESL or FSL curriculums, be it at the elementary or secondary level (core and immersion). Consequently, teachers do not feel sufficiently equipped to take ICC into account in their teaching practices. Results highlight that participants' declared practices regarding ICC are very limited. It seems to be namely the result of their inappropriate training as well as the consequence of constraints imposed by schools' administrations regarding the use of material (pedagogical or authentic) related to ICC.

The teaching context presented in this study, ultra-Orthodox Jewish schools, also appears to influence teachers' representations as well as their declared practices regarding ICC. A majority of participants reported several context-specific challenges to explain the insufficient consideration afforded to this competence in their language classes.

Keywords : intercultural communicative competence, representations, declared practices, Second Languages teachers, ultra-Orthodox Jewish community

INTRODUCTION

Le Québec présente des caractéristiques pluriculturelles et plurilingues fortes, en raison de son fort taux d'immigration (par exemple, en 2019, 40 565 personnes immigrantes ont été admises au Québec (MIFI, 2019)), mais aussi en raison des différentes vagues d'immigration majeures qui sont survenues au sein de la province francophone. Montréal est au cœur de cette réalité multiculturelle ; en effet, la majorité des flux migratoires se concentrent dans la métropole (MIFI, 2019).

Ce paysage multiculturel se retrouve dans les écoles de la ville, d'ailleurs 43,16 % des enfants scolarisés dans les écoles publiques montréalaises ont pour langue maternelle une langue autre que le français ou l'anglais (Lahaie, 2020). Cette statistique marquante nécessite une prise en compte particulière de la part des acteurs du système scolaire québécois. En effet, les enseignants et les élèves se retrouvent dans des situations d'interculturalité qui demandent d'être abordées. D'ailleurs, depuis de nombreuses années, les différents acteurs du domaine de l'enseignement des langues s'accordent sur l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue seconde : « permettre aux apprenants de communiquer avec des personnes issues de milieux linguistiques et culturels différents dans un monde multiculturel. » (Lázár *et al.*, 2007, p.5). En classe de langue seconde (L2), les échanges interculturels seraient alors au cœur de l'apprentissage. Pour que les élèves puissent être des locuteurs de L2 compétents en contexte interculturel, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, les enseignants doivent les aider à développer une compétence de communication interculturelle (CCI). Cette compétence constitue un avantage unique pour répondre à la diversité culturelle des classes de L2, et plus largement, des sociétés. Pourtant, la CCI reste très abstraite pour de nombreux enseignants (Moldoveanu et Dumitru, 2004 ;

Olivencia, 2008, Lussier *et al.*, 2003 Lázár, 2011). Ce constat pourrait être le résultat de l'absence de la CCI dans les programmes ministériels aussi bien en FLS qu'en ALS, dans les différents programmes et pour tous les niveaux.

Ce mémoire aborde la prise en compte de la CCI par les enseignants, en ayant pour contexte les écoles ethnoreligieuses. Ces écoles sont représentatives de la diversité ethnoculturelle de la métropole. Pourtant, peu d'études ont été réalisées dans ce contexte d'enseignement particulier. Ainsi, nous n'avons que très peu d'informations sur l'expérience des enseignants dans cet environnement. Nous avons choisi de nous intéresser à un type d'école ethnoreligieuse particulier à savoir celles créées par les communautés juives ultra-orthodoxes montréalaises. Ces communautés, installées depuis de nombreuses années au centre de la ville, présentent un fonctionnement de vie qui se veut communautaire, à l'écart du reste de la société (Anctil et Robinson, 2019). Des enseignants de L2, ne faisant pas partie de la communauté, œuvrent dans ce contexte. Pourtant, à notre connaissance, leur réalité n'a jamais été étudiée, et nous pensons qu'elle mérite qu'on s'y attarde. Ainsi, dans notre étude, ce vécu a été décrit par le prisme de la CCI. Tout au long de notre recherche, le développement de cette compétence a été étudié par le biais des représentations et des pratiques déclarées que peuvent en avoir les enseignants de L2 œuvrant dans le contexte ultra-orthodoxe.

Dans le premier chapitre, nous introduisons la problématique à l'origine de notre recherche. Le deuxième chapitre présente les différents concepts théoriques en lien avec le développement et la prise en compte de la CCI, ainsi qu'une recension des écrits liés au sujet à l'étude. Dans le troisième chapitre, nous détaillons la démarche méthodologique utilisée afin de répondre à nos questions de recherche. Le quatrième chapitre permet de présenter les résultats issus des entrevues réalisées auprès d'enseignants de L2 en contexte juif ultra-orthodoxe. Enfin, dans le cinquième chapitre nous discutons de principaux résultats. En conclusion, nous présentons les limites de l'étude ainsi que des recommandations pour les futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous verrons les différents éléments qui composent la problématique de la présente étude. D'abord, nous regarderons la relation qu'entretiennent les deux concepts au cœur de notre étude : la langue et la culture (1.1). Puis, nous nous pencherons sur la place de l'interculturel à l'école (1.2). Dans un troisième temps, nous nous attarderons sur le développement de la compétence de communication interculturelle en classe de langue seconde (1.3). Ensuite, nous nous intéresserons aux représentations et aux pratiques déclarées des enseignants à l'égard de la prise en compte/développement de la compétence de communication interculturelle au Québec (1.4). Nous aborderons aussi le contexte d'enseignement au centre de notre étude, les écoles ethnoreligieuses (1.5). Enfin, nous présenterons l'objectif de notre étude (1.6), ainsi que la pertinence sociale et scientifique de cette dernière (1.7).

1.1 Mise en contexte : langue et culture en classe de langue seconde

Les concepts de langue et culture sont, pour de nombreux auteurs, interreliés, indissociables. Certains auteurs vont même jusqu'à qualifier la relation qui unit ces deux concepts de relation intrinsèque (Byram, 1992 ; Thévenin, 1980). Selon Amireault (2007), « La langue, le moyen de communication entre les membres d'une culture donnée, constitue l'expression la plus visible de cette culture » (p. 77). Pour Lussier (1997), les actes langagiers sont loin d'être seulement linguistiques, ils

permettent de transmettre la culture des locuteurs. Defays et Deltour (2003) proposent de définir la culture en faisant référence à un ensemble de caractéristiques communes à un groupe, telles que la langue ou la religion, leur permettant de se différencier d'autres groupes. Pour eux, les enseignants de langue seconde (L2) font aujourd'hui cohabiter de façon synchrone langue, culture et communication : « la langue est dans la culture comme la culture est dans la langue, et toutes deux sont plongées dans la communication » (Defays et Deltour, 2003, p. 21).

En classe de L2, où la langue cible représente un outil de communication présent dans l'environnement quotidien des apprenants, le but n'est pas seulement que les apprenants soient capables de s'approprier les savoirs langagiers et grammaticaux de la langue cible, mais bel et bien qu'ils s'approprient les clés qui leur permettront de mieux comprendre l'Autre et sa culture (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 ; Defays et Deltour, 2003). À cet effet, on ne peut pas séparer langue et culture : la culture donne tout son sens à l'enseignement d'une langue (Defays et Deltour, 2003).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) prend en compte les liens qui unissent la langue et la culture. Bien que notre recherche se déroule en contexte québécois, nous citons le CECR (2001), car il présente un programme pionnier dans la prise en compte de la culture pour l'enseignement des L2. En effet, ce cadre s'attache à proposer un enseignement des langues secondes qui soit en cohésion avec la société multiculturelle que représente l'Europe (Lázár *et al.*, 2007). D'ailleurs, Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV), fondé par le Conseil de l'Europe, souhaite protéger « le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens » (Lázár *et al.*, 2007). Plusieurs chercheurs canadiens et québécois ont participé aux publications du Conseil de l'Europe (p. ex. Denise Lussier et Réjean Auger (Lussier et Auger (2003) et Danièle Moore (Moore, Coste et Zarate, 2009) dont les recommandations liées à la prise en compte de la réalité multiculturelle s'appliquent également en contexte canadien. En effet, le contexte multiculturel canadien, et en

particulier le contexte québécois, qui bénéficie également d'une grande population immigrante, requiert le développement et la prise en compte de la réalité pluriculturelle des salles de classe et notamment des classes de L2. Pourtant, nous verrons dans la section suivante que cette prise en compte présente de nombreux défis pour les enseignants.

1.2 L'interculturel à l'école en contexte de L2

Les classes de L2 représentent une fenêtre ouverte sur le monde et, si cet aspect a souvent été relégué au second plan (Defays et Deltour, 2003), il ne peut plus être ignoré. Afin de répondre à ce besoin, l'interculturel, c'est-à-dire prendre en compte le fait que les cultures sont amenées à être en contact (Abdallah-Preteuille, 2011), doit être au cœur de l'enseignement. D'ailleurs, le contexte montréalais démontre cette nécessité. En effet, à titre d'exemple, près de la moitié des élèves qui fréquentent les écoles publiques de l'île de Montréal ont une langue maternelle qui diffère du français ou de l'anglais (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). Les enseignants de L2 doivent alors s'adapter à ces contextes d'enseignements pluriethniques et être capables de proposer aux élèves un enseignement qui met en valeur la culture de chacun, tout en les familiarisant à la culture québécoise (MELS, 2010a).

Afin de relever ces défis, plusieurs pistes ont été étudiées. Plusieurs auteurs (Armand, 2012 ; Bhanji-Pitman, 2009 ; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Simon et Sandoz, 2008) ont mis en avant des stratégies à développer afin d'appréhender le contexte interculturel des classes de L2. Tout d'abord, la place de la langue maternelle au sein de la classe de L2 est à revoir. Longtemps laissée de côté, bannie des cours de langues au profit d'un idéal monolingue (Simon et Sandoz, 2008) par peur que les élèves se « reposent » sur leur langue maternelle, il a été démontré qu'il était primordial que la L1 soit mise à profit pour l'apprentissage d'une L2 (Armand, 2012).

De même, la prise en compte de la culture d'origine des élèves doit être au centre des discussions concernant la prise en compte de l'interculturel (Bhanji-Pitman, 2009). Développer la place de la culture des élèves peut avoir un réel impact sur le développement de la L2, l'élève doit sentir que son entièreté est acceptée et mise en avant afin de faciliter son apprentissage (Bhanji-Pitman, 2009).

Inclure la composante interculturelle est un défi de taille, qui pose notamment la question de la prise en compte et du développement de la compétence de communication interculturelle et des représentations que peuvent en avoir les enseignants. La prise en compte de la CCI fait référence au travail des enseignants pour inclure cette compétence au sein de leur enseignement et le développement semble faire référence au déploiement de cette compétence par les élèves. Il nous apparaissait difficile dans plusieurs cas de différencier ces deux termes, car c'est grâce à la prise en compte de la CCI par les enseignants que les élèves arrivent à développer cette compétence. De plus, dans les écrits consultés, nous constatons que ces termes sont interchangeable. Nous utiliserons alors les deux.

Dans la section suivante, nous nous concentrerons sur le développement de la CCI par les apprenants dans les classes de L2.

1.3 Le développement de la compétence de communication interculturelle en classe de L2

Lussier (2004) définit la compétence interculturelle comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Pour l'auteure, la compétence interculturelle permet de placer les apprenants dans des situations d'apprentissage où ils devront jouer le rôle de médiateur culturel, en tentant de comprendre les différences, l'altérité, en réglant les conflits culturels. Le but est ici de dépasser « le stéréotype et les éléments folkloriques, et d'apprendre aux élèves la médiation culturelle, dans des situations pouvant générer

de l'incompréhension, de la mésentente, des tensions, voire des conflits » (Lussier, 2004, p. 61).

De nombreux auteurs (p. ex. Bhanji-Pitman et Amireault, 2015 ; Lussier, 2011) s'accordent désormais sur le terme de compétence de communication interculturelle (CCI) et non plus de compétence interculturelle. En Europe, Byram (1997) a été l'un des premiers auteurs à faire référence à cette compétence en didactique des langues-cultures. Au Canada, dans ce même domaine, Lussier (2011) a été une pionnière en ce qui a trait à la CCI. Ce concept fait le lien entre la compétence interculturelle et la compétence de communication (Lussier, 2011). En effet, plusieurs auteurs se sont rendu compte des lacunes inhérentes au modèle de compétence communicationnelle, développé par Van Ek (1993). Les principales critiques reposaient sur ce qui était demandé aux apprenants, c'est-à-dire reproduire les compétences des locuteurs de la langue cible (Fauteux, 2018). En effet, pour Byram (1997) cette approche était trop réductrice et ne considérait pas que la culture varie d'un individu à l'autre. Le modèle de la CCI a donc été créé, en fusionnant compétence interculturelle et compétence de communication, pour pallier ces lacunes (Fauteux, 2018). Ce concept nous semble alors le plus complet, et c'est celui que nous utiliserons pour notre recherche.

De nombreuses études se sont penchées sur le développement de la CCI par les apprenants dans les classes de L2 (p. ex., Byram, Gribkova et Starkey, 2002 ; Neuner, 2003 ; Amireault et Bhanji-Pitman, 2012, 2013 ; Bhanji-Pitman et Amireault, 2015 ; Virasolvit, 2013). Ces études ont démontré l'importance d'inclure cette compétence dans les activités d'enseignement afin de faciliter les communications entre locuteurs de cultures différentes. Afin de favoriser cet enseignement, il semble important que l'enseignant adopte une attitude qui se veut ouverte face aux différentes cultures de ses élèves ; il doit aussi être prêt à aborder des questions parfois difficiles et sensibles en classe de langue (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012). Le but de l'enseignant est d'abord de sensibiliser les élèves aux autres cultures, de les faire réfléchir à ce qui est différent.

Selon Amireault et Bhanji-Pitman (2012), afin que les élèves puissent développer des compétences interculturelles, l'enseignant devra réussir à motiver chez eux l'envie de s'intéresser à ce qui est différent. À cet effet, Yang (2018) précise que les enseignants ont la responsabilité de transmettre aux élèves l'idée que toutes les cultures doivent être respectées. De plus, d'autres études, réalisées dans le contexte de programmes d'apprentissage de l'anglais à des fins académiques, ont montré que les apprenants qui avaient davantage développé leur compétence de communication interculturelle obtenaient également de meilleurs résultats académiques (Douglas et Rosvold, 2018).

Les enseignants de L2 détiennent alors une place primordiale pour ce qui est du développement de la CCI en classe. Il nous paraît donc important de s'intéresser à leurs représentations ainsi qu'à leurs pratiques déclarées concernant le développement de cette compétence.

1.4 Représentations et pratiques déclarées des enseignants à l'égard de la prise en compte/développement de la compétence de communication interculturelle

Lázár *et al.* (2007) rappellent que bien que les enseignants et les chercheurs soient en accord sur la nécessité, pour les apprenants de L2, de développer la CCI, la réalité des classes de langue ne reflète pas ce besoin. Pour les auteures, dans de nombreux pays « l'apprentissage des langues et la formation des enseignants restent toujours largement axés sur le développement d'une compétence grammaticale et lexicale » (Lázár *et al.*, 2007, p. 5). Pourtant, ces compétences ne sont pas suffisantes pour permettre aux apprenants de développer des relations interculturelles. Pour Lázár *et al.* (2007), la faible prise en compte de la dimension interculturelle dans les classes de L2 résulte entre autres du manque de formation des enseignants, ou encore de l'absence d'évaluation de cette compétence. Cette vision est corroborée par plusieurs études sur les représentations des enseignants de L2 à l'égard de la CCI. Ces études réalisées en contexte européen et canadien relèvent également le manque de formation des

enseignants comme source principale de difficulté concernant la prise en compte de cette compétence (Lussier *et al.* 2003 ; Moldoveanu et Dumitru, 2004 ; Mujawamariya, 2006 ; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007 ; Olivencia, 2008 ; Georgescu Paquin, 2015).

L'étude de Lussier *et al.* (2003), révèle aussi que si les enseignants de L2 sont ouverts à la prise en compte de la CCI, ils ne peuvent pas exprimer clairement de démarche pédagogique pour aider les apprenants à développer cette compétence. En effet, les enseignants de L2 sont pour la plupart sensibilisés aux enjeux liés à l'éducation interculturelle, à l'importance de la CCI. Pourtant, les cours universitaires suivis dans le cadre de leur formation initiale ne les ont pas préparés à la prise en compte de la CCI, et leurs connaissances de ces enjeux proviennent souvent de recherches personnelles (Aleksandrowicz-Pędich *et al.*, 2005 ; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007). Le manque de formation est susceptible d'impacter la vision que peuvent avoir les enseignants de la CCI. En effet, beaucoup ne savent pas comment l'inclure dans le contenu proposé aux élèves et ont peur de l'aspect chronophage que cela pourrait représenter (Ouellet, 2000). De même, le degré d'inclusion de la CCI dans les cours de L2 dépend, jusqu'à un certain point, de l'expérience personnelle des enseignants avec l'interculturalité (Aleksandrowicz-Pędich *et al.*, 2005). Pour les auteures, puisque les représentations des enseignants à l'égard de la CCI sont liées à leurs expériences personnelles de l'altérité, elles vont alors varier d'un enseignant à l'autre, d'où l'importance « d'inclure aux programmes de formation initiale et continue des enseignants les éléments théoriques et méthodologiques des études interculturelles, ce qui constituerait la fondation d'une éducation systématique dans ce domaine » (Aleksandrowicz-Pędich *et al.*, 2005, p. 42).

Au Québec, la plupart des études sur les représentations des enseignants de L2 à l'égard de la CCI ont été réalisées en contexte de francisation aux adultes. Les apprenants avaient alors pour but, outre celui de l'apprentissage de la langue/culture, de s'intégrer

à la société québécoise (MELS, 2011a), ce qui est susceptible de faciliter le développement de la CCI (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012).

Les études portant sur les pratiques déclarées font également écho au manque de formation des enseignants concernant la CCI et plus largement concernant l'éducation interculturelle. Dans les études nommées précédemment (Georgescu Paquin, 2015 ; Olivencia, 2008), les enseignants s'attachent à proposer un contenu culturel souvent très traditionnel, centré sur les savoirs et qui pourrait être porteur de stéréotypes sur la culture de la langue cible (Georgescu Paquin, 2015). De plus, ce contenu culturel est souvent repris des manuels scolaires par les enseignants, sans prendre en compte l'intérêt des apprenants (Sercu *et al.*, 2005). Cet enseignement est restrictif et n'englobe que très peu la culture d'origine des apprenants, principalement par le biais de comparaisons entre les deux cultures. Nous pouvons supposer que cela ne permet pas aux élèves de développer l'ensemble des dimensions que représente la CCI (Lussier, 2011). De plus, selon Sercu, Castro et Mendez Garcia (2004), les activités proposées par les enseignants pour aider les apprenants à développer la CCI sont souvent centrées sur les enseignants eux-mêmes. En effet, les enseignants se limitent dans ce cas à utiliser leurs expériences de vie pour faire référence à l'interculturel (p. ex. ils mentionnent des voyages effectués), ne préparant pas nécessairement les élèves à une communication adéquate en contexte interculturel.

Plusieurs problématiques en lien avec la prise en compte de la CCI par les enseignants de L2 ont fait surface tout au long de cette section. Comme nous l'avons vu, plusieurs études réalisées sur la prise en compte et l'apprentissage de la CCI ont été réalisées en contexte d'enseignement aux adultes, et notamment de francisation aux adultes, où l'intégration à la société d'accueil est l'un des buts principaux. Nous pouvons alors nous questionner sur la place réservée à la CCI dans d'autres contextes d'enseignement, notamment dans ceux où le but est de préserver l'identité communautaire des élèves. Dans la section suivante, nous nous pencherons alors sur la prise en compte de la CCI

dans le contexte des écoles ethnoreligieuses, qui constitue le cadre dans lequel la présente étude a été menée.

1.5 Les écoles ethnoreligieuses

Peu d'études traitant de l'enseignement des L2 dans le contexte des écoles ethnoreligieuses québécoises ont été réalisées. Pourtant, la réalité de l'enseignement des L2, et particulièrement de la prise en compte de la CCI au sein de ces écoles, interroge. En effet, les études qui ont pu être répertoriées ont fait ressortir plusieurs éléments. Tout d'abord, l'un des buts poursuivis par les communautés qui décident d'envoyer leurs enfants au sein de ces écoles est celui de préserver une identité communautaire (Tremblay, 2013). Certaines études démontrent que les écoles ethnoreligieuses ont de la difficulté à trouver un équilibre entre l'enseignement séculier et l'enseignement religieux. Enfin, les enfants qui y sont scolarisés tissent peu de liens avec des enfants en dehors de la communauté (Hirsch, Mc Andrew et Amireaux, 2015). Pour ce qui est de l'enseignement des L2 plus spécifiquement, nous pouvons nous questionner sur l'impact que pourraient avoir ces différents éléments sur le développement de la CCI chez les apprenants.

Ainsi, la prise en compte de la CCI est susceptible de revêtir une autre dimension lorsque l'enseignement de la L2 doit se faire dans le contexte de communautés minoritaires linguistiques et religieuses, installées depuis de longues générations au Québec, et qui n'ont que rarement démontré d'intérêt à partager leur culture ou à s'intéresser à celles des autres (Simon, 2011). C'est le cas de la communauté juive ultra-orthodoxe montréalaise, dont le contexte est présenté dans la section suivante.

1.5.1 Le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes

La communauté juive ultra-orthodoxe représente une part importante de la population juive montréalaise ; en effet, plus de 15 000 personnes en font partie (Ancil et

Robinson, 2019) sur une population juive montréalaise totale de 90 780 individus (Fédération CJA, 2011). Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrerons principalement sur un sous-groupe de cette communauté, les juifs hassidiques. Ce groupe est peu étudié, et ce même si sa démographie ne cesse d'augmenter (Anctil et Robinson, 2019).

La communauté hassidique entretient une volonté de s'isoler du reste de la population, en utilisant ses propres institutions (exemple : les écoles primaires et secondaires privées), mais aussi ses propres services d'alimentation, ou encore ses propres services médicaux (Anctil et Robinson, 2019). Selon Anctil et Robinson (2019), dans ce contexte, les interactions sociales avec l'extérieur sont extrêmement limitées.

Au sein de ces écoles privées, les enseignants de L2, qui sont souvent les seuls à ne pas faire partie de la communauté (religieuse ou linguistique), doivent enseigner le programme ministériel québécois. Nous en savons très peu concernant l'enseignement des L2 dans ces écoles, et nous avons peu d'informations sur l'utilisation et l'adaptation de matériel didactique afin de répondre aux exigences religieuses de la communauté. Par ailleurs, Fader (2008), dans une étude menée au sein d'une école hassidique de Brooklyn, fait justement ressortir les modifications apportées aux manuels scolaires afin de respecter les croyances de la communauté. Nous pouvons nous questionner sur le lien entre cette pratique et la prise en compte de la CCI par les enseignants dans ce contexte.

À notre connaissance, les enseignants ne reçoivent pas de formation, initiale ou continue, pour faire face au contexte des écoles privées ethnoreligieuses au Québec. Il nous semble alors pertinent de nous intéresser à l'expérience de ces enseignants, pour mieux comprendre leurs représentations de la CCI et leurs pratiques d'enseignement liées à cette dernière.

1.6 Objectif de l'étude

À la lumière de ce qui précède, l'objectif de notre étude sera ainsi de faire état des représentations et des pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises.

1.7 Pertinence de l'étude

Concernant la pertinence scientifique de la recherche proposée, cette étude permettra d'élargir les connaissances par rapport à la prise en compte et au développement de la CCI en contexte d'enseignement des L2. En effet, certaines études ont montré que les enseignants de L2 ont conscience de l'importance de cette compétence dans leur enseignement, mais n'ont pas les clés pour l'intégrer. Notre étude pourrait apporter des pistes de réflexion supplémentaires pour pallier ce manque. De plus, peu d'études s'intéressent aux représentations et pratiques déclarées d'enseignants de L2 par rapport à la CCI au Québec, et encore moins dans le contexte juif ultra-orthodoxe. Cette étude permettra de mieux comprendre comment un enseignement dans lequel la CCI serait prise en compte pourrait être favorisé dans les classes de L2, dans le contexte global des communautés minoritaires cherchant à s'isoler du reste de la société. Ces données pourront servir aux futurs enseignants qui œuvreront dans ce même contexte, ou plus largement dans celui des écoles ethnoreligieuses.

Concernant la pertinence sociale de l'étude, il est important de rappeler le contexte pluriethnique et multireligieux montréalais. Ce contexte pose la question de l'enseignement dans le contexte d'écoles privées religieuses. Étant donné qu'il en existe plus d'une soixantaine à Montréal (MELS, 2011b), nous pouvons présumer qu'il s'agit de la réalité de nombreux enseignants de L2. Il nous semble important que la recherche prenne en compte ce contexte d'enseignement afin de soutenir ces enseignants.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons définir les principaux concepts en lien avec notre étude, et nous ferons également la recension des écrits s'y rapportant. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'approche interculturelle en éducation et aux différentes dimensions que cela implique (2.1). Dans un second temps, nous aborderons le concept de compétence de communication interculturelle en classe de L2 (2.2). Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur les écoles ethnoreligieuses et les perceptions des enseignants qui œuvrent dans ce contexte (2.3). Enfin, nous présenterons nos questions de recherche (2.4).

2.1 L'approche interculturelle en éducation

Au sein de cette section, nous aborderons tout d'abord le concept de culture (2.1.1). Nous analyserons ensuite la relation intrinsèque entre langue et culture (2.1.2). Nous développerons alors le concept de pluriculturalité (2.1.3). Puis, nous verrons la prise en compte de l'interculturalité à l'école (2.1.4). Enfin, nous détaillerons la nécessité d'inclure l'interculturel dans le système d'éducation québécois (2.1.5).

2.1.1 Le concept de culture

Il nous paraît tout d'abord important de se tourner vers le concept de culture. Selon Abdallah-Preteille (2011), il est difficile de définir le concept de culture tant les

facteurs qui le déterminent sont nombreux et susceptibles de changer au fil du temps. En voulant définir ces facteurs, le risque serait de faire de la notion de culture une description figée dans le temps (Abdallah-Preteille, 2011). Plusieurs auteurs ont essayé de relever ce défi, notamment Pai, Adler et Shadiow (2006). Selon eux, la culture s'apparente à un ensemble de valeurs communes à une société, et ces valeurs changent d'un groupe à l'autre (cité par Nieto et Zoller Booth, 2010). Également, Virasolvit (2013) indique que la culture « se définit comme les aspects sociaux (organisation sociale, façons de vivre, attitudes, habitudes, activités, interactions quotidiennes), les événements survenus au cours de l'Histoire (héritage, valeurs, façons de penser), le rapport au milieu naturel, les aspects économiques, mais aussi les tendances et influences actuelles » (p. 66).

Abdallah-Preteille (2011) s'est intéressée aux deux fonctions de la culture : « une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes » (p. 9). Cela signifie alors que la culture a pour rôle de caractériser l'être humain tout en lui permettant d'évoluer et de s'adapter à ce qui l'entoure.

Dans le cadre de la présente étude, nous retiendrons toutefois la définition de Lussier (2018), qui conçoit la culture comme un :

« Ensemble des façons de voir, (de) se sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir — et tout ce qui en dérive — ensemble total des façons de vivre, des croyances, de la connaissance, des attitudes, des comportements, des habitudes sociales, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs et des aspirations qui distinguent les membres d'une société particulière et qui renforcent l'unité de leurs opinions et de leurs idées d'une époque à l'autre. » (p. 354).

Cette définition nous semble la plus complète, car elle englobe les différents éléments qui composent la culture.

En somme, la culture permet à un peuple de développer un sentiment d'appartenance, de créer une identité commune, de partager des valeurs, qui symboliseront le groupe. Ce sentiment d'identité commune est largement transmis par la langue que nous parlons. Nous souhaitons alors nous pencher sur la relation qu'entretiennent les concepts de langue et de culture.

2.1.2 La culture et la langue

Kramsch (1993) place la langue comme principal élément nous permettant d'avoir une vie sociale ; la langue est interreliée à la culture lorsque nous sommes en situation de communication (p. 3). Dans la même veine, Lussier (1997) affirme que la langue permet de transmettre la culture, et également qu'elle *est* la culture (Lussier, 2011, p. 36). L'auteure (1997) indique que le fait de parler une langue ne représente pas seulement un ensemble de processus linguistiques, ou encore un acte social ; c'est également un processus interculturel. La langue et la culture sont ainsi indissociables, et sans la culture, l'enseignement d'une langue perd son sens : « sans culture, quand bien même on parlerait correctement la langue, celle-ci resterait lettre morte, que ce soit dans les relations privées ou professionnelles » (Defays et Deltour, 2003, p. 246). Dans le même ordre d'idées, Blanchet (2007) ajoute : « En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. » (p. 21). La langue permet donc de transmettre la culture d'une personne ou d'un groupe.

Il est important de rappeler que l'un des buts principaux de l'enseignement d'une L2 est d'aider les apprenants à comprendre l'Autre et sa culture (Byram, Gribkova et Starkey, 2002). Pour Amireault et Lussier (2008) « l'enseignement des langues, de par sa nature, présente ce qui est "autre" et aide à la compréhension de l'altérité. » (p. 14).

Nous souhaitons alors examiner les situations où les différentes cultures sont amenées à entrer en relation et où la notion de pluriculturalité prend tout son sens.

2.1.3 Le concept de pluriculturalité

En Europe, en Amérique du Nord et en Océanie principalement, les mouvements migratoires, pour de multiples raisons, se font de plus en plus nombreux (Organisation internationale pour les migrants, 2018). Les différentes cultures sont désormais amenées à se côtoyer et à cohabiter constamment.

Pour Byram (2009), les individus issus de l'immigration faisant partie de ces sociétés multiculturelles sont « des individus pluriculturels » (p. 6). L'auteur précise que ces individus font souvent partie d'une communauté minoritaire au sein de la société dans laquelle ils vivent, et doivent, au contraire des individus faisant partie de la communauté majoritaire, « s'appropriier certains aspects de la culture de la population majoritaire du pays dans lesquels ils vivent. » (Byram, 2009, p. 6). Cependant, selon Byram, il est désormais impossible pour les individus, issus ou non de la population majoritaire, de rester hermétiques au multiculturalisme de la société dans laquelle ils évoluent. C'est là qu'apparaît le concept de pluriculturalisme, qui, selon Byram, « implique de s'identifier à certaines des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures. » (p. 6). Cela signifie que les individus pluriculturels vont développer une capacité à fonctionner au sein de sociétés dans lesquelles au moins deux cultures sont en contact permanent. En effet, le concept de pluriculturalité, ou pluralité culturelle, implique une réelle relation entre deux ou plusieurs cultures et non pas « une simple juxtaposition » (Coste, Moore et Zarate, 2009, p. 10).

Pour Abdallah-Preteceille (2011), « En situation de pluralité culturelle, on a moins affaire aux cultures dans leur globalité qu'à des fragments culturels. Le concept de culture est inadéquat pour rendre compte de la complexité des métissages, des

emprunts » (p. 17). En effet, si dans le passé les frontières entre les différentes cultures étaient peu poreuses (Coste, Moore et Zarate, 2009), aujourd'hui les cultures sont constamment en contact. Cette réalité, selon Coste, Moore et Zarate (2009), est vécue par les enfants dès le plus jeune âge. Cependant, cette rencontre entre les différentes cultures n'est pas vécue par tous de la même façon et dépend de plusieurs facteurs. On notera notamment l'influence de l'environnement social de l'enfant sur sa perception des autres cultures et des langues qui l'entourent (Coste, Moore et Zarate, 2009).

Coste, Moore et Zarate (2009) proposent deux niveaux d'exposition à la pluriculturalité, un niveau externe et un niveau interne. Le niveau externe fait référence au contact avec d'autres cultures par le biais du tourisme, de la migration ou encore des médias. Pour sa part, le niveau interne fait référence aux réalités multiples à l'intérieur d'une même culture, que ce soit les disparités socio-économiques ou générationnelles, pour n'en citer que quelques-unes. Les situations de contact entre les différentes cultures peuvent être variées, et les enfants ont tous des expériences ainsi que des représentations envers la pluriculturalité qui diffèrent (Coste, Moore et Zarate, 2009). Ces deux différents niveaux d'exposition à la pluriculturalité chez les enfants nous permettent de mieux comprendre comment cette notion s'articule. Cependant, cela nous amène à nous questionner sur la prise en compte de la pluriculturalité à l'école. Cette prise en compte passe par le développement de l'interculturalité en contexte scolaire, dont nous parlerons dans la section suivante.

2.1.4 L'interculturalité en contexte scolaire

Dans cette section, nous aborderons les différentes formes de l'interculturalité à l'école. Dans un premier temps, nous introduirons la prise en compte de l'interculturalité à l'école (2.1.4.1), nous verrons ensuite la place qui y est réservée au plurilinguisme (2.1.4.2). Puis, nous examinerons la place de la langue maternelle en classe de L2 (2.1.4.3). Enfin, nous parlerons de l'importance de la culture d'origine des apprenants d'une L2 (2.1.4.4).

2.1.4.1 La prise en compte de l'interculturalité à l'école

Comme nous l'avons brièvement évoqué précédemment, les contacts entre différentes cultures au sein d'une même société, font partie de la vie de tous les jours et ne présentent donc rien d'extraordinaire (Meunier, 2008 ; Lemaire, 2012). L'école doit alors prendre en compte cette réalité (Coste, Moore et Zarate (2009). Le terme *interculturel*, sur lequel plusieurs auteurs se sont penchés, est apparu dans les années 80. Ce terme, source de désaccords, est souvent confondu dans les écrits avec le terme *multiculturel*, alors que ces deux notions présentent des significations bien différentes (Abdallah-Pretceille, 2011). Abdallah-Pretceille (2011) affirme que « si le pluri-, et le multiculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective » (p. 49). L'interculturel suppose une compréhension de l'altérité, mais également le développement d'une relation avec cette dernière (Meunier, 2008). Cela implique une certaine aptitude à l'adaptation, ainsi qu'une envie de se confronter à ce qui est différent, afin de le comprendre, tout en faisant preuve de bienveillance envers cette altérité.

En contexte scolaire, nous parlerons « d'éducation interculturelle », un concept développé afin de répondre aux nouveaux défis d'une société composée d'individus issus de différentes cultures (Byram, 2009). En effet, selon Byram (2009), afin de faire face à ces changements sociétaux, nous devons revoir les rôles de l'école ; il est notamment important de former les élèves à développer et à entretenir des relations de respect avec des groupes de cultures différentes. De l'avis de cet auteur, ces changements se feront à l'aide du développement de compétences interculturelles chez les élèves.

Nous pensons que la prise en compte de l'interculturalité à l'école passe également par la prise en compte de la diversité individuelle des élèves et notamment du plurilinguisme de ces derniers, qui sera abordé dans la partie suivante.

2.1.4.2 Le plurilinguisme

Castellotti et Moore (2006) rappellent que pour certains, une personne plurilingue serait un spécimen rare, doté d'une parfaite maîtrise de plusieurs langues. Les auteures proposent de s'éloigner de cette vision idéalisée de ce que signifie le plurilinguisme ; elles citent d'ailleurs le Petit Robert, dont la définition d'une personne plurilingue se résume à « une personne qui utilise plusieurs langues » (p. 2). Selon Castellotti et Moore (2006), cette définition « permet à la plupart des sociétés contemporaines de se découvrir composées d'individus plurilingues qui peuvent donc être invités, pour autant qu'on les y encourage, à mettre en évidence des parcours d'expérience pluriels, tant linguistiques que culturels. » (p. 2). Cela voudrait dire qu'en milieu scolaire, les élèves peuvent être considérés comme des êtres plurilingues conformément à leur rapport aux langues, que ce soit à la maison, à l'école ou bien dans toutes autres situations de la vie quotidienne (Castellotti et Moore, 2006). D'ailleurs, pour Byram (2009), « le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus sont aujourd'hui des réalités ordinaires ; l'éducation au plurilinguisme est donc nécessaire. » (p. 4). En effet, plusieurs études (p. ex., Cummins, 2007; Armand, 2013) ont mis en avant les bienfaits des transferts de connaissances entre les langues des individus en situation d'apprentissage. De plus, les stratégies utilisées par un individu pour naviguer entre différentes langues, maternelle ou autres, pourront être les mêmes. De plus, le plurilinguisme permet de prendre en compte l'étendue et la complexité des pratiques linguistiques et culturelles auxquelles prennent part les individus plurilingues (Galante, 2020). Contrairement au multilinguisme, qui s'intéresse principalement aux différentes langues qui cohabitent au sein d'une même société, le plurilinguisme met en avant l'expérience des individus : « Multilingualism represents the social phenomenon of multiple languages that coexist in a given society while plurilingualism, captures individuals' dynamic, fluid and constantly evolving repertoire, accentuating day-to-day interactions and tasks that may require different languages and/or dialects. » (Galante,

2020, p. 2). D'ailleurs, selon l'auteurice, la théorie du plurilinguisme fait un lien direct avec la dimension culturelle.

Le contexte canadien reconnaît cette réalité. En effet, dans la province francophone du Québec, la langue française occupe une place primordiale, notamment avec l'application de la loi 101, et se veut être la langue favorisée dans la plupart des communications de la vie quotidienne. Toutefois, les écoles, notamment montréalaises, proposent pourtant un enseignement qui se veut à l'opposé de l'idéal monolingue précédemment mentionné. Effectivement, le paysage multiculturel canadien invite les chercheurs et les enseignants à prendre en compte cette diversité culturelle. Nous pouvons d'ailleurs citer le projet ÉLODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) comme porte-étendard de cette vision (Armand et Dagenais, 2012). Ce projet, mené par des chercheurs à Montréal et à Vancouver, permet, grâce à « la manipulation et le contact avec des corpus de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent. » (Armand et Dagenais, 2012, p.1). Une grande partie du projet propose notamment de revoir la place de la langue maternelle au sein des classes de L2. Ce projet, réalisé surtout en contexte d'enseignement du français au primaire, fait écho à notre propre contexte d'étude.

En contexte européen, plus précisément en France, la réalité semble différente. Il s'avère, selon Simon et Sandoz (2008), que si les écoles sont des lieux profondément plurilingues et pluriculturels, ces caractéristiques sont souvent passées sous silence, ignorées, afin de promouvoir « un idéal fortement monolingue » (p. 4). C'est la conclusion à laquelle aboutissent les auteures à la suite d'une étude réalisée auprès d'élèves du primaire, au sein d'une école primaire française. Or, les conséquences de ce mode de fonctionnement sont graves ; en effet, les élèves qui arrivent à l'école en ayant déjà la connaissance d'une ou de plusieurs langues, autres que celle de scolarisation, et à qui on refuse l'utilisation de ces langues encourrent le risque de

souffrir « de problèmes identitaires ou bien d'apprentissage » (Simon et Sandoz, 2008, p. 4). Si la langue de scolarisation est au centre des préoccupations, car l'acquisition de nombreux autres savoirs dépend de la maîtrise de cette dernière, les auteures s'interrogent sur la place de la langue maternelle et des savoirs antérieurs des élèves. C'est ce sur quoi nous nous attarderons dans la section suivante.

2.1.4.3 La place de la langue maternelle en classe de L2

La prise en compte de la langue maternelle en classe de L2 est souvent au cœur des débats et a fait l'objet de nombreuses études (p. ex., Armand, 2012 ; Giroux, 2016, Schmor, 2020). Il faut rappeler que la langue fait partie intégrante de l'identité de chacun et peut orienter les relations entre les personnes (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008). Pour Armand (2012), en contexte pluriethnique et plurilingue, la langue maternelle de l'apprenant doit être considérée comme un élément de soutien à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Pour l'auteure, ne pas utiliser la langue maternelle des apprenants serait « un gaspillage cognitif » (p. 48). Armand (2012) relève aussi les dimensions identitaires et socio-affectives de l'apprentissage des langues. Elle souligne l'importance de ces dimensions, qui sont « un déterminant premier du fait que les élèves vont ou non s'engager cognitivement dans les tâches d'apprentissage en milieu scolaire. » (p. 48). L'auteure conclut que si l'élève ressent un rejet de sa culture, de sa langue par l'établissement scolaire, il ne pourra pas s'engager pleinement dans son apprentissage. En effet, depuis de nombreuses années maintenant les chercheurs s'accordent sur la nécessité d'utiliser l'ensemble du répertoire linguistique des apprenants lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue : « l'apprentissage d'une langue repose sur les langues que connaît déjà le locuteur » (Gauvin et Thibeault, 2017, p. 50).

Nous nous sommes aussi penchée sur l'article de Giroux (2016) et l'étude de Schmor (2020) afin de mettre de l'avant les bienfaits de l'utilisation de la L1 lors de l'apprentissage d'une L2.

L'article de Giroux (2016), dont l'objectif était d'appréhender le rôle de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une L2 chez les élèves, démontre le caractère essentiel de son usage en classe de L2. Longtemps, en didactique des langues et cultures les avis ont été partagés quant à l'utilisation de la langue maternelle des apprenants. Pour certains auteurs, dans certains contextes d'utilisation, son usage devait être limité, car considéré comme une option de facilité et non comme une réelle stratégie d'apprentissage. En effet, certains chercheurs sont d'avis que la langue maternelle devrait être exclue de la salle de classe, car son utilisation est vue comme une « stratégie de contournement » (Calvé, 1993, cité dans Giroux, 2016, p. 66). D'autres contredisent cet argument, arguant qu'aujourd'hui le recours à la langue maternelle des apprenants, notamment pour les niveaux débutants, est primordial (Giroux, 2016).

En effet, pour Giroux (2016) les « connaissances de base de la langue » ainsi que « les points métalinguistiques ou grammaticaux » (p. 66) doivent être appris à l'aide de la langue maternelle, qui pour l'auteur doit être vue comme une stratégie d'enseignement/apprentissage. Le but étant pour l'enseignant de L2 de permettre aux apprenants de devenir des « sujets plurilingues » ; selon Giroux (2016), l'immersion linguistique complète n'est pas recommandée, puisque l'apprenant doit pouvoir utiliser le plus de ressources possible, y compris sa langue maternelle.

De même, l'étude de Schmor (2020) met en lumière les bienfaits de l'utilisation de la langue maternelle en classe de L2. L'étude, réalisée au sein d'une école de langues privée de Toronto auprès d'apprenants adultes d'Amérique du Sud ayant le portugais ou l'espagnol comme langue maternelle et étant débutants en anglais, fait état de différentes stratégies d'enseignement faisant partie de l'éducation plurielle et utilisées au sein de la classe d'ALS. Les résultats de l'étude montrent que la prise en compte de la L1 de l'apprenant en classe de L2, qui peut se traduire par l'utilisation de la L1 des apprenants par l'enseignant pour donner des instructions, ou bien en incitant les apprenants à utiliser leur L1 lors d'activités afin de favoriser la prise de risque,

influence de façon positive l'affect de ce dernier. Cela permet également à l'enseignant de L2 de mieux comprendre ses élèves, ainsi que leur expérience d'apprentissage. Pour l'auteure, développer une pédagogie plurielle au sein de la classe de L2 va aussi permettre la reconnaissance de la diversité culturelle de chaque élève, et aidera l'enseignant à utiliser cette diversité dans la création de ressources pédagogiques (p. 40).

Au Québec, au sein des écoles francophones publiques, des chercheurs essayent de mettre en place une approche qui permettrait de prendre en compte les connaissances en français et en anglais des élèves pour l'enseignement de la grammaire. Cette approche se développerait grâce à la « didactique intégrée des langues » (Gauvin et Thibeault, 2017, p. 50) : elle permettrait aux élèves de faire des liens entre leurs connaissances grammaticales en français et celles en anglais, et ce afin de faciliter l'apprentissage des deux langues. Cette approche requiert une uniformisation des enseignements grammaticaux dans les deux langues, en favorisant des termes similaires, afin que les élèves puissent facilement faire des ponts entre leurs connaissances.

Les nombreuses études citées tout au long de cette section nous permettent d'affirmer l'importance de faire des passerelles entre les différentes langues des élèves en situation d'apprentissage. Nous verrons dans la section suivante que, tout comme le fait d'inclure la L1 des apprenants en classe de L2, prendre en compte leur culture d'origine s'avère essentiel.

2.1.4.4 La prise en compte de la culture d'origine des apprenants en classe de L2

Nous savons que la langue et la culture forment une relation indissociable, et que l'apprentissage d'une L2 passe alors par l'apprentissage de la culture de cette langue (Amireault et Lussier, 2008). Nous souhaitons également nous intéresser au rôle et à la place de la culture d'origine de l'apprenant lors de cet apprentissage.

La langue maternelle de l'apprenant, nous l'avons vu précédemment, peut être bénéfique lors de l'apprentissage d'une L2. La culture d'origine des apprenants est également à prendre en compte (Gay, 2000, 2002 ; Bhanji-Pitman, 2009). L'expression « pédagogie culturelle consciente » développée par Gay (2000, 2002) et reprise par Bhanji-Pitman (2009), permet de mettre en exergue l'importance de « la prise en compte des aspects reliés à la culture d'origine des apprenants, à leurs expériences et à leurs perspectives afin de les amener à une prise de pouvoir relative à leur apprentissage et à leur réussite. » (Bhanji-Pitman, 2009, p. 25). Un enseignant doit essayer d'établir des liens avec les élèves, leur réalité et leur culture (Gay, 2002). En effet, ces types de pratiques auront pour résultats « des retombées positives sur le climat social de la classe ainsi que sur le concept de soi des apprenants, et les inciteraient à une prise de pouvoir de leur apprentissage et à leur réussite » (Bhanji-Pitman, 2009, p.101).

Pour Castro-Viudez (2003, repris par Olivencia, 2008), l'enseignant doit alors endosser le rôle de médiateur culturel, dont « l'un des objectifs majeurs est de développer chez ses apprenants une sensibilisation culturelle critique par rapport à leur culture d'origine et à la culture cible » (Olivencia, 2008, p. 38). Cela permettrait de favoriser les dialogues entre les deux cultures.

Cette prise en compte de la culture d'origine des apprenants en classe de L2 doit cependant se faire de façon judicieuse. En effet, Armand, Dagenais et Nicollin (2008) mettent en garde contre certaines pratiques liées à l'éducation interculturelle et qui pourraient favoriser « la ghettoïsation et la folklorisation » (p. 50). Pour ces auteures, il ne faut pas insister sur les différences entre les cultures, au risque d'enfermer les individus dans des cases. Selon le Conseil de l'Europe (2007), « la sensibilisation interculturelle concerne la compréhension de l'autre en vue d'assurer la communication et la compréhension, la création d'une compétence interculturelle a pour finalité la gestion des rapports entre soi et les autres » (p. 76).

Armand (2012) propose plusieurs pratiques « innovantes » (p. 49) pour les enseignants qui pratiquent en contexte pluriethnique et plurilingue, notamment « l'exploitation de livres évoquant les autres langues et cultures, la différence, l'altérité » (p. 49). Ce projet, développé par Duguay (2010) a pour but de présenter aux élèves une littérature jeunesse qui prend en compte « la diversité, le processus migratoire, les différences et le racisme » (cité par Armand, 2012, p. 49). Ce projet favorise la prise en compte de la culture de chacun, tout en développant l'esprit critique des élèves et leur compréhension de l'Autre.

Plus récemment, la notion de « conscience interculturelle » (*intercultural awareness*) (Baker, 2015) a fait son apparition en enseignement/apprentissage des langues. Cette notion se base sur la notion de « conscience culturelle » (*cultural awareness*) précédemment développée, mais jouit de l'aspect interculturel. Afin de prendre en compte ce concept en classe de langue seconde, il est recommandé de favoriser l'étude des relations entre la culture, la langue et la communication. Cela peut se faire par la mise en place de différentes stratégies, telles que la découverte des cultures locales, ou encore en favorisant les interactions interculturelles (Baker, 2015).

Tout au long de cette section, différentes facettes de la prise en compte de l'interculturalité en classe de L2 ont été mises de l'avant. Dans la section suivante, nous nous concentrons sur le contexte scolaire québécois et la nécessité d'y inclure des mesures favorisant cette prise en compte.

2.1.5 La nécessité d'inclure l'interculturel dans le système d'éducation québécois

Le Canada présente un fort taux d'immigration, d'ailleurs 22 % de la population canadienne est née à l'étranger (Statistique Canada, 2016). Selon Statistique Canada (2017), les trois provinces présentant les taux les plus élevés de personnes immigrantes sont l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Québec, et les flux migratoires se

concentrent principalement à Toronto, Montréal et Vancouver (Statistique Canada, 2017).

Concernant le contexte québécois, nous nous intéresserons principalement au Territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal, car comme nous l'avons mentionné plus tôt, c'est là que se concentre la grande majorité des personnes immigrantes. Il est important de noter que sur l'île, en 2019, la proportion des élèves scolarisés dans le réseau public ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais était plus élevée que celle des élèves ayant le français pour langue maternelle : « La proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (43,1 %) surpasse toujours celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37,6 %) » (Lahaie, 2020, p. 10).

Cette statistique marquante, qui crée un paysage scolaire unique, ne peut être ignorée. Cette idée est soutenue par le gouvernement québécois, pour qui ce contexte de grande diversité doit être pris en compte par l'école qui devrait « jouer un rôle “d'agent de cohésion” en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, dans Audet, 2019, p. 94).

Afin de préciser la vision du gouvernement québécois quant à la prise en compte de cette diversité, nous pouvons noter l'analyse de Mc Andrew et Audet (2020), pour qui les politiques d'éducation interculturelle québécoises sont ancrées dans « l'échange intercommunautaire et de la transformation réciproque ainsi que sur la promotion des valeurs civiques communes. » (p.10). Grâce à une meilleure connaissance des flux migratoires québécois et de leur impact sur l'éducation et le paysage scolaire québécois, nous comprenons pourquoi il est si important que cette diversité culturelle se reflète au sein de l'école et des pratiques enseignantes.

Dans les sections qui précèdent, nous avons pu voir certaines théories liées à l'approche interculturelle en éducation, notamment en se penchant sur la relation qu'entretiennent la langue et la culture, mais également en se concentrant sur la pluriculturalité et le plurilinguisme présents à l'école, les bienfaits de l'utilisation de la langue maternelle des apprenants en classe de L2, ou encore la nécessité d'inclure l'interculturel dans le contexte scolaire québécois. Nous verrons alors, dans les sections suivantes, comment s'opérationnalise l'éducation interculturelle à travers la CCI. Nous aborderons ainsi l'origine de la compétence, sa prise en compte et son développement en classe de L2.

2.2. La compétence de communication interculturelle en enseignement/apprentissage des langues

Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord l'origine de la compétence de communication interculturelle (2.2.1). Ensuite, nous verrons le cadre de référence pour l'enseignement/apprentissage de la CCI (2.2.2), puis nous nous pencherons sur le développement de cette compétence en classe de L2 (2.2.3). Nous nous concentrerons ensuite sur la prise en compte de la CCI dans les programmes ministériels (2.2.4). Nous regarderons les représentations d'enseignants à l'égard de la CCI et d'une formation en lien avec la compétence (2.2.5). Finalement, nous nous attarderons sur les pratiques déclarées d'enseignants concernant la prise en compte de la CCI en classe de L2 (2.2.6).

2.2.1 De la compétence interculturelle à la compétence de communication interculturelle

Avant d'aborder plus en détail le concept de CCI, il nous paraît important de présenter le concept de compétence interculturelle (CI) qui est l'origine de la CCI. Ce concept est apparu dans les années 50 (Spitzberg et Changnon, 2009), et la recherche dans ce domaine est devenue inévitable à la suite de l'apparition de plusieurs instances internationales dont le but était de favoriser les relations et les échanges entre les pays. Cette compétence s'est ensuite étendue à différents domaines «tels que les

communications, l'éducation, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et le milieu des affaires. » (Fauteux, 2018, p. 26). Deardoff (2004) définit la CI comme « une communication et un comportement efficace et approprié dans des situations interculturelles » (p. 196). Dans la littérature scientifique, toutefois, les termes CI et CCI sont souvent utilisés pour parler d'un même concept.

Cependant, aujourd'hui, le terme CCI est privilégié par la plupart des auteurs (Lussier, 2011 ; Riba, 2013 ; Fauteux, 2018). En effet, selon Arasaratnam (2009), la langue est un moyen de communication, d'interaction avec les autres, et la CCI renvoie justement à la capacité de communiquer de façon efficace en contexte de diversité culturelle. Le terme CCI permet alors de faire le lien entre la compétence de communication et la compétence interculturelle. D'ailleurs, Fauteux (2018) reprend le modèle de la compétence de communication interculturelle de Byram (1997) et parle de « l'entrelacement de la compétence de communication avec la compétence interculturelle » (Fauteux, 2018, p. 7). Le terme CCI permet de mettre en exergue le but ultime de la CI, qui est de favoriser une communication efficace en milieu interculturel. Dès lors, l'emploi de ce terme en didactique des langues et cultures nous paraît être le plus approprié et c'est celui que nous utiliserons tout au long de notre recherche.

Nous aborderons dans la partie suivante le cadre de référence de la CCI dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des L2.

2.2.2 Cadre de référence pour la CCI

Dans le domaine de l'enseignement des L2, Lussier (1997) a créé un cadre conceptuel de référence de développement de la CCI afin de référencer les principaux domaines de cette compétence, tout en mettant en valeur la nature indissociable de la langue et de la culture (Amireault et Lussier, 2008). L'élaboration de ce cadre de référence prend vie à la suite des travaux d'autres auteurs, notamment Byram et Zarate (1994). En effet,

ces deux auteurs avaient abordé le concept de compétence socioculturelle. Dans leurs travaux réalisés pour le Conseil de l'Europe, ils ont choisi d'introduire les savoirs socioculturels dans le but premier d'améliorer l'évaluation de la compétence socioculturelle (Lussier, 1997). Selon Lussier (1997), l'approche de Byram et Zarate (1994) permettait de prendre en compte « les développements cognitifs et affectifs des apprenants » (p. 239), mais ne délimitait pas clairement les objectifs d'apprentissage à prendre en compte pour le développement de la compétence interculturelle.

À la suite de ces avancées, les travaux de Lussier (1997) ont permis de mettre de l'avant les éléments principaux d'un cadre de référence pour le développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues. Ce cadre de référence s'articule autour de trois domaines fondateurs : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Les *savoirs*, tels que définis par Lussier (1997), concernent des éléments de connaissance du contexte socioculturel lié à la langue cible (p. ex. faits liés à la société et à la culture), et à la diversité des modes de vie (p. ex. habitudes, coutumes), ou encore des connaissances liées à la mémoire collective (p. ex. histoire et géographie). Les *savoir-faire* s'actualisent lorsque les élèves sont capables d'intégrer les connaissances sur une culture à des situations de communication de la vie réelle (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p. 14). Enfin, les *savoir-être* font référence aux différents changements qui s'opèrent au niveau affectif, et qui influencent les « attitudes, les valeurs, ainsi que le progrès dans le jugement de la capacité d'adaptation » (Bloom, 1969, cité dans Lussier, 1997, p. 241). Les savoir-être présentent plusieurs sous-dimensions, telles que la valorisation de l'Autre, le respect des valeurs des autres et des autres cultures ainsi que la connaissance de soi et de son identité (Lussier, 1997). Nous nous intéresserons dans la section suivante au développement de la CCI.

2.2.3 Le développement de la CCI

Selon Byram, Gribkova et Starkey (2002), le développement de la CCI est un travail sur la durée, qui va constamment changer. En effet, ces auteurs expliquent qu'il est

impossible de prévoir les multiples situations d'interactions dans lesquelles les locuteurs vont se retrouver, ni comment les cultures vont évoluer.

Pour Lussier (2011), le développement de la CCI ne peut se faire que lorsque les élèves comprennent les autres cultures ; ils doivent alors être encouragés à faire preuve de curiosité et de tolérance envers ce qui est différent, à démontrer des attitudes positives à l'égard des autres.

À notre connaissance, le CECR (2001) a été le premier guide de référence officiel pour l'enseignement/apprentissage des langues à introduire de façon aussi importante l'approche interculturelle. Selon cette approche, « un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2001, p.9). Cependant, la place de la compétence interculturelle reste tout de même assez limitée dans le cadre, et la CCI n'y est jamais mentionnée. Lussier (2011) met pourtant en exergue la nécessité d'avoir un guide commun pour l'enseignement de cette compétence, notamment chez les plus jeunes. L'auteure soutient qu'en exposant très tôt les jeunes apprenants à l'altérité, en leur proposant de confronter leurs représentations des autres cultures, en créant des espaces propices au dialogue, cela favoriserait, sur le long terme, une vision positive de l'Autre. De plus, les enseignants ont besoin d'un guide sur lequel s'appuyer, car cette nouvelle structure d'enseignement demande beaucoup d'engagement et de temps (Lussier, 2011).

Notre recherche s'ancre dans le contexte canadien, et plus précisément québécois. Nous avons déjà discuté de la nécessité d'inclure l'interculturel dans le système d'éducation québécois (2.1.5). Dans la partie suivante, nous verrons, quelle place est réservée à la CCI en classe de L2, dans les programmes ministériels d'enseignement des langues secondes.

2.2.4 La prise en compte de la CCI dans les programmes ministériels

Dans les programmes ministériels au Québec, la CCI n'est pas explicitement nommée, mais nous pouvons la voir apparaître au sein des compétences transversales, lesquelles permettront de lier entre elles les connaissances des apprenants dans différents domaines (MELS, 2010b). C'est également le cas pour le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), qui est le programme qui nous intéresse.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes d'abord concentrée plus spécifiquement sur les programmes de base de FLS au primaire (MELS, 2006a) et au secondaire (MELS, 2010b). Dans ces deux programmes, la CCI n'est jamais abordée sous ce terme. On fait référence à cette compétence sous le domaine plus global de « repères culturels » (p. ex. célébrations culturelles, produits culturels), mais ça reste tout de même très limité et loin de prendre en compte tout ce qu'englobe la CCI. En effet, le domaine « repères culturels » prend seulement en compte une partie du cadre de référence de la CCI, en l'occurrence les savoirs (Lussier, 2011). Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) de base au secondaire en FLS souligne l'importance de la culture, en précisant que « L'enseignement de la culture est imbriqué à celui de la langue. L'enseignant veille donc à faire ressortir les références à la culture dans les textes qu'il exploite en classe » (MELS, 2010b, p, 12).

Du côté de la prise en compte de la CCI dans les programmes d'ALS au primaire (MELS, 2006b) et au secondaire (MELS, 2010c), la compétence subit le même sort que dans les programmes de FLS. Que ce soit pour les programmes de base ou enrichi, au primaire ou au secondaire, la CCI n'apparaît pas explicitement. Ces programmes font référence à la prise en compte de la culture en mettant en avant les différents modes de vie des cultures anglophones.

Le PFEQ en FLS ou en ALS, au primaire et au secondaire, propose tout de même quelques pistes pour le développement de la CCI ; il est notamment recommandé pour

les enseignants d'inclure un enseignement interculturel sous les angles « sociolinguistique, sociologique, esthétique » (MELS, 2010b, p. 12) et de s'attarder sur les représentations culturelles présentes dans le paysage médiatique. Les recommandations quant au développement de cette compétence restent tout de même assez floues. En prenant en compte les difficultés que cet enseignement peut représenter, il nous paraît primordial de s'intéresser aux représentations et aux pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de cette compétence.

2.2.5 Représentations d'enseignants à l'égard de la CCI en classe de L2 et d'une formation en lien avec la compétence

Nous nous sommes tout d'abord concentrée sur le concept de représentations, au centre de notre étude. Durkheim (1898), en sociologie, met en lumière le concept de représentations sociales. Pour cet auteur, les représentations sociales sont indispensables à la compréhension des autres (Amireault, 2007). Selon Amireault (2007), les représentations sont le résultat des interactions entre les individus de groupes différents. À partir du monde qui l'entoure, un individu va construire des représentations, elles sont alors sujettes au changement, car elles se construisent en fonction d'un contexte donné (Samounry, 2014). Les représentations culturelles, quant à elles, sont imbriquées dans les représentations sociales, et illustrent la façon dont les individus perçoivent les autres cultures (Amireault, 2007). En didactique des langues et des cultures, l'étude des représentations est pertinente, car ces représentations permettront de comprendre et de décrire les processus éducatifs (Castellotti et Moore, 2002). En effet, selon certains auteurs (Castelloti et Moore, 2002 ; Cambra Giné, 2003), les représentations que peuvent avoir les enseignants influenceront leurs pratiques, ce qui sera abordé dans la section suivante (2.2.6).

Plusieurs études ont été réalisées à l'égard des représentations des enseignants concernant l'éducation interculturelle et la CCI en contexte européen et canadien (p.

ex. Moldoveanu et Dumitru, 2004 ; Olivencia, 2008, Lussier *et al.*, 2003 ; Lázár, 2011 ; Lázár, 2005, Sercu, 2001).

L'étude de Moldoveanu et Dumitru (2004), menée auprès de 18 futurs enseignants de L2, de nationalité roumaine, interrogeait les perceptions de ces futurs enseignants quant à l'éducation interculturelle, concept qui se réfère à la CCI. Ces participants se disaient exempts de tout préjugé culturel même si l'étude a montré que certains stéréotypes culturels étaient ancrés dans leurs conceptions pédagogiques. De plus, l'étude met de l'avant le manque de matériel pédagogique lié à l'interculturel, ce qui est signe, pour les chercheurs, d'un besoin en formation interculturelle dans le curriculum des futurs enseignants (Olivencia, 2008).

Au sein de cette section, nous avons également choisi d'aborder la question d'une formation liée à la CCI pour les enseignants de L2. Il semble que l'enjeu des représentations de ces enseignants à l'égard de la CCI soit lié à la formation disponible dans ce domaine. En contexte montréalais, Olivencia (2008) a mis en lumière, dans une étude réalisée dans le cadre de son mémoire sur les conceptions des enseignants de L2 à l'égard de la CI, des résultats similaires à ceux des études européennes. En effet, il s'est intéressé à la formation ainsi qu'aux pratiques de 15 enseignants, travaillant en francisation auprès d'adultes allophones, concernant le développement de la compétence interculturelle chez leurs apprenants. Afin de répondre à son objectif de recherche, qui était d'analyser les perceptions d'enseignants de FLS « à l'égard de leur formation à l'interculturalité et de leurs pratiques éducatives relatives au développement de la compétence interculturelle » (p. 2), Olivencia (2008) a réalisé auprès de ses participants des entretiens structurés de la manière suivante : « 1) le vécu de l'altérité et la formation à l'interculturel ; 2) la culture dans l'enseignement du FLS ; 3) le développement de la dimension interculturelle en classe de langue » (Olivencia, 2008, p. 62). En analysant les résultats de ces entretiens, Olivencia note que l'éducation interculturelle ne fait pas partie de la formation, initiale ou continue, suivie par les

enseignants, et que les connaissances qu'ils ont de cette compétence résultent plutôt d'un travail personnel (Olivencia, 2008).

Si la plupart de ces enseignants sont conscients de la nécessité d'être formés et guidés, Olivencia (2008) souligne qu'ils n'ont pas forcément envie de suivre une formation en interculturel. Ce sentiment résulte d'une inquiétude face au défi que cela représente, et également du fait que les enseignants pensent que les années d'expérience suffisent à pallier le manque de formation. Les résultats montrent également que les enseignants ont du mal à se représenter ce qu'est la compétence interculturelle, ils confondent interculturel et culturel. L'auteur aborde également le concept de médiateur culturel lors de l'analyse des résultats, rôle qui demeure assez flou pour les participants de l'étude.

Le rôle de médiateur culturel des enseignants a aussi été exploré en examinant le positionnement des enseignants par rapport à leur propre expérience interculturelle et la façon dont ils entendent leur rôle de médiateur culturel (Lussier *et al.*, 2003). Pour ces auteurs, un médiateur culturel est capable de comprendre les autres, est ouvert face à ce qui est différent, allant même jusqu'à se positionner en tant que personne-ressource pour régler les désaccords culturels. Les auteurs ont notamment cherché à comprendre comment les enseignants prenaient en compte les situations conflictuelles entre apprenants de différentes cultures au sein de la classe. Ils se sont également questionnés sur la formation des enseignants et la prise en compte du rôle de médiateur culturel tout au long de cette formation. Les résultats de cette étude concordent avec ceux d'autres études : la prise en compte de la compétence de communication interculturelle est une priorité pour les enseignants, mais ils n'ont pas les moyens nécessaires pour permettre aux élèves de développer adéquatement cette compétence.

Nous avons pu rendre compte de différentes études en lien avec les perceptions d'enseignants de L2 concernant la CCI. Ces études mettent en lumière l'importance de

l'interculturel chez les enseignants ou futurs enseignants, et également le manque de connaissance liée à ce domaine. Cependant, selon les auteurs, les enseignants ne semblent pas avoir conscience de leurs propres préjugés culturels ni du besoin d'une formation pour l'enseignement de cette compétence.

Nous nous concentrerons, dans la partie suivante, à recenser les études relatives aux pratiques déclarées d'enseignants de L2 en relation avec des activités permettant le développement de la CCI.

2.2.6 Pratiques déclarées d'enseignants concernant la prise en compte de la CCI en classe de L2

Selon Castelloti et Moore (2002), les représentations vont influencer les pratiques des enseignants, car elles « donnent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension), et guident les comportements. » (p. 10). Cambra Giné (2003) est à l'origine d'un modèle qui illustre cette relation. Ce modèle prend en compte les représentations, les savoirs, les croyances et l'agir didactique des enseignants. Ce modèle démontre l'influence des représentations de l'enseignant sur les activités pédagogiques en présentant les éléments qui sont susceptibles d'influencer les décisions des enseignants concernant les activités proposées en classe. Cette prise de décisions se fait en trois temps. Dans un premier temps, Cambra Giné (2003) présente les représentations ainsi que les savoirs et croyances des enseignants concernant la matière à enseigner. Ces éléments vont, dans un second temps, être interprétés par l'enseignant, qui pourra enfin développer la matière à enseigner (Cambra Giné, 2003).

Nous avons pu répertorier quelques études en lien avec les pratiques déclarées des enseignants de L2 à l'égard de la CCI (Sercu *et al.*, 2005 ; Olivencia 2008 ; Georgescu Paquin, 2015). Ces études démontrent toutes une prise en compte de l'interculturel en classe de L2 très limitée et très traditionnelle.

Sercu *et al.* (2005) ont réalisé une étude auprès de centaines d'enseignants de FLS dans plusieurs pays européens. L'objectif de l'étude était d'établir les représentations et pratiques déclarées de ces enseignants quant à la compétence interculturelle. Les résultats ont montré que les enseignants, en majorité, reprenaient simplement les éléments liés à la culture dans les manuels pédagogiques. Pour Sercu *et al.* (2005), les activités liées au développement de la CCI par les élèves sont trop limitées. En effet, les auteurs notent que si les enseignants proposent des activités afin que les élèves acquièrent des connaissances sur la culture de la langue cible, ces derniers ne sont pas poussés à analyser de manière critique ces connaissances. Les résultats indiquent que les enseignants emploient souvent des activités visant à comparer les cultures. Selon Sercu *et al.* (2005), ces activités ne permettent pas le développement de la compétence de communication interculturelle par les élèves.

L'étude menée par Olivencia (2008), que nous avons mentionnée précédemment, a montré que les enseignants réalisaient en majorité des activités pédagogiques centrées sur la culture, par exemple liées à l'apprentissage de chansons francophones et de l'histoire du Québec. Pour Olivencia, ces activités ne permettent pas aux apprenants de développer « une conscience interculturelle » (p. 128), mais seulement des faits sur la culture de la langue cible.

Les activités culturelles que déclarent réaliser les enseignants interrogés dans l'étude de Georgescu Paquin (2015), telles que la cueillette de pommes, la visite à la cabane à sucre ou encore les visites de musées, sont des activités qui, selon l'auteur (2015), vont « participer au renforcement des stéréotypes sur la culture québécoise » (p. 96). Ces activités, centrées sur les savoirs, sont à l'inverse de ce que Byram, Gribkova et Starkey (2002) préconisent pour la prise en compte et le développement de la CCI en classe de L2. Selon les auteurs, des activités telles que les jeux de rôles ou les simulations sont nécessaires, car elles permettront de « “bousculer” les idées toutes faites et les connaissances de base que les apprenants ont au sujet de pays et de cultures étrangers »

(Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p. 16-17). Aussi, pour Bhanji-Pitman et Amireault (2015) les jumelages linguistiques pourraient être des activités adaptées à la prise en compte et au développement de la CCI.

Ces études démontrent que la plupart des pratiques déclarées concernant la prise en compte de la CCI par les enseignants de L2 sont centrées sur les savoirs, sans prendre en compte le développement des savoir-faire et des savoir-être. Elles ont toutefois toutes été réalisées en contexte d'enseignement séculier. Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous n'avons aucune information concernant la prise en compte de la CCI par les enseignants de L2 en contexte ethnoreligieux. Pourtant, l'enseignement de la CCI dans ce contexte pourrait présenter de nombreux défis en raison des particularités du milieu. Pour notre étude, il sera intéressant de se tourner spécifiquement vers les représentations et pratiques déclarées d'enseignants de L2 dans le contexte des écoles ethnoreligieuses.

2.3 La religion et l'école

Pour cette partie, nous allons dans un premier temps définir le contexte des écoles privées religieuses (2.3.1). Nous verrons ensuite l'enseignement dans le contexte des écoles religieuses (2.3.2). Ensuite, nous nous concentrerons sur le contexte juif ultra-orthodoxe (2.3.3), ainsi que sur l'enseignement des L2 dans le contexte des écoles ethnoreligieuses (2.3.4). Enfin, nous présenterons nos questions de recherche (2.4).

2.3.1 Le contexte des écoles privées religieuses

Tremblay (2013) a réalisé une recension des modes de fonctionnement de différents systèmes d'écoles privées religieuses à travers le monde. De cette recension ressort le système scolaire unique du Royaume-Uni. En effet, il compte un tiers d'établissements religieux et deux tiers d'établissements séculiers (Tremblay, 2013). Il nous semblait important de mentionner ce contexte, car, comme Tremblay le précise, la forte

concentration d'écoles religieuses au sein du système scolaire britannique en fait un système fortement « décentralisé » (p.18). Tremblay (2013) explique que la plupart des établissements religieux sont financés par l'État et doivent en respecter le programme éducatif, mais tout le reste est à la discrétion de l'établissement. La majorité des écoles religieuses appartiennent soit à l'Église anglicane, soit à l'Église catholique romane. Selon Tremblay (2013), seule une infime partie des écoles religieuses ne sont pas financées par l'État ; l'auteure cite notamment certaines écoles musulmanes et certaines « appartenant au « New Christian Schools Movement » (p. 18).

Dans le contexte québécois, en nous penchant sur des études réalisées au sein d'écoles privées religieuses, nous avons rencontré à plusieurs reprises le concept d'écoles ethnoreligieuses. Sercia (2007) classe les écoles ethnoreligieuses au Québec en deux catégories : « les écoles religieuses » et « les écoles ethnospécifiques » (p. 44). La première catégorie accueille des enfants dont les parents « adhèrent à une confession religieuse particulière, quelle que soit leur origine ethnique » (p. 44) alors que la seconde catégorie englobe des écoles dont le but est de transmettre « l'héritage d'une langue, d'une histoire et d'une culture propre à un groupe ethnique particulier. » (p. 44). Dans le cadre de notre mémoire, nous utiliserons le terme *école ethnoreligieuse*, qui englobe les deux catégories précédemment citées.

Au Québec, les parents sont libres de placer leurs enfants dans des écoles ethnoreligieuses. Le mode de fonctionnement dépend d'une école à l'autre, mais dans la plupart des cas, elles sont subventionnées par l'État (Sercia, 2007). Selon le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011b), il y a 61 écoles ethnoreligieuses au

Québec¹, presque toutes dans la région montréalaise. Au total, 38 d'entre elles appartiennent à la communauté juive (Tremblay, 2013).

Hirsch, Mc Andrew et Amiraux (2015) ont d'ailleurs mené une étude au sein de quatre écoles juives montréalaises (non hassidiques). Les objectifs de l'étude étaient de comprendre les raisons qui peuvent inciter les parents à y inscrire leurs enfants et les enseignants à y travailler. Les auteures voulaient également comprendre les défis liés à ce contexte d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats ont montré que l'objectif éducatif de ces écoles est avant tout de renforcer l'identité juive montréalaise des élèves, c'est-à-dire de lier étroitement la culture juive à la culture québécoise. Les chercheuses mentionnent également les difficultés liées à l'équilibre entre enseignement religieux et séculier ; en effet, le programme peut s'avérer lourd pour les élèves, qui doivent suivre les cours dans trois langues différentes (anglais, français, hébreu) et qui ont un emploi du temps très chargé. Enfin, les auteurs mentionnent que ces écoles ne permettent pas aux élèves de développer des liens avec d'autres Québécois durant leur scolarité, ou une connaissance autre que théorique de la culture québécoise. Cependant, pour Hirsch, Mc Andrew et Amiraux (2015), cette limite n'est pas seulement due au contexte ethnoreligieux, mais aussi à la structure du système scolaire québécois et pourrait toucher de nombreux élèves issus d'établissements scolaires anglophones (p. 15).

Concernant le désir des parents d'inscrire leurs enfants dans des écoles ethnoreligieuses, il est difficile à cerner. Selon Tremblay (2013), si les raisons sont diverses, le choix de l'école religieuse correspondrait à une critique de l'école publique « perçue comme impersonnelle, laxiste et orientée vers des valeurs matérialistes, évacuant la dimension

¹ Il s'agit des données les plus récentes qu'il a été possible d'obtenir sur le nombre d'écoles ethnoreligieuses au Québec.

spirituelle de l'existence » (p. 3). L'auteur mentionne que les écoles ethnoreligieuses privées fondées par des communautés minoritaires ont souvent un objectif supplémentaire : celui de se différencier du reste de la société, de se tenir à l'écart afin de préserver « leur identité communautaire » (Tremblay, 2013, p. 3). C'est le cas de la communauté choisie pour notre étude, la communauté juive ultra-orthodoxe. L'éducation des enfants issus de cette communauté se déroule au sein d'écoles privées. Ces écoles sont pour la plupart subventionnées par le gouvernement québécois et doivent respecter le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Anctil et Robinson, 2019, p. 140). Selon Anctil et Robinson (2019), les écoles hassidiques sont au nombre de 10 sur l'île de Montréal ; dans le quartier Outremont–Mile-End, cela représenterait entre 500 et 1000 élèves.

Nous avons dressé un portrait, bien que limité, des écoles ethnoreligieuses au Québec et de leurs objectifs, et nous avons abordé le cas des écoles ultra-orthodoxes. Nous nous concentrerons dans la section suivante sur les expériences d'enseignants dans le contexte de certaines écoles ethnoreligieuses.

2.3.2 L'enseignement dans le contexte des écoles ethnoreligieuses

Lors de son étude portant sur les écoles ethnoreligieuses, Tremblay (2013) a dressé le portrait de trois écoles différentes : une école Steiner, une école musulmane et une école juive. Une partie de l'étude portait sur la vision des enseignants en relation avec l'enseignement séculier et religieux au sein de ces écoles ; nous relevons ici les faits saillants concernant l'école musulmane et l'école juive.

Concernant les résultats liés à l'école musulmane, il s'avère que pour les enseignants, l'école est souvent considérée comme un tremplin. En effet, la plupart des enseignants interrogés lors de l'étude sont de nouveaux arrivants, qui n'ont pas forcément les qualifications requises par le gouvernement québécois pour enseigner au sein d'un établissement public. Ils se tournent alors vers l'école musulmane qui offre des

conditions d'emploi plus souples (Tremblay, 2013). En ce sens, l'école représente, pour les enseignants nouveaux arrivants, une sécurité en espérant pouvoir trouver éventuellement mieux ailleurs. Cependant, si l'accès y est facilité pour les enseignants nouvellement arrivés, l'étude montre que cela ne signifie pas pour autant que les enseignants restent de longues années au sein de l'école. En effet, les conditions de travail y sont difficiles et la paie y est peu avantageuse (Tremblay, 2013).

L'auteure mentionne aussi les tensions qui peuvent exister entre les savoirs religieux et les savoirs séculiers en classe, et le fait que ces moments de tensions sont « plus susceptibles de ressortir dans les cours à forte composante culturelle, comme l'ECR et l'Histoire et Éducation à la citoyenneté (HEC)» (p. 198). Dans ces cas-là, les enseignants adaptent le matériel présenté. L'auteure présente plusieurs stratégies d'adaptation utilisées par les enseignants lorsque des tensions entre les savoirs religieux et les savoirs séculiers surgissent, notamment l'évitement. En effet, Tremblay (2013) cite un enseignant de l'école musulmane qui dit ne plus aborder la théorie de l'évolution dans son cours de sciences afin d'éviter d'éventuels conflits avec les élèves ou les parents. Cette stratégie est également mise en place au sein de l'école juive, même si peu de cas ont été recensés. Tremblay s'interroge à savoir si « ce type de stratégie ne peut pas rigidifier les normes scolaires et le traitement de certains savoirs formels, et ce, afin d'accommoder une frange minoritaire de parents plus conservateurs sur le plan religieux. » (p. 201).

L'étude aborde aussi la façon dont les enseignants traitent les interdits de l'école. Selon les résultats, l'auteur avance que les enseignants essayent d'assouplir les normes musulmanes dans le contexte québécois. En effet, Tremblay (2013) parle de « libéralisation des normes musulmanes dans le contexte québécois » (p.206). Afin d'illustrer cette « libéralisation », elle cite deux épisodes durant lesquels deux enseignants ont dû naviguer entre « halal et haram » (ce qui est autorisé par la religion et ce qui est interdit) dans leur classe. Un des enseignants rapporte que pour certains de

ses élèves la musique est considérée comme « un péché » ; il a alors décidé d'inclure progressivement la musique dans sa classe, afin d'habituer ses élèves, qui se sont montrés enclins à cet ajout.

L'étude mentionne le rapport des élèves à la langue et à la culture québécoises, toujours selon les enseignants. Concernant les résultats de l'école juive, ce rapport semble assez limité ; une enseignante, non-juive, mentionne d'ailleurs que l'accent québécois est mal perçu et qu'elle doit utiliser un accent « standard », « international » (p. 262). Cette même enseignante mentionne aussi les lacunes des élèves concernant la géographie et l'histoire du Québec, principalement par manque d'intérêt selon elle. Cependant, pour Tremblay (2013), il est impossible de faire un lien entre le manque d'intérêt pour l'histoire ou la géographie québécoise et l'identité juive des élèves. Les participants de l'étude, notamment la responsable de la Section française de l'école juive, avancent que les élèves ont du mal avec l'identité québécoise, se désignant comme « montréalais » (p. 265), notamment parce qu'ils affichent leur soutien à l'équipe de hockey de Montréal.

Pour l'école juive, les motivations liées à l'apprentissage du français s'avèrent, selon les parents, tout d'abord d'ordre fonctionnel, afin de pouvoir fonctionner dans la société québécoise francophone. Certains parents semblent également gênés par l'apprentissage du français imposé par le gouvernement, arguant un nombre d'heures et une surcharge de travail trop importants aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Il est cependant important de mentionner que Tremblay (2013) assure que les résultats de l'étude démontrent une « réelle volonté d'ouverture aux différences et à la culture québécoise » de la part de l'école et des parents (p. 266). En effet, à partir du secondaire de nombreux parents décident d'envoyer leurs enfants dans un école non-religieuse, afin qu'ils puissent créer, entre autres, des liens avec le reste de la population québécoise.

Nous nous sommes également penchée sur l'expérience vécue par les enseignants des écoles juives présentées au sein de l'étude, précédemment mentionnée, de Hirsch, Mc Andrew et Amiraux (2015). Concernant la motivation des enseignants, de confession juive pour la plupart, à œuvrer dans des écoles ethnoreligieuses, le premier facteur qui ressort est le sentiment de bien-être ressenti par les enseignants, lié au fait de travailler dans un environnement qui correspond à leurs propres croyances, dans leur communauté. Au sein des quatre écoles juives présentées dans l'étude, l'enseignement se fait dans trois langues, l'anglais, le français et l'hébreu. Cela représente une charge de travail importante pour les élèves. Cependant, pour le personnel enseignant, ainsi que pour les parents, c'est le « prix à payer pour assurer deux objectifs importants : l'éducation juive de leurs enfants et la maîtrise du français par ces derniers » (p. 11). Les chercheuses ont également observé une attitude fortement positive envers l'apprentissage du français qui est « toujours perçu comme un choix stratégique qui contribuera, espèrent les parents, les directions et le personnel, à l'intégration réussie des jeunes de la communauté juive dans la société québécoise » (p. 12). Cependant, les auteures mentionnent également que, si les connaissances concernant l'histoire et la culture générale sur la société québécoise sont au cœur des préoccupations des écoles, les membres (enseignants, parents, élèves) des communautés formant les quatre écoles à l'étude se considèrent comme Canadiens montréalais. En effet, pour les chercheuses, « leur fort attachement à leur ville ne se prolonge en effet pas dans un attachement à la province en tant que telle. » (p. 13).

Concernant la rencontre entre l'enseignement séculier et religieux, on peut noter que les enseignants de ces écoles juives essaient d'adapter l'enseignement religieux à la société contemporaine dans laquelle évoluent les élèves (Hirsch, Mc Andrew et Amiraux, 2015). Les chercheuses mentionnent un épisode où les enseignants d'une des écoles ont pu faire un lien entre l'histoire de *Pourim* (fête juive) et la vie au sein de sociétés multiculturelles.

Il ressort de l'étude, au vu des différentes analyses réalisées par les chercheuses, une réelle envie de la part des parents et du personnel enseignant d'ancrer les élèves dans la société montréalaise québécoise.

En outre, une étude réalisée par Franken et Levrau (2020) a permis de mettre en lumière la communauté juive ultra-orthodoxe d'Anvers, en Belgique, et notamment la façon dont y est traité l'enseignement séculier et religieux en contexte scolaire. En effet, cette étude explore la notion de « sujets liés à controverse » (*controversial issues*) et leur prise en compte par les enseignants au sein de deux écoles juives ultra-orthodoxes de la ville d'Anvers. En Belgique, afin que les écoles privées ethnoreligieuses puissent bénéficier des subventions de l'État, et donc d'un statut légal, ces dernières doivent suivre le programme scolaire développé par le ministère de l'Éducation. L'étude de Franken et Levrau (2020) fait état de deux écoles privées ultra-orthodoxes qui ont perdu leurs subventions, et donc leur statut légal, du fait de leur refus d'aborder certains sujets (la procréation, la puberté, certaines notions d'histoire-géographie,) et d'utiliser les nouvelles technologies en classe pour des raisons religieuses. Selon les auteurs de l'étude, cette volonté de ne pas traiter certains sujets, de ne pas vouloir se confronter à ce qui est différent, pourrait mettre en danger le principe même d'état multiculturel. Pour qu'un état multiculturel puisse jouir d'une certaine stabilité, les individus, notamment en contexte scolaire, doivent faire preuve d'une attitude favorable envers la diversité et démontrer une envie de partage avec des personnes de cultures différentes (Franken et Levrau, 2020).

Ces études nous ont permis d'avoir une idée de ce que peuvent vivre les enseignants exerçant dans le contexte d'écoles ethnoreligieuses, et nous avons pu avoir un bref aperçu du contexte d'enseignement juif ultra-orthodoxe. Dans la prochaine section, nous aborderons plus en détail le contexte juif ultra-orthodoxe montréalais.

2.3.3 Le contexte juif ultra-orthodoxe montréalais

Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrerons sur la communauté juive ultra-orthodoxe présente sur l'île de Montréal. Très peu d'études portent sur le sujet ; notre principale source de données concernant cette communauté provient des travaux des chercheurs Pierre Anctil et Ira Robinson (2019).

Lorsque nous parlons de communauté juive ultra-orthodoxe, il s'agit en réalité de groupes diversifiés et distincts et non pas d'une communauté homogène (Anctil et Robinson, 2019). Les communautés juives ultra-orthodoxes, aussi nommées harédies, et obéissent aux « préceptes et aux pratiques du judaïsme traditionnel » (Anctil et Robinson, 2019, p. 21). À Montréal, ces communautés harédies représentent plus de 15 000 personnes et sont divisées en plusieurs communautés, dont huit communautés hassidiques, elles-mêmes divisées en sous-groupes (d'après une étude non publiée menée par Shahar pour le compte de la Fédération CJA en 2017, citée par Anctil et Robinson, 2019). Pour notre recherche, nous nous concentrerons sur les communautés hassidiques, car elles représentent la plus grande part de la population ultra-orthodoxe de l'île de Montréal.

La communauté hassidique, dans son mode de fonctionnement, se distingue du reste de la communauté juive, et plus largement d'autres communautés ethniques, par sa fermeture au monde extérieur. Selon Anctil et Robinson (2019), il est courant pour les communautés religieuses d'avoir leurs propres lieux de cultes, de socialisation, tout en utilisant les services proposés par la société pour le reste de leurs besoins. En ce sens, les juifs hassidiques se distinguent par leur détermination à réduire au strict minimum leur utilisation des services proposés par l'État (Anctil et Robinson, 2019). En effet, la communauté hassidique montréalaise possède notamment des services alimentaires, médicaux et éducatifs bien distincts du reste de la population. Pour Anctil et Robinson (2019), cela indique un niveau de fermeture sociale élevé et des interactions interculturelles très limitées.

Concernant la place du français au sein de la communauté hassidique, il faut tout d'abord rappeler qu'en général, le yiddish est la langue maternelle et la langue parlée à la maison (Anctil et Robinson, 2019). Selon une étude de Shahar, en 2005, seulement 11 % des juifs ultra-orthodoxes pouvaient tenir une conversation en français et la majorité d'entre eux ont l'anglais pour langue seconde (Anctil et Robinson, 2019). L'étude ne précise pas leur niveau de compétence concernant l'ALS. La place du français semble alors très limitée dans la vie des juifs hassidiques.

Nous nous sommes rendue compte qu'il est difficile d'obtenir des informations sur les écoles de cette communauté (Sercia, 2007), ce qui explique notre recension des écrits assez pauvre sur ce contexte d'enseignement/apprentissage particulier. Nous avons tout de même essayé de dresser un portrait de cette communauté.

Dans la section suivante, nous allons aborder l'enseignement des L2 dans les communautés ethnoreligieuses.

2.3.4 L'enseignement des L2 dans le contexte des écoles ethnoreligieuses

En contexte anglophone, à la suite de notre recension des écrits, l'état de la recherche sur les communautés juives ultra-orthodoxes semble plus avancé qu'il ne l'est en contexte francophone. Pour les besoins de notre recherche, nous nous sommes donc surtout penchée sur les travaux anthropologiques de Fader (2001, 2008) portant sur la communauté juive hassidique new-yorkaise.

Nous nous sommes notamment concentrée sur son étude de cas concernant les pratiques liées à la socialisation et à l'acquisition de la littératie en yiddish et en anglais chez des petites filles hassidiques de Brooklyn (Fader, 2008). Ces élèves de première année suivent des cours dans une école privée. Le matin, elles reçoivent des cours en yiddish avec du contenu religieux, et l'après-midi elles suivent le programme régulier, avec les matières séculières en anglais. L'enseignante de l'après-midi ne fait pas partie

de la communauté hassidique, mais d'une autre branche du judaïsme traditionnel et partage certaines des mêmes valeurs et certains des mêmes repères culturels que les élèves (Fader, 2008).

Les matières séculières sont enseignées à l'aide de matériel pédagogique fourni par l'État de New York, qui n'est pas adapté aux préceptes du judaïsme ultra-orthodoxe. Lors d'une période d'observation des cours en anglais, Fader note le malaise de l'enseignante lorsque les élèves se retrouvent face à l'image d'une famille dans leur manuel, qui ne correspond pas aux normes véhiculées par la communauté juive ultra-orthodoxe. L'enseignante n'essaie pas d'expliquer les différences qui peuvent exister entre les cultures, ne présente pas l'altérité ; elle se contente d'expliquer aux élèves que tout ce qui n'est pas juif est non-juif. Cet exemple illustre les résultats plus globaux de l'étude. En effet, pour Fader (2008), les pratiques qui aident à développer les différents types de littératie chez les petites filles hassidiques ont pour but suprême de mettre la religion au centre de tout apprentissage, et d'aller contre l'idée que toutes les religions et cultures sont sur le même pied d'égalité. Ces résultats laissent croire que l'interculturalité n'est pas encouragée.

Il est pertinent de mentionner également une deuxième étude de cas réalisée par Fader (2001). Cette recherche, dont les objectifs sont similaires à la recherche précédemment nommée, se focalise sur le passage du yiddish à l'anglais par des petites filles au primaire, notamment lors d'activités liées au développement de la littératie, dans le contexte d'une école hassidique de Brooklyn. L'auteure note que les textes étudiés par les filles en yiddish sont vecteurs de réflexion et d'analyse. Ces textes, qui proviennent de la communauté, sont porteurs des croyances de cette dernière. Au contraire, les textes en anglais présentés aux petites filles lors des cours séculiers véhiculent des histoires souvent insignifiantes, banales. D'ailleurs, la bibliothèque de l'école est séparée en deux, d'un côté les livres en yiddish, appelés « *genuine stories* » (histoires vraies) et les livres en anglais « *gentile stories* » (histoires non-juives) (Fader, 2001,

p. 271). Cette distinction est faite dans le but de renforcer l'idéologie que le yiddish est porteur de moralité contrairement à l'anglais. De plus, l'école contrôle les livres en anglais que les élèves peuvent lire. D'ailleurs, Fader (2001) relève que les livres en anglais disponibles dans les classes sont très anciens, et souvent censurés. L'auteure ajoute que :

« Nonreligious texts and literacy practices are similarly thought to have the potential to corrupt or elevate a person. In a Hasidic community in Brooklyn, especially in children's socialization contexts, secular texts are monitored and controlled by parents, rabbis, and teachers in order to protect against the unwanted influence of those outside of this fundamentalist religious community. » (p. 262)

Cette citation semble montrer la difficulté à intégrer du matériel faisant référence à l'Autre au sein de certaines écoles juives ultra-orthodoxes.

Par ailleurs, les études francophones portant sur l'enseignement des langues secondes dans le contexte des écoles ethnoreligieuses sont peu nombreuses (Sercia, 2007), et en contexte juif ultra-orthodoxe elles sont, à notre connaissance, inexistantes. Pour les besoins de notre cadre théorique, nous avons alors élargi notre recherche à des études réalisées dans d'autres communautés religieuses.

Ainsi, Sercia (2007) s'est interrogé sur les aptitudes en français d'élèves issus d'écoles privées ethnoreligieuses (musulmane, juive (pas ultra-orthodoxe), arménienne). L'auteur dit ne pas être tout à fait satisfait par l'utilisation du terme « aptitude au français », mais a tout de même décidé de le garder, en accord avec l'étude de McAndrew, Jodoin, Pagé et Rossell (1999) dont il s'est inspiré. Nous verrons dans les lignes qui suivent comment l'auteur (2007) définit ce concept.

L'étude de Sercia (2007) a été réalisée dans des écoles de l'île de Montréal, auprès d'élèves de quatrième et cinquième secondaire (68 élèves de l'école arménienne, 103

de l'école juive et 35 de l'école musulmane). L'aptitude au français de ces élèves était comparée à celle d'élèves d'origine immigrante, mais scolarisés dans des écoles publiques, et était mesurée en fonction de quatre catégories : « les attitudes, les comportements, les préférences et les intentions » (Sercia, 2007, p. 49). La catégorie « attitudes » concernait l'opinion des élèves sur les lois québécoises dont le but est de protéger l'utilisation de la langue française (p. ex. la loi 101). La catégorie « comportements » référerait à l'utilisation du français des élèves avec leur famille, leurs amis et leurs camarades de classe. Concernant la catégorie « préférences », le but était de savoir si, en matière de chanteurs ou d'émissions, les préférences des élèves se portaient sur des choix francophones. La dernière catégorie, « intentions » voulait vérifier l'envie des élèves de poursuivre leurs études supérieures dans des établissements francophones.

Les résultats de l'étude ont montré que l'aptitude différait en fonction de l'importance donnée à la langue et à la culture d'origine des élèves : plus cette importance est élevée, plus l'aptitude au français est faible. Le chercheur met également en lumière l'importance de la multiethnicité au sein de l'école musulmane pour expliquer les bons résultats en français de ce groupe ; en effet, les élèves ne partageant pas la même langue maternelle sont obligés d'utiliser le français comme langue commune pour pouvoir interagir. Concernant la comparaison avec les élèves des écoles publiques, l'auteur pointe le désir affirmé de ces derniers de vouloir continuer leurs études supérieures au sein d'un établissement francophone, alors que ceux fréquentant les établissements ethnoreligieux privilégieraient les universités anglophones. Sercia (2007) émet alors l'hypothèse que les établissements ethnoreligieux ne favoriseraient pas les études en milieu francophone. Ce résultat pourrait signifier une certaine fermeture à la culture francophone au sein des écoles ethnoreligieuses. Les enseignants de L2 pourraient alors devoir faire un travail important afin de favoriser les liens et relations interculturelles entre les élèves et le reste de la société québécoise.

Tout au long de cette section nous avons pu dresser un portrait des écoles ethnoreligieuses au Québec, de leur fonctionnement et nous avons pu avoir un aperçu de l'expérience d'enseignement au sein de ces écoles. Cette section nous a également permis d'aborder la communauté juive ultra-orthodoxe plus en détail. Ces différents éléments nous amènent à nos questions de recherche.

2.4 Questions de recherche

À la lumière des dimensions explorées dans le cadre théorique qui nous ont permis de faire état des défis liés à la prise en compte de la CCI par les enseignants de L2, et des défis supplémentaires qui sont susceptibles de survenir lorsque cet enseignement doit se faire dans le contexte d'écoles ethnoreligieuses, plus précisément celles issues de la communauté juive ultra-orthodoxe, nous avons pu déterminer deux questions de recherche.

Pour rappel, notre objectif de recherche est de faire état des représentations et des pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. Afin de répondre à cet objectif, les deux questions de recherche suivantes sont posées :

1. Quelles sont les représentations d'enseignants de L2 en contexte juif ultra-orthodoxe à l'égard de la compétence de communication interculturelle ?
2. Quelles sont les pratiques déclarées de ces enseignants afin de favoriser le développement de la compétence de communication interculturelle chez les apprenants ?

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder l'approche méthodologique qui nous a permis de répondre à ces questions de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous aborderons la méthodologie choisie pour notre recherche qui, à titre de rappel, vise à faire état des représentations et des pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. Dans un premier temps, nous parlerons de l'approche et du type de recherche adoptés (3.1). Nous nous attarderons ensuite sur le profil des participants (3.2) ainsi que sur le déroulement de la collecte de données (3.3). Nous verrons également la méthode d'analyse de données (3.4). Enfin, nous parlerons des considérations éthiques (3.5).

3.1 Approche et type de recherche

L'approche qualitative semblait tout indiquée pour mener une recherche ayant pour objectif de faire état des représentations et pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises, car elle présente ces caractéristiques. En effet, très peu de recherches ont été réalisées en contexte juif ultra-orthodoxe ; nous avons alors souhaité mieux comprendre ce que la CCI signifie pour les enseignants qui travaillent dans ce contexte particulier, et comment ils prennent en compte cette compétence dans leur enseignement. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) mettent en avant le caractère interactif de l'éducation et du rôle de l'enseignant, et concluent que les réalités enseignantes

doivent alors être à leur tour étudiées en préservant ce caractère : « Comment peut-on alors étudier une réalité interactive autrement qu'en conservant son essence même, soit l'interaction ? » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Cela fait référence au lien qui se crée entre l'intervieweur et le participant. L'approche qualitative donne une place primordiale aux participants, puisque « les êtres humains sont des participants actifs de la recherche » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 27) afin de rendre compte de leurs interactions avec leur milieu et de l'importance de leurs significations. Le but de l'approche qualitative n'est pas de généraliser, mais de mettre l'humain au centre de la recherche. Selon Fortin et Gagnon (2016), la recherche qualitative est employée pour comprendre les réalités de chacun, et ainsi mettre au premier plan l'explication donnée par les différents protagonistes. Dans le même ordre d'idées, Paillé (2009) met l'accent sur l'importance accordée à l'expérience des gens lors d'une étude réalisée en utilisant une approche qualitative. Cela consolide la pertinence d'une telle approche dans le cadre de notre étude. Une recherche présentant une approche qualitative présentera néanmoins un aspect subjectif à prendre en compte. Cette subjectivité provient des expériences personnelles du chercheur et des participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

La recherche exploratoire semblait être le type de recherche le mieux adapté à notre objectif. En effet, selon Trudel, Simard et Vonarx (2007), cette méthodologie permettrait de combler un vide, et peut être utilisée lorsque la recherche développée se base sur très peu de connaissances. Dans le cadre de notre recherche, si les perceptions et les pratiques déclarées d'enseignants de langue seconde à l'égard de la CCI ont déjà été étudiées, le contexte (les écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises) fait de notre recherche, à notre connaissance, un sujet inédit. En effet, puisque nous avons très peu de données sur lesquelles se baser, une étude de type exploratoire a donc semblé appropriée.

À cet effet, le but de notre étude n'est pas de pouvoir faire des généralisations, mais bien de pouvoir faire état des représentations et pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. Ainsi, la recherche exploratoire nous permet, dans le contexte étudié, « de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations » (Savoie-Zajc, 2000, p. 525).

3.2. Profil des participants

L'échantillon de notre recherche est constitué de cinq enseignants de langue seconde, une femme et quatre hommes. Ces enseignants travaillent ou ont travaillé dans des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. Le recrutement des participants s'est fait grâce à des rencontres en contexte professionnel; il s'agit d'un échantillonnage de convenance.

Le questionnaire sociodémographique nous a permis de dresser le portrait des participants, auxquels nous avons attribué les pseudonymes suivants : Julie, Éric, James, Paul et Bob. Sur les cinq participants de l'étude, seulement trois ont suivi une formation initiale en lien avec l'enseignement d'une L2 à l'université. Deux des participants sont enseignants de FLS, un enseigne seulement l'ALS et deux participants enseignent les deux langues. Quatre des participants sont ou ont été enseignants au primaire et un participant œuvre au secondaire. Les écoles juives ultra-orthodoxes étant peu nombreuses sur l'île de Montréal, nous avons décidé de ne pas détailler davantage les résultats obtenus par le questionnaire sociodémographique (et ainsi de ne pas présenter un profil de chaque participant pouvant l'associer à la formation suivie, à un ordre d'enseignement spécifique et à la ou aux langue(s) seconde(s) enseignée(s)) afin de protéger l'anonymat des participants.

3.3 Collecte de données

Dans cette section, nous présenterons l'instrument d'enquête utilisé, l'entrevue semi-dirigée (3.3.1). Nous mentionnerons également les effets de la pandémie mondiale liée à la COVID-19 sur notre étude (3.3.2). Ensuite, nous présenterons notre canevas d'entrevue (3.3.3).

3.3.1 Instrument d'enquête : l'entrevue semi-dirigée

Pour Savoie-Zajc (2018), l'entrevue se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 200). Dans le but de répondre aux questions de recherche établies, l'entrevue individuelle, qui permet d'établir un lien direct entre le chercheur et le participant, apparaissait comme l'instrument idéal.

Plusieurs types d'entrevues existent, non dirigées, semi-dirigées et dirigées. Lors d'une entrevue non dirigée, la personne interviewée jouit d'une grande liberté, car seul le thème est déterminé par le chercheur (Savoie-Zajc, 2018). Selon Savoie-Zajc, ce type d'entrevue est particulièrement utile lors d'un récit de vie, car le propos du participant ne subit aucune contrainte. Dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, les contraintes sur l'échange entre le participant et le chercheur sont plus grandes ; en effet, le chercheur prépare un protocole d'entrevue à l'aide des concepts issus de son cadre théorique. Le protocole est amené à varier légèrement d'une entrevue à l'autre (Savoie-Zajc, 2018). Enfin, toujours selon Savoie-Zajc (2018), l'entrevue dirigée est la plus contraignante puisque « L'échange est structuré à l'avance et qu'une grande uniformité est attendue d'une entrevue à l'autre » (p. 201).

En utilisant les entrevues, le chercheur essaie de comprendre un phénomène en mettant au centre l'expérience du participant, sa vision du problème (Fortin et Gagnon, 2016).

Pour notre recherche, l'entrevue semi-dirigée, parmi les différents types d'entrevues, nous paraissait alors la plus pertinente. Selon Savoie-Zajc (2009), l'entrevue semi-dirigée présente un entre-deux. Le fait d'utiliser une entrevue semi-dirigée est spécifique aux buts de la recherche. Pour l'auteure, l'entrevue semi-dirigée est pertinente lorsque le chercheur veut faire état de la signification d'un phénomène précis pour des individus, ce qui rejoint notre étude. L'entrevue semi-dirigée va permettre d'établir une réelle compréhension entre le chercheur et le participant :

La situation de l'entrevue permet de clarifier ce que l'autre pense et qui ne peut être observé : des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes, des espoirs ; elle rend aussi possible l'identification de liens entre des comportements antérieurs et le présent tout en donnant accès à des expériences de vie autrement réservées (participation à des associations, des cultes, des cérémonials réservés à des initiés par exemple) (Savoie-Zajc, 2009, p. 343)

L'étudiante-chercheuse a préparé un questionnaire au préalable, avec plusieurs thèmes et des questions prédéfinies (Fortin et Gagnon, 2016). Outre les questions prédéterminées, il y avait de la place pour les relances et les retours, comme un dialogue entre l'étudiante-chercheuse et les participants. La structure était alors moins rigide qu'un cadre d'entrevue dirigé. L'intervieweuse a eu pour rôle de motiver le participant en favorisant un sentiment de confiance chez ce dernier, en restant partielle et en ayant une excellente connaissance des questions (Fortin et Gagnon, 2016).

3.3.2 Collecte de données en contexte de pandémie mondiale

La recherche exploratoire, qui est la méthode de recherche utilisée ici, requiert l'utilisation de différentes sources de données afin de pallier le caractère subjectif de la recherche qualitative. Dans notre projet initial, nous souhaitions alors demander aux participants, en plus des entrevues semi-dirigées, de remplir des journaux de bord liés à leurs pratiques enseignantes concernant la prise en compte de la CCI. Cependant, notre collecte de données a été affectée par la pandémie mondiale liée à la COVID-19.

Les écoles ont été fermées, les enseignants étaient donc dans l'impossibilité de tenir des journaux de bord.

Après mûre réflexion, et après en avoir discuté avec le jury-évaluateur de ce mémoire, la décision a été prise de continuer tout de même l'étude, avec pour seules données les entrevues semi-dirigées.

Dans le contexte de pandémie mentionné plus tôt, nous avons dû modifier notre protocole d'entrevue, car il était initialement prévu que nos entrevues se déroulent en présentiel. Toutefois, en raison de la COVID-19, nous avons opté pour des entrevues en ligne à l'aide de la plateforme de vidéoconférence ZOOM. L'utilisation de cette plateforme, avec laquelle les participants étaient familiers, n'a pas été un obstacle à la réalisation des entrevues.

3.3.3 Canevas d'entrevue

Notre canevas d'entrevue (Annexe A) a été inspiré et adapté des questionnaires utilisés par Samountry (2014) et Olivencia (2008)² dans le cadre de leur mémoire de maîtrise, ces questionnaires faisaient écho à nos questions de recherche. Il est certain que la CCI représente une compétence encore nouvelle et les enseignants auraient pu avoir du mal à clairement se représenter l'enseignement de cette dernière. Nous avons alors développé des questions d'entrevue qui nous ont permis d'opérationnaliser et de contextualiser la CCI, en les liant aux termes issus des « repères culturels » des programmes du primaire et du secondaire de FLS et d'ALS (PFEQ) ainsi qu'au cadre de référence pour le développement de la CCI de Lussier (2011).

² Le questionnaire d'Olivencia a lui-même été inspiré d'un questionnaire créé par Serçu *et al.* (2005) ainsi que d'une enquête réalisée par Aleksandrowickz-Pydich *et al.* (2005).

Certaines des sections générales suivantes ont été reprises du questionnaire utilisé par Samouny (2014), et ajustées afin de structurer notre propre entrevue : représentations, pratiques déclarées et réflexions.

La section « représentations », composée de dix questions, a pour but de lier les représentations des enseignants aux principaux concepts de notre cadre théorique. Par exemple, nous avons demandé aux participants de s'exprimer sur leurs représentations de la culture et de l'interculturel.

La section « pratiques déclarées », qui comprend sept questions, permet d'apporter des pistes de réflexion quant aux pratiques déclarées des enseignants afin de développer la CCI en classe. Nous avons, entre autres, posé des questions aux participants concernant l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en lien avec le développement de la CCI. Nous leur avons également demandé de présenter les activités et les stratégies d'enseignement utilisées en classe afin de favoriser le développement de la CCI ainsi que les réactions des élèves à ces activités.

La section « réflexions » est composée de quatre questions visant à susciter une réflexion interculturelle chez l'enseignant. Nous avons abordé plus en détail le contexte d'enseignement des participants et l'impact que pourrait avoir ce dernier sur la prise en compte et le développement de la CCI. Les participants se sont penchés sur l'enjeu d'une formation continue en lien avec la CCI.

Notre canevas d'entrevue a été validé par un groupe de quatre experts (professeure, conseiller pédagogique, enseignants de L2) s'intéressant aux enjeux liés aux écoles ethnoreligieuses ou aux pratiques déclarées et représentations des enseignants de L2 en lien avec la CCI. Nous avons également réalisé un test pilote. Cette entrevue, menée auprès d'une enseignante de FLS n'œuvrant pas en contexte ethnoreligieux, a été effectuée dans le but de s'assurer du bon déroulement de l'entrevue. Les commentaires

reçus nous ont permis de bonifier le canevas ; il a été conseillé de formuler des questions ouvertes afin de ne pas trop orienter les réponses ainsi que de restructurer les sections de l'entrevue. Il a été aussi conseillé d'inclure des questions prenant en compte l'expérience des enseignants en dehors de celle des écoles privées juives ultra-orthodoxes.

3.3.3.1 Démarche suivie

Au début de chaque entrevue, nous avons reprecisé aux participants l'objectif de l'étude. Nous leur avons également certifié que la confidentialité des données recueillies ainsi que leur anonymat seraient préservés. Les entrevues ont été menées en français (n = 4) et en anglais (n = 1), nous avons laissé le choix de la langue aux participants. Chaque entrevue a duré environ une heure.

3.4 Analyse des données

Dans cette section, nous présenterons notre démarche d'analyse des données. Nous verrons, dans un premier temps, la transcription et traduction des données (3.4.1), puis le codage des données (3.4.2).

3.4.1 Transcription et traduction des données

Les entrevues réalisées ont été enregistrées audio-numériquement afin d'en faciliter le traitement. Nous avons ensuite transcrit les enregistrements (l'Annexe B présente un extrait de cette transcription). La confidentialité et la protection de l'identité de nos participants sont des éléments essentiels de notre analyse de données. Ainsi, comme mentionné précédemment, afin de protéger l'anonymat de nos répondants et pour éviter toute identification, nous leur avons attribué des pseudonymes. Concernant l'entrevue semi-dirigée réalisée en anglais, nous avons d'abord rédigé la transcription en anglais, puis le verbatim a ensuite été traduit en français. Cette étape de traduction a été réalisée

afin de nous approprier davantage les données, et d'en faire sens au regard de l'ensemble des autres données en français qui avaient déjà été recueillies. Pour éviter toute erreur de traduction, la transcription a été vérifiée par une personne bilingue anglais-français, ayant de l'expérience en traduction.

Une fois que les transcriptions de toutes nos données ont été terminées, nous avons pu entamer les différentes phases de codage.

3.4.2 Codage des données

Nous avons traité nos données à l'aide d'une analyse de contenu. L'analyse de contenu, comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens, est une technique très courante (Fortin et Gagnon, 2016). Pour l'Écuyer (1987), cela permettra une analyse précise du corpus à l'étude. L'analyse de contenu est propice à la découverte, à l'exploration. Fortin et Gagnon (2016) définissent les étapes de cette méthode d'analyse comme suit : « fragmentation des données en unités d'analyse plus petites, codage pour associer chaque unité d'analyse à une catégorie, et regroupement du matériel codé selon les concepts ou catégories » (p. 364). Ce type d'analyse thématique nous a permis de lier les catégories qui émergent à nos questions de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Concernant le concept de « catégorie », ce dernier a été défini par Paillé et Mucchielli (2003) de la façon suivante :

« On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) À la différence de la "rubrique" ou du "thème", elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. » (p. 147-148).

Pour le codage de données, nous avons décidé d'adopter l'approche inductive de codification des données, développée par Martineau et Blais (2006). Cette approche propose quatre étapes afin de codifier et réduire les données : une étape de transcription,

une étape de lecture approfondie, une troisième étape lors de laquelle les premières catégories apparaissent, et enfin la quatrième étape, lors de laquelle le chercheur va essayer de réduire encore plus les catégories (Martineau et Blais, 2006).

Après l'étape de transcription (voir section 3.4.1), chaque entrevue a donc été étudiée de façon individuelle, par le biais de lectures extensives, afin de se familiariser avec le contenu de chacune. Lors de cette étape, il était conseillé de rédiger un résumé de chaque entrevue afin de se familiariser avec le sujet. Suivant cette recommandation, c'est ce que nous avons choisi de faire afin de mieux nous approprier le contenu de chaque entrevue (l'Annexe C présente un extrait de résumé d'entrevue).

Puis, nous avons procédé à « l'identification et à la description des premières catégories » (Martineau et Blais, 2006, p. 7). Pour notre part, nous avons décidé de présenter les premières données codées au sein d'un tableau (Annexe D). Les premières catégories apparaissent dans la colonne « 1^{er} codage ». Cette étape a d'abord été réalisée de façon individuelle pour chaque entrevue ; chaque entrevue a donc permis de générer son propre tableau. Martineau et Blais (2006) décrivent ce travail de la façon suivante : « Le chercheur identifie des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unités de sens). Il crée une étiquette (un mot ou une courte phrase) pour nommer cette nouvelle catégorie à laquelle l'unité de sens est assignée » (p. 7).

Enfin, nous avons regroupé toutes nos entrevues afin de « poursuivre la révision et le raffinement des catégories » (Martineau et Blais, 2006, p. 8). Pour cette phase de codage, nous avons divisé les données en fonction des trois sections de notre entrevue semi-dirigée : représentations, pratiques déclarées et réflexions. Pour chaque section, nous avons regroupé les verbatim de nos entrevues ainsi que les premiers codes obtenus pour chaque question et chaque entrevue. Cette étape a donné lieu à la colonne

« 2^e codage » et nous a permis d'affiner nos catégories et de réduire les codes (Annexe E).

3.5 Considérations éthiques

Notre étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM. Après avoir obtenu notre approbation éthique (Annexe F), nous avons dû réaliser une modification du projet afin d'inclure la nouvelle méthode de collecte de données (entrevues en ligne). Cette modification nous a été accordée par le comité et nous avons pu commencer le recrutement des participants.

Avant chaque entrevue, nous avons présenté aux participants un formulaire de consentement (Annexe G). Ce formulaire leur a permis de prendre connaissance du projet et de ses objectifs, ainsi que de leur rôle au sein de l'étude. Grâce à ce formulaire, les participants ont pu donner leur consentement de façon libre et éclairée. Nous avons également garanti l'anonymat des participants tout au long de la recherche, notamment par l'utilisation des pseudonymes ; les noms des participations n'ont jamais été utilisés lors de la transcription ou de l'analyse des données.

Ayant exposé la méthodologie retenue pour répondre aux questions de recherche, le chapitre suivant se penche sur les résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus par le biais de nos entrevues semi-dirigées. Ces résultats visent à apporter des éléments de réponse aux deux questions de recherche qui, pour rappel, sont les suivantes :

1. Quelles sont les représentations d'enseignants de L2 en contexte juif ultra-orthodoxe à l'égard de la compétence de communication interculturelle ?
2. Quelles sont les pratiques déclarées de ces enseignants afin de favoriser le développement de la compétence de communication interculturelle chez les apprenants ?

Les résultats seront présentés en lien avec ces questions de recherche : nous aborderons dans un premier temps les résultats concernant les représentations des enseignants (4.1), puis ensuite les résultats concernant les pratiques déclarées de ces derniers (4.2). Il est à noter que dans une visée exploratoire, les résultats sont présentés en fonction des thèmes qui sont ressortis des entrevues. En parallèle, nous avons choisi de ne pas interpréter les propos des participants en lien avec leur contexte d'enseignement (primaire, secondaire, école de filles, école de garçons, etc.). En effet, dans l'optique de préserver l'anonymat des participants, nous ne souhaitons pas divulguer plus d'informations.

4.1 Représentations

Cette partie exposera les représentations qu'ont les enseignants concernant la culture (4.1.1), l'interculturel (4.1.2) et la compétence de communication interculturelle (CCI) (4.1.3). Ces trois thèmes ont été prédéterminés dans le questionnaire d'entrevue semi-dirigées.

4.1.1 La culture

Interrogés concernant la culture et ce que cela signifie pour eux, les enseignants s'accordent sur quatre éléments distincts pour la définir. Ces éléments, choisis pour représenter leurs propos, sont les suivants : la langue, les façons de vivre et de penser et les formes d'art.

La langue est la catégorie mise en avant par chaque participant, et la majorité (n=4) mentionne les liens intrinsèques qui unissent langue et culture, comme illustré par ces propos de Julie : « La culture pour moi c'est bien sûr la langue. » (Julie, question 6).

Pour parler de la culture, les enseignants font référence à ce que nous avons choisi de nommer comme étant les façons de vivre et de penser et les formes d'art. Nous retrouvons les éléments suivants, mentionnés par les participants : les coutumes (n=4), la religion (n=4), la structure de la société (n=3). De plus, tous les participants mentionnent que les idées, les manières de faire, les façons de vivre définissent une culture : « tout style de vie en général est encadré par la culture » (Paul, question 6). Les participants (n=4) font également référence à différentes formes d'art (les plats, la nourriture, la danse, la littérature) pour parler de la culture.

De plus, mentionnons que nous pouvons relever plusieurs éléments liés aux distinctions mentionnées plus tôt dans les propos de chacun des participants, à l'image de l'extrait

qui suit et qui fait à la fois référence à la langue, et aux façons de vivre et de penser : « Être attaché à la langue, aux coutumes, aux manières de faire, la façon de penser, la manière de structurer la société, c'est beaucoup de choses. » (James, question 6). Ce même participant (James) mentionne également que la culture se définit par tout ce qui se transmet.

De façon plus spécifique, la partie qui suit présente les représentations qu'ont les participants de la culture québécoise.

4.1.1.1 La culture québécoise

D'abord, tous les participants (n=5) définissent la culture québécoise par plusieurs formes d'art telles que « la musique, les livres, la cuisine » (Julie, question 6). Pour parler de la culture québécoise, des participants mentionnent aussi, en priorité, l'importance de la langue, du français. En effet, plusieurs participants (n=3) font référence à l'importance de la langue française dans la culture québécoise, mais, également à une façon de parler, à un accent.

« Alors je crois qu'avant la Révolution tranquille c'était le français, je crois que le critère d'admission au sein de la culture québécoise aujourd'hui, le ticket d'entrée, c'est la langue. » (Éric, question 6b).

Certains participants reprennent les mêmes éléments liés aux façons de vivre et de penser et aux formes d'art qui définissent un groupe : les croyances, le territoire, les repères culturels, les symboles, la religion, l'humour.

« C'est la langue, et puis il y a les repères culturels, les symboles, les références communes... qui sont d'ici. » (Éric, question 6b)

« Une façon de faire l'humour, une façon de parler. » (Julie, question 6b).

Enfin, quelques participants (n=2) font allusion à une culture francophone qui subit des influences. Pour Paul, la culture québécoise se nourrit de plusieurs influences, notamment de l'influence anglophone nord-américaine. En effet, le participant nous parle d'une « culture francophone américanisée » (Paul, question 6b).

« La culture française qui a évolué, un type de français influencé par l'anglais, structure du français similaire à l'anglais. » (Paul, question 6b)

Nous avons pu avoir un aperçu des représentations des enseignants quant à la culture et à la culture québécoise. Dans la partie suivante, nous aborderons le rôle de l'enseignant de L2 concernant les éléments liés à la culture.

4.1.1.2 Rôle de l'enseignant par rapport aux éléments liés à la culture

Cette section présente les représentations qu'ont les enseignants concernant leur rôle quant à l'enseignement d'éléments liés à la culture de la langue cible.

Passeur ou médiateur culturel ?

À la question 7 de notre entrevue, nous avons demandé aux participants s'ils pensaient que les enseignants devaient jouer un rôle de passeur ou de médiateur culturel. Il a été intéressant de noter que plusieurs participants (n=3) ont décidé de choisir un concept plutôt qu'un autre pour définir le rôle des enseignants lié à la culture. Pour Éric, un passeur culturel va transmettre hiérarchiquement un corpus de savoirs alors qu'un médiateur culturel va donner à l'élève les outils nécessaires pour qu'il puisse se développer lui-même. Si ces enseignants différencient passeur et médiateur culturel, la majorité des participants s'accordent sur l'importance de la découverte de la culture de la langue cible en classe de L2 ; c'est ce que nous verrons dans la partie suivante.

Faire découvrir la culture de la langue cible aux élèves

Trois des participants s'accordent sur l'importance de l'enseignement d'éléments liés à la culture de la langue cible en classe de L2. En effet, plusieurs enseignants (n=3) avancent qu'il est important de favoriser cet échange sur la culture, tels que le montrent ces propos de James :

« L'enseignant devrait introduire les jeunes aux produits culturels qu'ils ne pourraient pas nécessairement connaître sans lui. Comme, par exemple, les exposer à la diversité de la production culturelle » (James, question 7).

James mentionne également qu'un enseignant qui prend le temps d'exposer ses élèves à la culture, qui contextualise son enseignement, est un enseignant compétent.

« Quand je pense à de bons profs, je pense à ceux qui nous ont donné du contexte, donc à ceux qui nous ont parlé de ce qui se passait dans la société *at-large*. » (James, question 7).

Certains participants (n=3) ont fourni des exemples concrets d'éléments culturels québécois dont ils discutaient avec leurs élèves. Julie mentionne utiliser les fêtes afin de faire découvrir la culture québécoise à ses élèves, et Bob partage ses expériences personnelles de la culture québécoise avec ses élèves.

4.1.1.3 Liens entre la connaissance des éléments de la culture cible et l'appréciation de cette culture par les élèves

Nous avons souhaité savoir si les enseignants pensaient qu'un lien existait entre la connaissance des éléments de la culture cible et l'appréciation de cette culture chez les élèves. Tous les participants s'accordent sur ce lien. Pour eux, la connaissance de la culture de la langue cible constitue, ou constituerait, un élément motivant pour l'apprentissage de cette dernière.

Pour Julie, par exemple, « essayer d'enseigner seulement des mots ou des structures de langues, c'est beaucoup moins signifiant que mis en contexte culturel, là ça prend plus

de sens, c'est plus intéressant, c'est plus compris. » (question 9). De même, Éric met en exergue l'importance de la présence d'éléments liés à la culture québécoise au sein de la classe de L2 : « Oui, je pense que si on pouvait leur enseigner plus la culture québécoise ils développeraient plus d'intérêt envers cette culture. » (question 9).

Après avoir questionné les participants sur leurs représentations des liens entre les élèves et la culture de la langue cible, nous avons souhaité en apprendre davantage sur les liens qui pouvaient exister entre la culture de la langue cible et la culture d'origine des élèves.

Liens entre la culture de langue cible et la culture d'origine des élèves

Lorsque nous avons questionné les participants sur l'enseignement de la culture de la langue cible, ils ont, en majorité, signalé avant tout l'importance pour eux de démontrer leur intérêt envers la culture des élèves (n=3). Pour ces enseignants, il est important de s'imprégner de la culture des élèves, afin de tisser un lien avec eux et de favoriser leur motivation. Pour Julie, créer un lien avec la culture des élèves était primordial.

« Quand j'enseignais le français chez les gens qui étaient hassidiques, c'était beaucoup plus moi qui étais imprégnée de leur culture que par exemple moi qui arrivais avec ma culture. Oui, je leur enseignais le français et tout ça, mais il fallait que je tisse un lien avec eux pour que la matière passe, pour que les élèves soient motivés, il fallait que je sois capable de faire des liens avec leur culture. » (Julie, question 8).

Tout au long de cette section, nous avons pu rendre compte des représentations des enseignants concernant la culture, leur rôle lié à l'enseignement d'éléments culturels ainsi que leurs liens avec la culture des élèves. Dans la partie suivante, nous aborderons les représentations des enseignants concernant l'interculturel.

4.1.2 L'interculturel

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus concernant l'interculturel. En réponse à la question « Comment comprenez-vous la notion d'interculturel ? », certains participants (n=3) ont mentionné qu'il s'agissait pour eux d'un échange entre deux cultures, la culture de l'enseignant et celle des élèves. De plus, l'interculturel est vu, pour 4 participants, comme un concept positif : « C'est la notion du vivre-ensemble, du partage culturel, du respect de toutes les différences culturelles. » (James, question 10). Pour certains enseignants (n=2), l'interculturel implique une certaine attitude des enseignants en contexte interculturel ; ils doivent se montrer ouverts et prêts à apprendre de la culture des autres.

« Moi j'apportais mon côté québécois, mais je prenais leur culture yiddish, j'ai appris énormément et je montrais que j'étais intéressée, que j'étais ouverte. Donc interculturel c'est vraiment un échange. » (Julie, question 10)

Un participant mentionne également, pour parler d'interculturel, le lien entre la culture commune de la société dans laquelle évolue une personne et l'identité de cette personne. En effet, pour lui, l'interculturel c'est « s'approprier, s'intégrer à la culture publique commune sans perdre complètement son identité. » (Éric, question 10).

James et Bob abordent la difficulté à comprendre la différence entre le concept de multiculturalisme et celui d'interculturalisme : pour eux ces deux concepts sont similaires.

« Je ne suis pas sûr de voir la nuance entre interculturalisme et multiculturalisme. » (James, question 10)

« Le mot interculturel... J'essaie de penser à ce que cela signifie. Lorsque vous dites interculturel, cela signifie essentiellement multiculturel pour moi. » (Bob, question 10)

Paul mentionne également que pour lui cette notion est synonyme de long processus, qu'une relation interculturelle entre des personnes va se créer dans le temps.

Après avoir abordé l'interculturel, nous nous intéressons, dans la partie suivante, à la compétence de communication interculturelle.

4.1.3 La compétence de communication interculturelle

Nous avons pu classer les réponses des enseignants concernant la CCI en trois parties. Nous aborderons ainsi les représentations qu'ils en ont en tant qu'outil d'échange entre les cultures (4.1.3.1), l'influence de cette compétence sur leur enseignement (4.1.3.2) et l'importance de la CCI selon eux (4.1.3.3). Puis, nous détaillerons l'influence du contexte juif ultra-orthodoxe sur la prise en compte et le développement de la CCI (4.1.3.4). Enfin, nous aborderons la question d'une possible formation continue en lien avec la CCI pour les enseignants (4.1.3.5).

4.1.3.1 La CCI : un outil d'échange entre les cultures

Pour la majorité des participants (n=4), la CCI représente un outil de communication entre personnes de cultures différentes, outil qui est susceptible de favoriser le respect entre ces personnes. En effet, pour Julie, la CCI est un outil qui va privilégier l'échange, le partage. De même, selon James, la CCI permet aux élèves « de savoir communiquer avec les gens de manière respectueuse, en prenant en compte le fait qu'ils n'ont pas le même bagage culturel. » (question 11). Selon Éric et James, le développement de cette compétence va permettre aux élèves de pouvoir « communiquer avec des gens de partout. » (question 11).

James parle également de l'impact du développement de cette compétence sur les élèves. Pour lui, grâce à cette compétence les élèves vont « savoir aller vers l'Autre ». Quelques participants (n=2) mentionnent également que le développement de la CCI

est synonyme d'adaptation à la culture du pays dans lequel on vit, la culture qui nous entoure.

« L'idée c'est de pouvoir s'adapter à différents registres, à différents milieux, c'est comme ça que je la conçois. » (Éric, question 11)

Afin d'avoir une meilleure compréhension de ce que représente la CCI pour les enseignants, nous avons également souhaité connaître l'influence de cette compétence sur leur façon d'enseigner.

4.1.3.2 Influence de la CCI sur la façon d'enseigner

Si les participants n'ont pas reçu de formation concernant la CCI, nous pouvons tout de même déceler l'influence de cette compétence sur leur façon d'enseigner. En classe, la majorité des participants (n=4) disent essayer de faire des liens avec les référents culturels des élèves afin de motiver leur intérêt pour l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture québécoise francophone. De plus, il est important pour les enseignants de développer des connaissances sur la culture des élèves.

« Il fallait que je tisse un lien avec eux pour que la matière passe, pour que les élèves soient motivés, il fallait que je sois capable de faire des liens avec leur culture. » (Julie, question 12).

Ils vont également essayer de faire des liens entre les deux communautés afin de permettre aux élèves d'avoir une meilleure compréhension du monde qui les entoure (n=4).

« Faire des liens avec leur environnement avec la référence culturelle, c'est-à-dire partir de leurs référents culturels à eux pour comprendre l'extérieur (...) Je sais qu'avec les élèves je faisais très attention à faire le pont entre le monde extérieur et leur univers refermé sur soi. » (Éric, question 12).

Dans la partie suivante, nous verrons l'importance de la CCI selon les enseignants.

4.1.3.3 Importance de la CCI

Tous les participants (n=5) s'accordent sur l'importance de cette compétence. Pour James, cette compétence devrait avoir une plus grande place, car, selon lui, elle favorise la connaissance de la culture québécoise chez les élèves.

« Oui, je pense qu'elle devrait avoir une place plus importante. Du point de vue pour mieux comprendre l'environnement culturel québécois. » (James, question 24)

Pour Éric, le développement de la CCI en classe de L2 est un facteur motivationnel pour les élèves, car cela les expose à un contenu qui n'est plus seulement langagier et centré sur la grammaire. Pour lui, cette compétence devrait alors avoir une place plus importante.

« Je me rappelle que dans les cours d'anglais langue seconde c'était très axé sur grammaire conjugaison rédaction, et cetera, et puis quand on voulait nous sensibiliser à des aspects plus culturels on nous montrait des films hollywoodiens ce genre de choses... il n'y avait pas, en tout cas dans les écoles québécoises, on n'enseignait pas de culture anglo-québécoise... C'était vraiment axé sur l'apprentissage de la langue. Je pense que si on faisait découvrir aux élèves des auteurs anglo-québécois, comme Leonard Cohen... Je crois qu'il y aurait un intérêt pour les élèves, plutôt que seulement grammaire conjugaison... » (Éric, question 24)

Dans cette dernière section, nous avons exploré les représentations des enseignants concernant la CCI. Nous aborderons dans la section suivante comment, selon les enseignants, le contexte juif ultra-orthodoxe influence la prise en compte et le développement de la CCI.

4.1.3.4 L'influence du contexte juif ultra-orthodoxe sur la prise en compte et le développement de la CCI

Les participants interrogés ont également fait ressortir tout au long des entretiens les particularités que représente la prise en compte de la CCI en contexte juif ultra-

orthodoxe et donc l'influence du contexte d'enseignement sur le développement de la CCI en classe de L2.

En effet, lorsque nous avons interrogé les participants sur leurs expériences d'enseignement en lien avec la culture et le développement de la CCI chez leurs apprenants, il nous est apparu que ces expériences étaient très différentes d'un contexte à l'autre. Tous les participants (n=5) s'accordent pour dire que le développement de la CCI dans un contexte autre que le contexte ultra-orthodoxe est très différent.

La plupart des enseignants (n=4) ont mentionné que s'ils exerçaient dans d'autres contextes d'enseignement (non religieux ou communautaires), ils bénéficieraient de plus de liberté en ce qui concerne le contenu, de plus de possibilités d'activités à proposer à leurs élèves.

« Oui bien sûr, moi je ferais plus de choses, je leur ferais écouter des chansons... ça serait complètement différent. » (Paul, question 23).

« Je sais que j'ai enseigné dans une école ultra-orthodoxe qui était moins rigoriste, je sais que là je pouvais dire plus librement que je n'étais pas pratiquant ce genre de chose, et je sais qu'on pouvait parler du premier ministre québécois ce genre de chose... » (Éric, question 19)

Pour les enseignants interrogés, il serait donc plus facile d'envisager le développement des activités en lien avec le développement de la CCI dans un autre contexte d'enseignement que celui des écoles juives ultra-orthodoxes. Dans les prochaines sections, nous présentons les principaux facteurs évoqués par les participants afin d'expliquer cette différence entre les contextes d'enseignement.

Attitudes concernant la découverte d'autres cultures

Le premier facteur que nous avons relevé est la différence d'attitudes concernant la découverte d'autres cultures. En effet, selon l'ensemble des participants (n=5), la fermeture sociale qui existe au sein des communautés juives ultra-orthodoxes ne permet pas un réel partage entre les cultures et représente un frein au développement de la CCI chez les élèves.

« Dans une école religieuse, on n'a pas beaucoup d'attraits pour les choses de l'extérieur, on ne peut pas parler de téléphone, on ne peut pas parler d'internet, c'est une société assez fermée. Ils ne veulent pas parler de la culture québécoise et d'aucune autre culture, que de la culture juive ultra-orthodoxe. » (Paul, question 8)

Pour les participants, cette fermeture sociale implique également une difficulté à communiquer entre les personnes de la communauté juive ultra-orthodoxe et le reste de la population québécoise.

« Les interactions qu'ils ont se font avec des gens dans leur milieu, soit en yiddish, soit en anglais. Ils ont une communication très limitée avec les autres communautés. » (Paul, question 13)

Plus généralement, pour tous les enseignants, le manque d'interactions entre la communauté québécoise francophone et la communauté juive ultra-orthodoxe ne favorise pas l'apprentissage du français. Bob décrit cette situation de la façon suivante :

« Parce que c'est une culture tellement fermée que quiconque en dehors de la boîte est un étranger, donc c'est très difficile. C'est comme regarder à travers une fenêtre en verre on peut y voir, mais il n'y a pas d'accès. Ils n'épouseront pas de Québécois ou n'iront pas dans une maison québécoise. Je sais qu'ils ne socialiseront pas avec les Québécois. Ils vivent dans une partie d'une ville, ils sont ouverts à la comprendre, mais pas à interagir avec elle. » (Bob, question 22)

Pour tous les participants, ce manque de motivation de la part de la communauté ultra-orthodoxe à interagir avec des personnes externes à la communauté représente une difficulté pour le développement de la CCI. C'est ce dont James nous a aussi fait part :

« Je pense qu'il y a une certaine réticence à apprendre sur les autres cultures dans leur communauté en général, ou à avoir des interactions avec des gens qui sont non juifs. » (James, question 22)

Interdits de l'école

Le deuxième facteur est lié aux interdits de l'école concernant les sujets que les enseignants peuvent aborder en classe. En effet, selon tous les participants (n=5), l'école censure le matériel utilisé par les enseignants et limite les thèmes qui peuvent être abordés en classe. Pour Éric, cela limite fortement le développement de la CCI en classe de L2.

« À peu près pas, pour une raison très simple c'est qu'ils ont beaucoup d'interdits dans cette école, on n'a pas le droit par exemple de parler des dinosaures, de la préhistoire, tout ce qui ne rentre pas dans une lecture ultra rigoureuse de la Torah ça ne passe pas. Bon donc vous ne parlez pas de la culture québécoise, pas de littérature... c'était la grammaire, le peu de français qu'on a fait c'était vraiment fonctionnel grammaire conjugaison vocabulaire. En anglais ça allait un peu plus loin, mais il n'y avait aucun contenu culturel. » (Éric, question 8)

Imposition des cours séculiers par le gouvernement québécois

Un autre facteur qui pourrait expliquer que les enseignants pensent que la prise en compte de la CCI serait différente dans un autre contexte d'enseignement, découle de l'imposition des cours séculiers par le gouvernement québécois, ce qui rend obligatoire l'enseignement du français en contexte juif ultra-orthodoxe. Pour la plupart des enseignants interrogés (n=4), cela ne facilite pas le développement de la CCI. À leur avis, les cours séculiers sont seulement donnés afin que l'école reste dans la légalité,

ce qui est susceptible d'amener une vision négative chez les parents des élèves des cours séculiers, qui seraient, selon certains enseignants (n = 3), considérés comme moins importants que les cours religieux. James aborde cela :

« Le message de l'école c'est que les élèves sont là pour le matin pour l'école religieuse et puis l'après-midi c'est seulement parce qu'on doit le faire, pour être dans la légalité. (...) On fait ce qu'ils nous demandent, on fait le minimum, on ne fait pas plus que ce que le gouvernement nous demande. Leur priorité c'est leur façon de vivre, leur communauté, leur croyance. Donc c'est ça le défi. » (James, question 22)

De plus, les défis liés à la vision de la direction de l'enseignement des cours séculiers sont souvent apparus dans les réponses des participants (n=5). En effet, on demande aux enseignants de créer des contenus traditionnels et des cours magistraux qui limitent fortement la communication entre les élèves et également le développement de la compétence interculturelle.

Court passage des enseignants dans les écoles juives ultra-orthodoxes

Il est également important de noter qu'en général, les enseignants séculiers restent peu de temps au sein des écoles juives ultra-orthodoxes. Ce phénomène s'explique selon James par la difficulté de travailler avec des personnes qui fonctionnent très différemment, donc de s'intégrer à un milieu très éloigné de ce que l'on peut connaître. Pour Julie, si les enseignants séculiers ne sont souvent que de passage au sein des écoles ultra-orthodoxes, cela s'explique par les conditions d'emploi peu avantageuses.

« En effet, dans le milieu orthodoxe les enseignants ne font que passer, ils ne restent pas, car les conditions sont mauvaises. » (Julie, question 24)

Les enseignants s'accordent pour dire qu'il est important qu'ils tissent des liens avec leurs élèves afin de favoriser l'enseignement des L2 et le développement de la CCI,

cependant leur court passage au sein de l'école représente un obstacle à cet enseignement.

Le développement de la CCI : un atout selon les enseignants, une contrainte pour la communauté

Certains participants (n=3) pensent qu'en raison de ces différents facteurs, la prise en compte de la CCI en contexte ultra-orthodoxe est complexe. Selon Julie, le développement de la CCI ne pourra se faire que si une relation de confiance est installée entre les enseignants et les élèves, et cela va prendre du temps.

« Pour arriver à bâtir, amener le contexte culturel ça va se faire avec la confiance, avec la connaissance du milieu, il faut une certaine expertise, une certaine expérience et passer du temps dans ce milieu-là pour arriver à développer la CCI. » (Julie, question 24)

Enfin, Julie avance le rapport à la francophonie qui diffère d'une communauté à l'autre. En effet, elle s'est remémoré son expérience au sein d'une école privée de Toronto où, selon elle, l'apprentissage du français était très valorisé. Pour montrer la valorisation de cet apprentissage, elle met en exergue la somme d'argent importante que les parents étaient prêts à payer pour que leurs enfants puissent apprendre le français. Selon Julie, cet engagement monétaire de la part des parents est susceptible d'influencer favorablement l'engagement des élèves, ce qui peut favoriser le développement de la CCI.

Néanmoins, si le développement de cette compétence représente un défi, il serait aussi, selon les enseignants (n=5), un atout pour la communauté. Pour James, développer la CCI permettrait aux personnes de la communauté juive ultra-orthodoxe de tisser des liens avec l'extérieur de la communauté.

« Oui, je pense qu'elle devrait avoir une place plus importante. Du point de vue pour mieux comprendre l'environnement culturel québécois ça serait un atout même s'ils ne le savent pas. Ça va les aider dans leur relation et dans leur vie professionnelle, etc. Ça serait bien de mettre plus l'accent là-dessus, ça serait une bonne chose. » (James, question 24)

Cependant, certains enseignants (n=3) pensent que le développement de la CCI et donc l'ouverture vers l'extérieur représentent pour la communauté ultra-orthodoxe une menace pour leur culture. Selon Éric, cela serait une catastrophe pour la communauté.

« Oui, mais de mon point de vue, car de leur point de vue ça serait une catastrophe, ça les obligerait à sortir de leur bulle, à se décroiser et à découvrir un monde extérieur. » (Éric, question 24)

Un changement dans la vision des cours séculiers (par la communauté)

Enfin, il est important de préciser que, si les défis sont nombreux, certains participants (n=3) notent tout de même une certaine divergence au sein des communautés ultra-orthodoxes concernant l'enseignement laïc et l'apprentissage des langues secondes, et précisent que plusieurs parents reconnaissent désormais l'importance des cours séculiers.

« Il y a un certain pourcentage des parents qui reconnaissent l'importance de l'éducation séculière, mais il y a aussi une tranche qui n'a pas cette façon de penser, ce n'est pas homogène. » (James, question 22)

De plus, quelques participants (n=2) indiquent que les écoles essayent aussi de faire des efforts pour proposer des cours séculiers de qualité à leurs élèves, car ils en reconnaissent l'importance. Par exemple, James mentionne que l'école où il travaillait est désormais dirigée par une personne qui a fait des études dans le domaine de l'éducation.

« L'école où j'enseignais a quand même changé sérieusement son approche en embauchant quelqu'un d'éduqué et de bilingue anglais-français juif ultra-orthodoxe, mais qui avait fait son université, pour diriger l'école alors qu'avant la tradition c'était d'embaucher un rabbin qui n'avait aucun background en éducation. Donc il y a quand même du changement. » (James, question 22)

Dans cette section, nous avons pu voir l'influence du contexte d'enseignement sur le développement de la CCI ainsi que les défis inhérents à la prise en compte de cette compétence en contexte juif ultra-orthodoxe. Dans la section suivante, nous aborderons la question d'une possible formation continue en lien avec la CCI pour les enseignants.

4.1.3.5 Formation continue en lien avec la CCI

La plupart des participants (n=4) reconnaissent qu'une formation en lien avec la CCI est pertinente chez les enseignants. Cependant, pour la majorité des enseignants interrogés (n=4), suivre une formation continue en lien avec la CCI n'est pas au cœur de leurs priorités. En effet, Julie identifie elle-même des besoins plus urgents au sein de sa classe. Pour elle, une formation en TIC répondrait de manière plus adéquate à la réalité de son enseignement et aux besoins de ses élèves.

James, bien qu'il mentionne qu'une formation en interculturel pourrait être bénéfique, souhaiterait par exemple avoir accès à une formation pratique, grâce par exemple à l'échange entre enseignants et au partage de séquences didactiques. De plus, pour certains, leurs expériences d'enseignement en milieu interculturel servent à pallier le manque de formation.

Dans cette première partie, nous avons recensé les principaux résultats concernant les représentations des participants à l'égard de la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe. Dans la seconde partie, nous allons aborder les pratiques déclarées de ces derniers concernant le développement de cette compétence chez leurs apprenants.

4.2 Pratiques déclarées

Cette partie exposera les pratiques déclarées des enseignants concernant le matériel pédagogique (4.2.1) et le matériel authentique (4.2.2) utilisé en classe et relié à la culture de la langue cible, ainsi que les défis liés à l'utilisation de ce matériel pédagogique et authentique (4.2.3). Enfin, nous aborderons également l'ensemble des activités en lien avec le développement de la CCI (4.2.4).

4.2.1 Matériel pédagogique

La majorité des participants (n=4) s'accordent pour décrire le matériel pédagogique utilisé en classe : ils mentionnent un contenu culturel très limité, un matériel très traditionnel et neutre.

« Le professeur crée son propre matériel qui est très neutre je dirais. On pratique, donc par exemple on met en scène comment commander un truc... puis on fait un dialogue là-dessus ou autre chose, mais il n'y avait pas des trucs genre découvrons le festival d'été à Québec, ça non. » (James, question 15)

De son côté, Paul note l'impossibilité, à travers les manuels, de présenter des éléments liés à la culture québécoise, ce qui peut, selon lui, se justifier par le fait que la direction impose le contenu et le matériel des cours.

« Q : Justement dans ces manuels est-ce qu'il y a des activités qui permettent un peu de découvrir la culture québécoise ? Paul : Non, donc dans les cours de maths et d'anglais, en fonction des exercices, bah parfois on voit des prénoms anglophones, on parle d'aller au parc par exemple, peut-être on parle aussi du cinéma. Q : Mais on ne va pas faire référence aux fêtes québécoises, par exemple ? Paul : Non pas du tout, ni dans les livres pour l'anglais ni dans les livres pour les maths. » (Paul, question 15)

Nous verrons dans la partie suivante les pratiques déclarées des enseignants quant à l'utilisation de matériel authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe.

4.2.2 Matériel authentique

Dans cette section, nous aborderons les caractéristiques du matériel authentique utilisé (4.2.2.1), puis nous nous pencherons sur les réactions des élèves au matériel authentique en lien avec la culture québécoise (4.2.2.2).

4.2.2.1 Caractéristiques du matériel authentique

Nous avons également demandé aux participants de discuter du matériel authentique (films, livres, chansons, etc.) en lien avec le développement de la CCI, qu'ils utilisent ou ont utilisé au sein de leur classe. Plusieurs participants (n=3) mentionnent que le choix du matériel authentique est assez délicat, car ils ne peuvent ou ne pouvaient pas proposer tout ce qu'ils voulaient aux élèves.

« R : Oui bien sûr, c'était très limité. On n'avait pas beaucoup de matériel, de livres qu'on pouvait présenter. Q : Oui alors quand vous essayiez de sélectionner des livres pour enfants, des chansons qui reprenaient la culture québécoise c'était difficile ? R : C'était vraiment limité, je devais vraiment faire de la recherche, amener mon propre matériel... » (Julie, question 16)

Les participants mentionnent également que grâce à leur expérience, ils savaient quel contenu ne pas présenter afin de ne pas se heurter aux règles de la direction, dont nous avons parlé précédemment, concernant les thèmes abordés ou le matériel utilisé.

Lorsque nous avons interrogé les participants sur le matériel authentique qu'ils utilisent en classe afin de permettre aux élèves de découvrir la culture québécoise, il est apparu que certains participants (n=3) utilisent du matériel lié au sport pour faire découvrir la culture québécoise. Par exemple, Paul indique qu'il utilise des articles de presse sur

l'équipe de hockey montréalaise, les Canadiens, pour stimuler la conversation dans sa classe. Cependant, il mentionne qu'il fait référence au hockey comme étant un sport d'Amérique du Nord, sans s'attarder à la culture québécoise, afin de ne pas se heurter aux directives de l'école. Ces directives sont telles que les élèves doivent être exposés le moins possible au monde extérieur à la communauté ultra-orthodoxe.

«La communauté ultra-orthodoxe, en particulier celle pour laquelle je travaille, est très très fermée, leur religion, leur musique, leur langue, leur type de danse, leur conception du monde, et leur type de cuisine, on peut parler seulement de ça on ne peut pas dépasser. Quand vous dépassez, ils vont avoir peur de perdre des gens de leur communauté.» (Paul, question 16)

James mentionne qu'il utilisait parfois des vidéos humoristiques, notamment des vidéos de l'humoriste québécois Rachid Badouri, afin d'enseigner le français et la culture québécoise. Cet artiste, d'origine marocaine, était populaire auprès des élèves, surtout auprès des élèves originaires du Maghreb, qui faisaient partie de la communauté juive ultra-orthodoxe. Pour James, utiliser les vidéos de l'humoriste lui permettait d'établir un lien entre la culture d'origine de certains élèves et la culture québécoise.

Nous aborderons dans la partie qui suit les réactions des élèves concernant le matériel authentique en lien avec la culture québécoise qui leur est proposé en classe de L2.

4.2.2.2 Réaction des élèves au matériel authentique en lien avec la culture québécoise

Plusieurs participants (n=3) notent que les élèves semblent curieux envers les documents authentiques qui sont étrangers à leur culture, qui ne font pas partie de leur vie quotidienne.

Éric, de son côté, évoque la faible motivation des élèves à l'égard du matériel authentique en lien avec la culture québécoise. Pour lui, ce manque de motivation est

dû à l'horaire très chargé des élèves ainsi qu'au peu de considération attribuée aux cours séculiers par les parents.

« Et comme ils étaient très fatigués, car ils avaient étudié la Torah toute la journée, et puis les parents qui leur disent ce n'est pas très important, là ils étaient surtout en train de jouer, de crier, de sauter... » (Éric, question 16)

Toutefois, il est intéressant de constater que certains enseignants (n=3), au lieu de présenter du matériel authentique en lien avec la culture québécoise, présentent du contenu en lien avec la culture juive, afin d'encourager, de façon générale, la motivation des élèves en classe de langue seconde.

« En fait ce que je faisais beaucoup c'est que je prenais un article dans la presse qui portait sur la question des juifs à Montréal et puis je leur faisais lire et je leur posais des questions là-dessus. Ça les intéressait. » (James, question 15)

Après avoir mentionné les réactions des élèves concernant le matériel authentique lié à la CCI, nous aborderons les défis liés à l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe.

4.2.3 Défis liés à l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe

Puisque les défis concernant l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe se sont recoupés dans les réponses des participants, nous avons choisi de les présenter de façon conjointe. Au vu des réponses des enseignants, nous avons pu identifier trois défis principaux auxquels ils doivent faire face : 1) le manque de liberté dans le choix du matériel ; 2) la censure ; et 3) le fait que la communauté juive ultra-orthodoxe ne présente pas une attitude favorable à la connaissance d'autres cultures.

Le premier défi est lié au manque de liberté dans le choix du matériel. La plupart des participants (n=4) ne peuvent pas choisir librement le matériel utilisé en classe ; ils doivent plutôt utiliser le matériel fourni par la direction. S'ils veulent inclure leur propre matériel, ils doivent d'abord obtenir l'accord de la direction avant de pouvoir le montrer aux élèves. C'est ce qu'explique Éric à la question 15 : « C'était du matériel donné par l'école en majorité ».

Tous les participants mentionnent que cette absence de choix, cette obligation de devoir utiliser du matériel déjà préparé, choisi par la direction, les empêche de présenter du contenu culturel. Les propos d'Éric et de Bob, en réponse à la question leur demandant si le matériel pédagogique utilisé comprenait des activités permettant de faire découvrir la culture québécoise aux élèves, illustrent ce défi.

« Non, un petit peu de géographie, 3 ou 4 exercices par année, car c'est ce que le gouvernement exigeait, sinon non. D'abord, c'était la direction qui nous donnait les exercices que nous pouvions proposer, et puis il fallait tout le temps d'abord voir avec la direction pour les activités que l'on voulait proposer. » (Éric, question 15)

« Je cache à chaque fois qu'il y a un cochon, le cochon n'est pas kasher, s'il y a une femme qui porte un pantalon je dois cacher le pantalon, s'il y a une femme qui porte la chemise à manches courtes même chose... tu comprends ? Et tout mot qui n'est pas kasher doit être supprimé. Il y a donc des directives très strictes sur ce qu'ils peuvent enseigner. » (Bob, question 15)

Le deuxième défi auquel les enseignants doivent faire face est la censure. En effet, les participants (n=5) font remarquer que le matériel, quel qu'il soit, est souvent censuré (pages noircies) par la direction. De plus, les enseignants sont également censurés au niveau des thèmes qu'ils peuvent aborder. Par exemple, ils ne peuvent pas parler des nouvelles technologies avec leurs étudiants ou bien de certaines fêtes québécoises.

« C'est un syllabus très traditionnel. Par exemple, on ne parle pas de technologie, on ne parle pas de la télévision, on présente juste des choses très traditionnelles. » (Paul, question 15)

« D'ailleurs, j'ai une autre anecdote, toutes les activités qui faisaient référence à Noël ou Halloween, il fallait absolument les faire disparaître. » (Éric, question 19)

« Puis j'en ai déjà parlé, mais le fait qu'il y ait une censure, on ne peut pas parler de tout ce qu'on voudrait donc on est assez limité. » (James, question 22)

En outre, ils doivent se montrer particulièrement vigilants par rapport aux contenus proposés afin de ne pas se heurter aux interdits de la communauté, que nous avons déjà évoqués. James nous a fait part d'une anecdote concernant ce sujet.

« Q : Est-ce que ça vous est déjà arrivé de montrer du matériel sans l'avoir fait approuver par le rabbin et finalement les étudiants vous faisaient comprendre que ce n'était pas convenable ? R : Ça arrivait chaque année ça faisait partie du cycle (rire), et là les élèves allaient tout de suite rapporter. C'était le gros drame en fait quand ça arrivait. » (James, question 16)

En ce qui concerne le troisième défi, comme nous l'avons indiqué précédemment, les enseignants interrogés (n=5) mentionnent que le fait que la communauté juive ultra-orthodoxe entretienne une fermeture au monde extérieur les empêche de présenter aux élèves du matériel en lien avec les éléments culturels.

« Euh non, c'est vraiment parce que j'avais peur d'aller à l'encontre des directives de la direction. En effet, ils insistent pour garder cette distance sociale, donc il fallait faire attention, fallait qu'ils soient le moins mis en contact avec le monde extérieur. Ce n'est pas comme ça dans toutes les écoles, cette école est plus radicale que les autres, ne fallait surtout pas sortir son téléphone, il ne fallait pas parler d'informatique, il ne fallait pas parler de tout ce qui pouvait les détourner de la religion, il ne fallait pas non plus leur parler trop de science (on faisait 4-5 exercices par an), mais surtout pas d'allusion au système reproducteur. » (Éric, question 17)

Enfin, la faible motivation des élèves à l'égard de la matière ainsi que la vision parfois négative des parents envers l'enseignement laïc représentent des défis supplémentaires (n=4).

Dans la partie suivante, nous abordons les activités réalisées par les enseignants en lien avec le développement de la CCI.

4.2.4 Activités en lien avec le développement de la CCI

Dans les sections suivantes, nous verrons les différents types d'activités liées au développement de la CCI utilisées par les enseignants interrogés (4.2.4.1) ainsi que les attitudes des élèves concernant ces activités (4.2.4.2). Nous aborderons également les stratégies des enseignants en lien avec la mise en place d'activités liées au développement de la CCI (4.2.4.3).

4.2.4.1 Types d'activités

Nous avons interrogé les participants au sujet des activités en lien avec le développement de la CCI qu'ils pouvaient mettre en place au sein de leurs classes. Nous avons d'abord ciblé les activités de jeux de rôles avec les participants. La plupart d'entre eux (n=4) ne mettent pas en place ce genre d'activité. Pour Éric, les jeux de rôles ne sont pas utilisés par peur d'aller à l'encontre de la direction, peur de bafouer les interdits de la communauté. Pour James, cette activité ne correspond pas à la vision de l'enseignement de la communauté. Selon lui, les travaux en groupe et la conversation ne sont pas encouragés par l'école. Pour Bob et Paul, cela pourrait être réalisable, mais ils n'ont jamais mis ces activités en place. Pour sa part, Julie a utilisé les jeux de rôles au sein de sa classe, et se souvient que les élèves étaient déstabilisés par cet exercice.

« Oui quelques fois, mais je me souviens que les petites filles étaient extrêmement gênées de faire ce type d'activités donc ce n'était pas nécessairement facile. » (Julie, question 17)

Nous avons aussi voulu savoir si les enseignants avaient pu mettre en place des échanges linguistiques avec des élèves locuteurs du français. Aucun des participants n'a pu réaliser cette activité, et tous avancent les mêmes raisons pour justifier cela. Pour eux, la direction n'aurait pas accepté cette activité, qui va à l'encontre des objectifs des établissements d'enseignement juif-orthodoxes. En effet, comme l'avons mentionné auparavant, les directions des écoles juives ultra-orthodoxes souhaitent limiter les échanges entre les élèves et tout élément externe à la communauté ultra-orthodoxe.

« Je pense que la direction voulait encadrer vraiment les échanges avec les gens de l'extérieur et puis ces échanges étaient mal vus. Il y avait que nous qui venions de l'extérieur, les enseignants, et ce n'était pas encouragé de faire venir des gens de l'extérieur, même un auteur. » (Julie, question 18)

Les participants ont partagé leurs expériences des sorties pédagogiques en lien avec les éléments de la culture québécoise. Pour Éric et Paul, ces sorties étaient impossibles en raison de l'idée de fermeture sociale qui règne au sein de la communauté. James et Bob ont, eux, des expériences différentes. En effet, James a réalisé des sorties pour aller faire du ski ainsi que des visites au Biodôme de Montréal. De son côté, Bob, organise tous les ans une sortie pour aller faire la cueillette de pommes. Ces sorties sont grandement liées à la découverte de la culture québécoise.

« Ils font la cueillette des pommes, c'est important parce que c'est une grande chose culturelle au Québec. Ils font cela depuis des années. C'est très important de leur faire aimer la culture québécoise. » (Bob, question, 19)

Cependant, James précise que lors de ces sorties, les élèves n'entraient pas en contact avec des personnes de l'extérieur.

« Souvent pendant les sorties on se déplaçait comme un gros troupeau, il n’y avait pas d’échange avec les gens de l’extérieur. Q : Par exemple la sortie au Biodôme est-ce qu’il y avait un guide ? R : Non non, on est arrivés là, on a fait le tour avec l’école et on est partis, il n’y avait pas d’interaction avec les gens du Biodôme. » (James, question 19)

Si les activités pour faire découvrir des éléments culturels sont difficiles à mettre en place, certains enseignants y arrivent de manière détournée. Julie nous a raconté une anecdote d’un de ses cours. Elle a, un jour, eu l’idée de faire faire de la luge, activité typiquement québécoise, à ses élèves. C’était une grande découverte pour elles, qui n’étaient d’ailleurs pas équipées pour cette activité. Pour l’enseignante, cela a permis de faire des liens avec la culture québécoise. Cette anecdote montre les différentes formes que peuvent prendre les activités permettant de faire découvrir la culture québécoise en classe de FLS.

Dans la partie suivante, nous nous concentrerons sur les attitudes des élèves en lien avec les activités liées au développement de la CCI.

4.2.4.2 Attitudes des élèves en lien avec les activités liées au développement de la CCI

Comme nous l’avons mentionné précédemment, selon les participants, les élèves démontrent une certaine curiosité envers les éléments culturels liés à la langue cible. Plus précisément, les résultats indiquent que les élèves ont un intérêt pour les activités en lien avec le développement de la CCI. À leur avis, le degré de motivation des élèves est influencé par les activités proposées, cependant les activités les plus pertinentes sont limitées par les interdictions de l’école. La citation suivante présente ce dilemme :

« On est toujours limité par les livres, pas de visuel, pas d’audio-visuel. C’est vraiment difficile de capter leur attention, car on ne peut pas leur présenter des choses très intéressantes, attractives, très motivantes, alors ils n’écoutent pas, ils bougent beaucoup... » (Paul, question 22)

Nous verrons dans la partie suivante les attitudes et les stratégies des enseignants afin de maximiser la motivation des élèves concernant les activités liées au développement de la CCI.

4.2.4.3 Stratégies des enseignants en lien avec la mise en place d'activités liées au développement de la CCI

Les réponses des participants nous laissent croire qu'ils adoptent tous (n=5) la même attitude concernant la culture des élèves. En effet, comme nous en avons parlé précédemment, les enseignants favorisent une attitude positive à l'égard de la culture de leurs élèves ; ils essaient constamment de créer des liens entre la culture québécoise et la culture juive ultra-orthodoxe dans leur enseignement. Selon eux, ces liens vont favoriser la motivation des élèves et les aider à développer la CCI.

« C'est sûr que se montrer éduqué et savant sur leur culture enfin ça aidait beaucoup. » (James, question 16)

Pour tous les participants de l'étude (n=5), la mise en place d'un lien constant avec la culture des élèves semble être à la base de l'enseignement de la L2. Certains des participants (n=3) ont mentionné que le fait d'établir des liens entre la culture des élèves et la culture québécoise externe à la communauté ultra-orthodoxe pouvait aider les élèves à éviter les malentendus interculturels. En effet, James explique essayer de tisser des liens entre les personnes de la communauté québécoise francophone et les personnes de la communauté juive ultra-orthodoxe. Pour ce faire, l'enseignant partage son expérience personnelle concernant les rapports interculturels ou bien essaye de lutter contre les préjugés sur les autres cultures que ses élèves pourraient avoir.

« Pour moi, éviter les malentendus interculturels ce n'était pas forcément les aider à comprendre comment saluer, par exemple faire la bise ou pas, mais plutôt leur montrer de manière générale qu'ils ne devraient pas avoir de préjugés envers les autres cultures. En effet, ils avaient beaucoup de préjugés envers certaines personnes et ils se sentaient à l'aise de les

exprimer. Et donc j'ai essayé de leur expliquer que dans le monde normal ça ne se fait pas de parler comme ça des gens, on ne parle pas des autres cultures de manière négative. » (James, question 14)

Par ailleurs, trois participants nous ont fait part des liens qu'ils faisaient entre le français et le yiddish, langue maternelle de la plupart des élèves. Cette stratégie est utilisée afin de faire appel aux connaissances antérieures des élèves et également afin de démystifier la structure de la langue. C'est ce que nous a expliqué Éric :

« Oui, une méthode que j'utilisais de manière récurrente, il y avait un mot qu'ils ne connaissaient pas où qui leur paraissait compliqué je leur demandais comment on le disait en yiddish. Souvent, je leur disais comment certains mots en yiddish se disaient en arabe, mais c'est vrai que le lien avec le yiddish je le faisais tout le temps, pour les intéresser, mais aussi pour démystifier la structure de la langue. » (Éric, question 17)

Grâce à ce chapitre nous avons pu exposer les représentations des enseignants en lien avec la culture, l'interculturel et la CCI. Nous avons également abordé les pratiques déclarées de ces derniers concernant le matériel utilisé en classe en lien avec la culture de la langue cible, mais également les activités réalisées en lien avec le développement de la CCI. Ce chapitre nous a permis de présenter les principaux résultats en rapport avec nos deux questions de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats à la lumière des concepts théoriques et des études recensées dans le Chapitre 2. Pour rappel, nos deux questions de recherche sont les suivantes :

- 1 Quelles sont les représentations d'enseignants de LS en contexte juif ultra-orthodoxe à l'égard de la compétence de communication interculturelle ?
- 2 Quelles sont les pratiques déclarées de ces enseignants afin de favoriser le développement de la compétence de communication interculturelle chez les apprenants ?

Notre chapitre sera divisé en deux sections principales afin de répondre au mieux à ces deux questions de recherche. Dans la première section, nous aborderons les représentations des enseignants de L2 concernant la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe (5.1). Dans la deuxième section, nous nous pencherons sur les pratiques déclarées des enseignants concernant la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe (5.2).

5.1 Les représentations des enseignants concernant la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe

Dans cette section, nous discuterons des résultats à l'égard des représentations des enseignants concernant la prise en compte et le développement de la CCI dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes. Dans un premier temps, nous discuterons des résultats liés à la relation entre langue et culture (5.1.1). Ensuite, nous

aborderons les représentations des enseignants concernant l'interculturel (5.1.2). Puis nous discuterons des résultats concernant les représentations des enseignants en lien avec la CCI et la formation liée à cette compétence (5.1.3). Enfin, nous traiterons les résultats concernant le contexte d'enseignement des participants de notre étude (5.1.4).

5.1.1 Liens entre la culture et la langue

Un des fondements de notre recherche est le lien qui unit la culture et la langue. Comme mentionné précédemment, pour de nombreux auteurs (p. ex. Byram, Gribkova et Starkey, 2002 ; Defays et Deltour 2003 ; Lussier, 2011), la langue et la culture sont indissociables et l'enseignement d'une L2 ne peut se faire sans la prise en compte d'éléments liés à la culture de la langue cible. Les participants de notre étude s'accordent également sur ce point. Ils ont mentionné, en majorité, lorsque questionnés sur leurs représentations de la culture québécoise, la langue comme élément principal pour la définir.

D'ailleurs, concernant le rôle de passeur ou de médiateur culturel, si les participants réalisent une distinction entre les deux concepts, tous affirment favoriser les échanges sur la culture. Cependant, ils disent seulement exposer les élèves à différents éléments culturels de la langue cible par le biais d'activités centrées sur les savoirs culturels (p. ex. présenter les fêtes québécoises). Cela coïncide avec les résultats des études d'Olivencia (2008) et de Georgescu Paquin (2015). En effet, les enseignants de L2 interrogés lors de l'étude menée par Olivencia (2008) disaient présenter à leurs élèves l'histoire du Québec ou bien encore des chansons francophones. De même, les enseignants interrogés dans l'étude de Paquin (2015) disaient réaliser des activités culturelles telles que la cueillette de pommes ou des visites à la cabane à sucre. Donc si la prise en compte des éléments culturels semble importante pour les enseignants, elle semble assez limitée et se limite à des savoirs, des faits sur la culture de la langue cible. Pour plusieurs auteurs (Olivencia, 2008 ; Sercu, 2001 ; Moldoveanu et

Mujawamariya, 2007 ; Paquin, 2015), cela peut favoriser les stéréotypes (nous y reviendrons plus en détail plus tard dans la section 5.1.3).

Dans la partie suivante, nous discuterons des résultats liés aux représentations des enseignants sur l'interculturel.

5.1.2 Représentations concernant l'interculturel

Concernant les représentations des participants liées à l'interculturel, il est important de rappeler que la plupart des participants ont eu du mal à définir ce concept, et que certains participants confondaient multiculturel et interculturel. Il demeure alors difficile de s'appuyer sur leurs propos. Cela rappelle les résultats de l'étude d'Olivencia (2008) qui mentionnait que les participants avaient du mal à se représenter le concept et avaient tendance à confondre interculturel et culture. Cependant, au contraire des enseignants ayant participé de l'étude d'Olivencia, les répondants de notre étude semblent plus à l'aise avec la notion d'interculturel. Certains de nos participants voient l'interculturel comme un véritable échange entre les cultures, une notion positive qui implique le respect de la culture de chacun, le fait de lier la culture individuelle et la culture de la société dans laquelle on évolue. Cette différence de résultats pourrait être en lien avec le contexte d'enseignement de nos participants. En effet, les enseignants de L2 que nous avons interviewés ne font pas partie de la communauté juive ultra-orthodoxe, la communauté de leurs élèves ; les réalités des enseignants et des élèves sont très éloignées. Il est donc primordial pour les enseignants de faire des liens entre la culture de la langue cible et celle des élèves afin d'arriver à créer une relation pour favoriser l'apprentissage de la L2.

En contexte interculturel, en classe de L2, la prise en compte de la langue maternelle des élèves est primordiale. Pour Armand (2012), la L1 doit être vue comme un soutien à l'apprentissage de la L2 ; en effet, les stratégies d'apprentissage peuvent être transférées d'une langue à l'autre. Il faut aussi prendre en compte les dimensions

identitaires et socio-affectives liées à l'apprentissage d'une L2. Selon Armand (2012), pour que l'apprenant puisse pleinement s'engager dans un apprentissage, il doit s'y sentir soutenu. L'élève ne doit pas sentir de rejet de sa culture ou de sa langue maternelle, d'où l'importance de la prise en compte de la L1 des apprenants en classe de L2. Les participants de notre étude semblent sensibles à cet élément. Pour rappel, trois participants de notre étude disaient faire des liens entre le français, langue enseignée, et le yiddish, langue maternelle des élèves. Cette stratégie était par exemple utilisée par les enseignants afin de faire appel aux connaissances antérieures des élèves. Cela semble montrer que ces enseignants sont conscients des bienfaits de la valorisation de la L1 en classe de L2.

Les participants de notre étude semblent également reconnaître l'intérêt d'inclure la culture d'origine de leurs apprenants dans leur enseignement et de tisser des liens avec eux. En effet, selon leurs propos, deux des participants interrogés pensent qu'en contexte interculturel, les enseignants doivent se montrer ouverts et prêts à apprendre de la culture des autres et notamment de celle de leurs élèves.

Cette vision de l'interculturalité est cohérente avec les avancées théoriques de Gay (2002), qui promouvaient les liens entre les enseignants et la culture d'origine des apprenants afin de favoriser les apprentissages. Effectivement, la grande majorité des enseignants que nous avons interrogés disaient essayer de faire le plus de liens possible entre la culture de la langue cible et la culture des élèves. Ces liens sont favorisés tout d'abord pour maximiser la motivation des élèves. En effet, partir de la culture des élèves pour faire des liens avec la culture de la langue cible permettrait aux enseignants de développer l'intérêt des élèves pour la langue d'apprentissage. Mais c'est aussi un moyen pour eux de développer leurs connaissances de la culture des élèves, ce qui est primordial pour les enseignants afin de tisser un lien avec leurs élèves. Bhanji-Pitman (2009) rappelle que la valorisation des apprenants, de leur héritage culturel et la

création de liens entre ce qu'ils vivent et le contenu de l'enseignement permettraient aux élèves de s'approprier leur apprentissage de la L2.

Nous nous concentrerons dans la partie suivante sur la discussion des résultats en lien avec les représentations qu'ont les enseignants de la CCI et de la formation en lien avec la prise en compte de la compétence.

5.1.3 Représentations concernant le concept de CCI et la formation en lien avec la compétence

Lorsque nous avons abordé la CCI avec nos participants, nous avons pu noter la difficulté que cela représentait pour eux de devoir parler de ce concept. Si les participants ont eu du mal à définir le concept, la majorité d'entre eux en parle de façon très positive, le voit comme un outil de communication indispensable en contexte interculturel. Les définitions de la CCI présentées par nos participants démontrent une ouverture d'esprit de leur part ; ils semblent faire preuve de réceptivité envers cette compétence. Rappelons que comme le mentionnait Lussier (2011), les enfants ont besoin d'être, très tôt, exposés à l'altérité, afin de développer une vision positive de l'Autre. Les enseignants interrogés semblent enclins à créer ces espaces de dialogue. Pour la plupart, la CCI est source de partage, d'échange et d'ouverture.

Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Olivencia (2008) dans son étude réalisée auprès d'enseignants travaillant en francisation avec des adultes allophones. En effet, les participants interrogés lors de cette étude parlaient de la CCI en des termes similaires, faisant principalement référence à « des valeurs et à des principes tels que l'ouverture au pluralisme et à la diversité » (Olivencia, 2008, p. 99), sans pour autant arriver à bien cerner cette compétence. Il en est de même pour nos répondants. En effet, ils ne semblent pas certains de ce que cette compétence signifie, ni de la façon de l'enseigner, ou encore de quel contenu utiliser pour en prendre compte et pour aider leurs élèves à développer cette compétence. Ces résultats correspondent également à

ceux de Lussier *et al.* (2003). Lors de leur étude en lien avec la prise en compte de la CCI auprès d'enseignants de L2 slovaques, les chercheurs avaient pu noter que les participants étaient ouverts à la CCI, mais ne pouvaient pas exprimer clairement comment l'intégrer dans leur enseignement.

Pour Lussier (2011), la prise en compte de la CCI par les enseignants doit être guidée ; l'auteure avait d'ailleurs mis en exergue la nécessité d'un cadre commun d'enseignement de la CCI pour les enseignants. Cependant, les résultats de plusieurs études démontrent que les enseignants de langue au Québec et ailleurs ne reçoivent pas de formation en lien avec la CCI (Lázár, 2011 ; Olivencia, 2008 ; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007 ; Lázár, 2005, Sercu, 2001). Pour rappel, trois des participants de notre étude ont suivi une formation en enseignement des L2, mais aucun d'entre eux ne garde de souvenirs de la présence de la CCI ou alors très vaguement, au sein de cette formation. Cela concorde avec les résultats de plusieurs études (Olivencia, 2008 ; Sercu, 2001 ; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007) qui mettent en évidence le vide dans la formation des futurs enseignants concernant la formation en lien avec l'interculturel et plus précisément la CCI. Ces études mettaient en exergue un contenu centré sur les savoirs liés à la culture, souvent vecteurs de stéréotypes.

D'ailleurs, il est difficile pour les enseignants de prendre en compte cette compétence alors qu'elle ne figure même pas dans les documents officiels du ministère. Seulement certains aspects de la compétence sont présents sous le terme de repères culturels dans les programmes de FLS et d'ALS du PFEQ, aussi bien au primaire qu'au secondaire.

De plus, si les participants de notre étude, comme ceux des études de Moldoveanu et Dumitru (2004) et de Mujawamariya (2006), se rendent compte de la nécessité de prendre en compte l'interculturel en classe de L2, ils ne reconnaissent pas la nécessité de suivre une formation sur le sujet. Ces résultats diffèrent quelque peu de l'étude réalisée par Lázár (2005) auprès d'enseignants d'ALS et de FLS, dans plusieurs pays

d'Europe (Chypre, Estonie, Grèce, Hongrie, Islande, Malte, Pays-Bas, Pologne, Roumanie et Slovénie). En effet, les résultats montraient que, si tous les enseignants avaient du mal à définir la CCI, car elle ne faisait pas partie de leur formation initiale ou continue, tous s'accorderaient pour dire qu'il serait nécessaire de recevoir une formation à part entière sur la CCI, afin d'avoir « une éducation systématique » dans le domaine (p. 42). De plus, Lázár (2011), lors de son étude réalisée auprès de futurs enseignants d'anglais en Hongrie, mettait en évidence le besoin d'inclure les éléments culturels et la CCI dans la formation des futurs enseignants d'anglais. Cela est nécessaire afin d'éviter que ces futurs enseignants ne voient la prise en compte de la CCI comme une charge de travail supplémentaire, alors qu'ils appréhendent à peine leur rôle (Lázár, 2011).

Les participants de notre étude, comme ceux des études précédemment citées (Moldoveanu et Dumitru, 2004 ; Mujawamariya, 2006 ; Olivencia, 2008), pensent que leur expérience d'enseignement en contexte interculturel suffit à pallier le manque de formation, en mentionnant que leurs besoins de formation sont ailleurs, notamment dans le domaine des technologies. Cela nous amène à penser que la CCI pourrait ne pas être au cœur des objectifs de formation des enseignants interrogés, notamment par manque de temps ou de ressources.

5.1.4 Représentations des enseignants liées au contexte d'enseignement juif ultra-orthodoxe

Les résultats de notre étude nous permettent d'affirmer l'influence du contexte d'enseignement sur la prise en compte de la CCI par les enseignants. En effet, nous avons fait état des nombreux défis auxquels les enseignants doivent faire face au sein des écoles juives ultra-orthodoxes, des défis qui selon eux ne seraient pas les mêmes dans un autre contexte d'enseignement. Ces défis font également écho à ceux mentionnés dans les études de Tremblay (2013) et Sercia (2007).

Selon nos participants, la communauté juive ultra-orthodoxe, du fait de sa fermeture au monde extérieur, ne présente pas une attitude favorable à la connaissance d'autres cultures. Pour les enseignants, cela représente un obstacle aux éléments culturels qu'ils pourraient aborder avec leurs élèves en classe de L2. D'ailleurs, dans son étude sur les aptitudes en français d'élèves issus d'écoles privées ethnoreligieuses (musulmane, juive pas ultra-orthodoxe), arménienne), Sercia (2007) conclut que plus l'importance donnée à la langue et à la culture d'origine des élèves est grande, plus l'aptitude des élèves en français est faible. Cela tend à montrer que le contexte d'enseignement spécifique des écoles ethnoreligieuses pourrait avoir un impact sur l'apprentissage des élèves.

Cependant, ce résultat entre en contradiction avec l'importance de la prise en compte de la L1 et de la culture d'origine des apprenants précédemment mentionnée. Nous pouvons supposer que cela peut être dû à la différence du contexte d'enseignement/apprentissage et aux objectifs qui diffèrent. En effet, les études concernant la prise en compte de la langue maternelle et de la culture d'origine des apprenants mentionnées précédemment (Armand, 2012 ; Bhanji-Pitman, 2009 ; Simon et Sandoz, 2008) ont été réalisées en contexte de diversité ethnoculturelle au sein même de la classe, et les apprenants étaient souvent de nouveaux arrivants en classe d'accueil ou en francisation, dont le but était de s'intégrer à la culture québécoise. Ce contexte diffère de celui des écoles ethnoreligieuses. Il faut rappeler que l'enjeu que représente l'enseignement de la CCI n'est pas le même au sein des écoles ethnoreligieuses, dont le but est souvent, pour les groupes minoritaires, de préserver « leur identité communautaire » (Tremblay, 2013, p. 3) en s'écartant de la société.

De plus, les écoles privées juives ultra-orthodoxes présentent un environnement bien différent des écoles privées citées dans les études de Tremblay (2013) ou de Sercia (2007). Cette différence s'explique par certaines caractéristiques des communautés juives ultra-orthodoxes, comme le fait d'avoir le moins de contacts possible avec le

monde extérieur, et la volonté d'entretenir une complétude institutionnelle forte (Anctil et Robinson, 2019). D'ailleurs, comme nous l'avions mentionné dans notre cadre théorique, les élèves de l'école musulmane de l'étude de Sercia (2007) présentaient, selon lui, de bons résultats en français de par le caractère multiethnique de l'école. Les élèves, ne partageant pas la même L1, étaient obligés d'utiliser le français pour interagir.

Les interdits de l'école concernant les sujets que les enseignants peuvent aborder en classe, et la censure subie par ces derniers, représentent un défi supplémentaire. D'ailleurs, Tremblay (2013), dans son étude sur les écoles ethnoreligieuses, fait également référence, dans une moindre mesure, à cette difficulté. Pour rappel, les participants de son étude, des enseignantes au sein d'une école juive et d'une école musulmane, mentionnent ne pas aborder certains sujets de peur de se heurter aux croyances de certains élèves ou parents. C'est également le cas des enseignants interrogés dans notre étude qui disent « avoir peur » de se heurter aux interdits de l'école.

Cependant, les enseignantes de l'école musulmane dans l'étude de Tremblay mentionnent également essayer « d'assouplir les normes musulmanes » (p. 206) afin de s'adapter au contexte québécois. Une participante raconte qu'elle a décidé d'inclure la musique dans ses cours, quitte à bousculer certains de ses élèves pour qui l'écoute de musique est considérée comme un « pêché ». Cet ajout a été reçu de manière favorable par les étudiants. En contexte juif ultra-orthodoxe, selon nos résultats, cela paraît impossible, du fait notamment du souhait de la communauté de rester à l'écart du reste de la société québécoise.

Il est également important de rappeler que les cours de L2 sont imposés par le gouvernement québécois : la communauté juive ultra-orthodoxe n'a pas le choix. Selon nos participants, cette imposition participe à la vision négative de la communauté.

Tremblay (2013) mentionnait également la lassitude des parents de l'école juive quant aux 14h par semaine de cours en français imposés par le ministère de l'Éducation.

Les participants de notre étude, comme ceux de l'étude de Tremblay (2013), parlent des écoles privées ethnoreligieuses comme de lieux de passage seulement au niveau professionnel. En effet, les conditions de travail n'y sont pas très avantageuses. Nous pouvons supposer que l'implication limitée des enseignants de L2 sur la durée est un des facteurs qui pourrait nuire à la création de liens interculturels entre les élèves et la culture de la langue cible. Pour rappel, pour nos participants il est primordial de tisser des liens avec leurs élèves afin de favoriser le développement de la CCI. Cependant, le court passage des enseignants au sein des écoles ultra-orthodoxes pourrait représenter un obstacle à cela.

Si les défis en lien avec la prise en compte de la CCI, et plus largement l'enseignement des L2, sont nombreux, les enseignants de notre étude notent tout de même un changement dans la vision des cours séculiers de la part de la communauté. La communauté semble de plus en plus favorable à l'enseignement des savoirs séculiers, et des L2, ce qui pourrait favoriser le développement de la CCI dans le futur.

Cette section nous a permis de discuter des résultats concernant les représentations des enseignants sur la prise en compte et le développement de la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe. Malgré plusieurs difficultés, les enseignants semblent favorables à la prise en compte de la CCI dans leur enseignement. Pourtant, nous verrons dans la deuxième section principale de ce chapitre que cela ne se reflète pas forcément dans les activités en lien avec la CCI proposées par les enseignants de notre étude. Dans la section suivante, nous discuterons des résultats concernant les pratiques déclarées des enseignants en lien avec la prise en compte de la CCI.

5.2 Les pratiques déclarées des enseignants concernant la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe

Dans cette section, nous discuterons des résultats liés aux pratiques déclarées des enseignants concernant la CCI en contexte juif ultra-orthodoxe. Dans un premier temps, nous discuterons des résultats concernant le matériel pédagogique et authentique en lien avec la CCI (5.2.1). Ensuite, nous aborderons les défis liés à l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe (5.2.2). Enfin, nous traiterons des résultats concernant les activités en lien avec le développement de la CCI (5.2.3).

5.2.1 Le matériel pédagogique et authentique en lien avec la CCI

Concernant le matériel pédagogique en lien avec la CCI, les participants de notre étude s'accordent sur la très faible présence de contenu culturel au sein des manuels ou des documents utilisés. Pour rappel, la majorité de nos participants devaient utiliser le matériel fourni par l'établissement, matériel très neutre et traditionnel au niveau du contenu culturel selon les enseignants interrogés. Ce résultat fait écho aux études de Moldoveanu et Dumitru (2004), Mujawamariya (2006) et Olivencia (2008). En effet, les enseignants de L2 au cœur de ces études ne se sentaient pas non plus outillés au niveau du matériel dans la prise en compte de la CCI. En contexte juif ultra-orthodoxe, selon nos participants, les outils sont d'autant plus limités que de nombreux sujets et types de matériel doivent être évités (la technologie, les fêtes québécoises, certains livres, les ressources audiovisuelles, etc.). Ces sujets et types de matériel pourraient potentiellement être utilisés afin de prendre en compte la CCI dans leur enseignement. C'est le type de matériel que Byram, Gribkova et Starkey (2002) préconisent pour la prise en compte/développement de la CCI ; nous y reviendrons de façon plus détaillée dans cette même section.

Pour ce qui est du matériel authentique en lien avec la CCI, les résultats sont similaires aux résultats obtenus concernant le matériel pédagogique : le matériel disponible ou utilisable est très limité. Toutefois, bien que les enseignants soient très encadrés dans le choix du matériel qu'ils peuvent proposer, ils essayent tout de même de faire des liens avec la culture de leurs élèves. Plusieurs de nos participants disent essayer d'utiliser du matériel authentique, tels que des articles de journaux ou bien du matériel en lien avec le sport. Un des enseignants interrogés disait utiliser des articles de journaux en lien avec la communauté juive ultra-orthodoxe ou encore proposer du matériel autour l'équipe de hockey montréalaise, que les élèves aiment beaucoup, afin de pouvoir faire des liens avec leur vécu et pour maximiser leur motivation. Cela rejoint les propos de Bhanji-Pitman (2009), qui soulignait l'importance pour les enseignants d'inclure la culture d'origine des élèves en classe de L2 via le matériel qu'ils choisissent.

Les résultats quant au matériel pédagogique et authentique utilisé par les enseignants de notre étude sont loin de correspondre aux besoins du cadre de référence pour le développement de la CCI proposé par Lussier (2011). En effet, les activités proposées en lien avec la CCI doivent permettre le développement des trois dimensions de la CCI : les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être.

Selon Lázár *et al.* (2007), le développement de la dimension « savoirs » a pour objectif de permettre aux élèves de développer des connaissances quant aux différentes cultures, connaissances centrées sur la « diversité des modes de vie » et « les éléments en lien avec les contextes socioculturels des sociétés cibles » (p. 29). Pour Lázár *et al.* (2007), les savoirs vont permettre de faire le lien entre la culture de l'élève et la culture de la langue cible : « Cela renvoie à la prise de conscience interculturelle, qui implique la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre “le monde d'où l'on vient” et “le monde de la communauté cible” ». (Lázár *et al.*, 2007, p. 27). La dimension du savoir-faire a pour but de réellement permettre aux élèves

d'interagir en tant que locuteurs interculturels (Lázár *et al.*, 2007). Cette dimension s'applique lors de discussions en petits groupes autour des caractéristiques d'autres cultures (Lázár *et al.*, 2007). Enfin, le savoir-être se développe lorsque l'élève joue le rôle de médiateur culturel, lorsqu'il pose un regard critique aussi bien sur sa culture que sur les cultures qui l'entourent. Cependant, nos résultats démontrent la faible prise en compte de ces trois dimensions par les participants. Le matériel pédagogique et authentique utilisé ne semble pas permettre de faire des liens suffisants, qui surpasseraient les stéréotypes, le folklore, entre la culture de la langue cible et la culture des apprenants. La censure imposée sur le matériel y est pour beaucoup. Il semblerait qu'à travers ce matériel très limité les enseignants ne parviennent pas à aider les élèves à endosser le rôle de médiateur culturel.

D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus tôt, Byram, Gribkova et Starkey (2002), présentent des exemples de matériel pédagogique pour inclure la CCI. Les auteurs proposent aux enseignants d'utiliser des manuels scolaires incluant un angle interculturel et dont le contenu est très varié. Ils citent plusieurs exemples de contenus : « textes originaux — notamment des enregistrements audios, et tout un ensemble de documents écrits ou visuels, tels que des cartes, des photographies, des graphiques et des dessins » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p. 22). Ce type de matériel est très loin du matériel utilisé par les participants de notre étude. Pour Byram Gribkova et Starkey (2002), il est primordial qu'à travers ce matériel, l'élève puisse développer son esprit critique : « L'élève doit apprendre à manier des concepts analytiques plutôt que de se contenter d'assimiler de l'information » (p. 26). Les auteurs encouragent vivement les enseignants à présenter du matériel authentique source de débat, qui fasse réagir les élèves et qui les expose à diverses réalités. Les enseignants devraient aussi motiver les élèves à utiliser l'Internet, qui est, selon eux, « une source d'informations très riche » (p. 26) et qui permettra aux élèves de se familiariser avec notamment des journaux proposant diverses visions sur la politique ou les cultures. Selon nos résultats,

en contexte juif ultra-orthodoxe, les enseignants ne pourraient pas utiliser le type de matériel pour favoriser le développement de la CCI, en raison des interdits de l'école.

Dans la section suivante, nous discuterons des réactions des élèves concernant le matériel en lien avec le développement de la CCI.

5.2.1.1 Les réactions des élèves au matériel en lien avec la CCI

Interrogés sur les réactions de leurs élèves en relation avec le matériel lié à la culture présenté en classe, les participants s'accordent pour dire que les élèves se montrent en majorité curieux. Un de nos participants mentionnait également la grande difficulté pour les élèves de se concentrer et note donc un manque de motivation à l'égard du matériel en lien avec la culture québécoise, et plus largement en classe de L2. Pour cet enseignant, ce manque de motivation ne serait pas dû à un désintérêt pour la culture québécoise, mais plutôt à la surcharge de travail que vivent les élèves. À titre de rappel, dans la plupart des écoles ethnoreligieuses les élèves doivent suivre un enseignement séculier, souvent dans trois langues différentes, en plus d'un enseignement religieux. L'horaire très chargé des élèves de ces écoles était déjà au cœur des préoccupations rapportées par les études de Tremblay (2013) et de Hirsch, Mc Andrew et Amiraux (2015). Pour les auteures de ces études, ce qui pourrait sembler être un désintérêt pour la culture québécoise serait principalement dû à un emploi du temps surchargé pour les élèves. Cette difficulté nous amène à aborder le contenu de notre prochaine section portant sur les défis liés à l'utilisation de matériel en lien avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe.

5.2.2 Défis liés à l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe

Comme nous l'avons mentionné dans le Chapitre 4, les enseignants de notre étude font référence à plusieurs défis concernant l'utilisation de matériel pédagogique et authentique en rapport avec la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe. Pour

rappel, les trois défis majeurs présentés par les enseignants interrogés concernent le manque de liberté dans le choix du matériel, la censure et le fait que la communauté juive ultra-orthodoxe ne présente pas une attitude favorable à la connaissance d'autres cultures.

Le défi lié à la censure nous semble être un défi majeur pour la prise en compte et le développement de la CCI. Un de nos participants mentionnait d'ailleurs la difficulté de présenter du matériel qui soit intéressant pour les élèves, en rappelant qu'il ne pouvait proposer ni de matériel visuel ni de matériel audiovisuel. En effet, ces difficultés sont susceptibles de rendre difficile le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, les trois dimensions mises de l'avant par Lussier (2011) dans son cadre de référence. De plus, les enseignants interrogés lors de notre étude ont peur de présenter du contenu qui irait à l'encontre de ce qui est autorisé et de choquer leurs élèves. Cela fait référence aux résultats de l'étude de Tremblay (2013), dans laquelle les enseignants de l'école musulmane disaient devoir négocier la frontière entre ce qui est interdit et ce qui est autorisé. Cependant, dans l'étude réalisée par Hirsch, Mc Andrew et Amiraux (2015) au sein de quatre écoles juives (pas ultra-orthodoxes) à Montréal, les enseignants disaient justement utiliser l'enseignement religieux afin de faire des liens avec la société contemporaine. Un de nos participants disait parfois essayer de faire des liens similaires afin d'exposer les élèves à la société québécoise.

En ce qui concerne le troisième défi, les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude mentionnent que le fait que la communauté juive ultra-orthodoxe entretienne une fermeture au monde extérieur les empêche de présenter aux élèves du matériel en lien avec les éléments culturels. Ces résultats font écho aux travaux d'Anctil et Robinson (2019) concernant la communauté juive ultra-orthodoxe montréalaise. L'auteur rappelle entre autres la grande complétude institutionnelle de la communauté, qui selon lui, peut être vectrice de fermeture sociale. Cela pourrait expliquer le sentiment des

enseignants interrogés et la difficulté supplémentaire à prendre en compte la CCI dans leur enseignement.

Nous avons discuté des défis auxquels les enseignants doivent faire face pour intégrer du matériel pédagogique ou authentique en lien avec la CCI dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes. Nous aborderons dans la section suivante les activités en lien avec le développement de la CCI.

5.2.3 Les activités en lien avec le développement de la CCI

À la lumière des résultats, les activités en lien avec le développement de la CCI réalisées par les enseignants de L2 au sein des écoles juives ultra-orthodoxes nous semblent très limitées.

Pour rappel, les participants de notre étude disaient ne pas pouvoir faire, soit par manque de temps dû à l'horaire très chargé des élèves, soit en raison des interdits de l'école, d'échanges ou de jumelages interculturels entre leurs élèves et des élèves en dehors de la communauté. Ce manque pourrait nuire au développement de la CCI chez les élèves. Les participants de notre étude se limitent à des activités culturelles telles que la visite de musées ou la cueillette de pommes. Pour rappel, ces activités, déjà mentionnées par Georgescu Paquin (2015) lors de son étude, vont, selon elle, favoriser les stéréotypes véhiculés sur la culture de la langue cible. De plus, il est important de noter que, selon plusieurs de nos participants, durant ces sorties les élèves n'entrent pas en contact avec des personnes externes à la communauté. Nous pouvons supposer que le développement de la CCI est alors très restreint.

Ce chapitre nous a permis d'apporter des pistes de discussion quant à notre objectif de recherche, qui était de faire état des représentations et des pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. Nous souhaitons rappeler que, pour des raisons de

protection de l'anonymat des participants, nous avons choisi de ne pas interpréter les propos des participants en lien avec leur contexte d'enseignement. Les représentations des enseignants interrogés semblent pour la plupart véhiculer l'importance de la prise en compte de la CCI. Cependant, les résultats liés aux pratiques déclarées des participants en lien avec la prise en compte et le développement de la CCI paraissent insuffisants par rapport à l'ampleur de la tâche. Nous avons pu discuter de plusieurs pistes à explorer pour expliquer cette insuffisance, notamment le manque de formation au sein de la formation initiale des enseignants de L2 au Québec, mais également le contexte particulier d'enseignement que représente le contexte juif ultra-orthodoxe.

CONCLUSION

L'objectif de ce projet de mémoire était de faire état des représentations et des pratiques déclarées d'enseignants de L2 à l'égard de la CCI, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. À l'issue de la présentation des résultats et de la discussion qui s'en est suivie, il apparaît que les participants de notre étude semblent être sensibles à la prise en compte de la CCI au sein de leur classe, même si leurs pratiques déclarées ne reflètent pas forcément cette sensibilité.

Concernant les représentations liées à la place de la culture dans la classe de L2, les participants semblent aller dans le même sens que la recherche faite sur le sujet ; en effet, la majorité d'entre eux reconnaissent le lien indissociable qui unit la langue et la culture. Tous semblent enclins à inclure du matériel culturel dans le contenu proposé aux élèves. Cependant, ce matériel s'avère très traditionnel. À propos des représentations des enseignants liées à l'interculturel, les participants ont du mal à définir ce terme. Pourtant certains d'entre eux appliquent les concepts théoriques liés à la prise en compte de l'interculturel en classe de L2, recommandés par différents chercheurs (Armand, 2012 ; Bhanji-Pitman, 2009 ; Gay, 2002) tels que la prise en compte de la L1 des élèves, ainsi que la mise en avant de leur culture d'origine. Les représentations de la CCI que peuvent avoir les participants sont assez similaires. La compétence paraît floue pour eux, ce qui peut être attribué au manque de formation continue en lien avec la compétence au sein des programmes pour les futurs enseignants. De même, les programmes ministériels, que ce soit pour le FLS ou l'ALS, ignorent le développement de la CCI par les élèves, se contentant de présenter des repères culturels à connaître. De plus, si la prise en compte de la CCI paraît être importante pour les participants, le contexte des écoles juives ultra-orthodoxe présente

des défis pour la prise en compte de cette compétence et semble influencer les pratiques enseignantes.

Selon les participants, leurs pratiques déclarées concernant la prise en compte de la CCI sont restreintes par les règles de la direction, en lien avec les croyances de la communauté. En effet, les pratiques déclarées afin d'aider les élèves à développer la CCI sont limitées. Ces limites pourraient être dues aux contraintes imposées par la direction des écoles concernant le matériel pédagogique et authentique que peuvent proposer les enseignants. Différentes ressources telles que les technologies, la musique, certains livres et types d'interactions en classe sont à proscrire. Pourtant, ces ressources pourraient, selon certains auteurs (Byram, Gribkova et Starkey, 2002), favoriser le développement de la CCI. De plus, certaines activités culturelles réalisées par les enseignants s'avèrent être à l'origine de stéréotypes sur la culture de langue cible, au lieu de favoriser un véritable échange interculturel (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Georgescu Paquin, 2015).

Il est également intéressant de noter que malgré les défis liés au contexte d'enseignement, certains participants mentionnent des changements dans la vision de la communauté par rapport à l'enseignement des savoirs séculiers. Ils notent des progrès et des efforts de la part des écoles. Nous pouvons imaginer que ces changements pourraient avoir sur le long terme des effets bénéfiques sur la prise en compte et le développement de la CCI.

Limites de l'étude

L'étude présente des limites, notamment la taille réduite de notre échantillon qui ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. Cette limite résulte, entre autres, des particularités de la communauté précédemment mentionnées. En effet, la recherche en contexte ultra-orthodoxe présente des défis qui ont pu influencer la phase de

recrutement des participants. Les écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises ne sont pas nombreuses. Les listes de ces écoles sont difficiles à trouver. Il a donc été compliqué d'entrer en contact avec des enseignants de L2, prêts à prendre part à l'étude. Ces différents défis font que nous avons dû nous limiter à cinq participants. De plus, nous n'avons pas pu utiliser certaines données en lien avec le contexte d'enseignement des participants afin de protéger l'anonymat de ces derniers.

La pandémie mondiale représente une limite importante de notre recherche. En raison de la COVID-19 et du fait que les enseignants n'étaient plus en classe au moment de la passation des entrevues, nous avons seulement pu utiliser une méthode de collecte de données. Il aurait été intéressant de pouvoir multiplier nos sources de données, notamment à travers des journaux de bord remplis par les participants, ou bien à l'aide d'observations en classe qui nous auraient permis de rapporter les pratiques effectives des enseignants et pas seulement leurs pratiques déclarées.

Pistes de recherches futures

Pour les recherches futures dans le domaine de l'interculturel, nous recommandons de réaliser plus d'études dans le contexte des écoles ethnoreligieuses. Peu d'études font état des réalités des enseignants de L2 qui œuvrent dans ce contexte. Pourtant nous avons vu émerger dans notre étude certaines problématiques liées à ce contexte qui méritent que la recherche s'y intéresse. D'ailleurs, pour avoir une meilleure idée de l'enseignement dans ce contexte, il serait pertinent de réaliser une étude à plus grande échelle, par exemple en mettant en place un projet de recherche qui impliquerait différentes écoles ethnoreligieuses et les nombreux acteurs du milieu. Il nous paraît notamment primordial de pouvoir entrer dans les salles de classe de ces enseignants afin d'avoir accès à leurs pratiques effectives. Cela nous permettrait d'avoir une meilleure vision des besoins de ces enseignants, ainsi que de leur prise en compte de la CCI.

Montréal est une ville de plus en plus multiculturelle. Cette caractéristique est à mettre au premier plan, car cela implique le besoin de favoriser les liens entre les différentes communautés ethniques. L'apprentissage des L2, outil de communication majeur, est vecteur de ces liens. La tâche qui incombe aux enseignants de L2, véritables médiateurs culturels, mérite d'être étudiée.

ANNEXE A

CANEVAS D'ENTREVUE

Partie A : Questionnaire sociodémographique

1. Quelle est votre langue maternelle ? Parlez-vous d'autres langues ? Lesquelles ?
2. Quelle est votre formation universitaire ?
3. Quelle est votre expérience dans l'enseignement du français ou de l'anglais langue seconde ?
4. À quel niveau enseignez-vous présentement (primaire ou secondaire) ?
5. Avez-vous des contacts avec des personnes d'autres cultures dans votre vie quotidienne ? Si oui, à quelle fréquence ? Dans quel(s) contexte(s) ?

Partie B : Représentations

6. Qu'est-ce que la culture pour vous ?
 - a. Qu'est-ce que la culture québécoise pour vous ?
7. Croyez-vous que le rôle de l'enseignant. e est celui de passeur ou de médiateur culturel ? Si oui, pourquoi et comment ? Sinon, pourquoi ?
8. Est-ce que vous intégrez la culture québécoise dans votre enseignement ? Si oui, comment l'enseignement de la culture s'intègre à votre travail ? Si non, pourquoi ?

Si oui :

 - a. De quelle(s) façon(s) créez-vous des possibilités pour permettre à vos élèves de comprendre la culture québécoise et d'en faire l'expérience ?

- b. Comment vos apprenants réagissent à vos enseignements en lien avec la culture ?
9. Pensez-vous que plus les apprenant. e. s connaissent des éléments liés à culture de la langue cible, plus ils développent de l'appréciation envers cette culture ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
 10. Comment comprenez-vous la notion d'interculturel ?
 11. Comment comprenez-vous la compétence de communication interculturelle ?
 12. Quelle a été la place de cette compétence pendant votre formation initiale ?
 13. Comment cette compétence influence-t-elle votre façon d'enseigner ? Pourquoi ?
 14. Comment aidez-vous vos apprenants à éviter les malentendus interculturels auxquels ils pourraient faire face ?

Partie C : Pratiques déclarées

15. Dans le matériel pédagogique que vous utilisez (manuels, cahiers d'exercices, etc.), comment les activités proposées permettent de découvrir la culture québécoise (ex. histoire, géographie, coutumes) ?
 - a. Pouvez-vous nous donner des exemples de ce matériel ?
16. Utilisez-vous du matériel authentique (films, livres, chansons...) afin présenter la culture québécoise ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Si oui :
 - a. Si oui, pouvez-vous nous donner des exemples de ce matériel qui reprend des éléments liés à la culture québécoise ?
 - b. Si oui, dans quelle mesure ce matériel permet-il de favoriser les échanges autour des ressemblances et différences culturelles avec la culture d'origine des apprenant. e. s ?
 - c. Sur quels critères choisissez-vous le matériel authentique ?

17. Proposez-vous des activités de jeux de rôles ou de simulations à vos apprenant. e. s afin de faciliter la compréhension des interactions interculturelles avec les locuteur. trice. s du français/de l'anglais ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?
18. Avez-vous déjà réalisé des échanges ou des jumelages linguistiques avec des élèves locuteur. trice. s du français/de l'anglais ? Si oui, parlez-nous de cette expérience. Si non, qu'est-ce qui vous en empêche ?
19. Organisez-vous des sorties pédagogiques en lien avec les éléments de la culture québécoise (musées, centres d'histoire, festivals...) ? Si non, pourquoi ?
20. En classe, amenez-vous les élèves à réfléchir aux liens entre leur langue maternelle (yiddish) et le français/l'anglais ? Si oui, comment ? Si non, avez-vous déjà envisagé cette méthode ?
21. Y a-t-il d'autres activités que vous utilisez pour aider vos apprenant. e. s à développer leur compétence de communication interculturelle ?

Partie D : Réflexions

22. Selon vous, quels sont les principaux défis rencontrés par l'enseignant. e de FLS/ALS qui veut intégrer des éléments de la culture québécoise en contexte juif ultra-orthodoxe ?
23. Pensez-vous que votre enseignement en lien avec la culture et le développement de la compétence de communication interculturelle chez vos apprenant. e. s serait le même dans un autre contexte d'enseignement ? Pourquoi ?
24. Estimez-vous que la compétence de communication interculturelle devrait avoir une place plus importante en classe de L2 ? Quels en seraient les effets positifs, en particulier en contexte juif ultra-orthodoxe ?
25. Seriez-vous intéressé. e à suivre une formation continue en lien avec l'éducation interculturelle ?

Merci pour votre participation

ANNEXE B

EXTRAIT DE TRANSCRIPTION

Ceci est un extrait de la transcription de l'entrevue semi-dirigée de Julie pour la section Représentations du canevas.

Partie B : Représentations

6. Q : Pour vous qu'est-ce que la culture ?

R : Oh qu'est-ce que la culture ! La culture pour moi c'est bien sûr la langue, c'est des idées, il y a des idées qui sont plus culturelles que d'autres, il y a les plats, la nourriture, la danse, la littérature. Puis je pense que c'est à peu près tout.

Q : D'accord, et qu'est-ce que la culture québécoise pour vous ?

R : Beh la culture québécoise c'est ça, c'est la musique, les livres, des plats, une façon de faire l'humour, une façon de parler. Donc c'est à peu près ça. Ah oui j'ai oublié, les croyances.

7.Q : Maintenant plus concernant le rôle de l'enseignant, est-ce que vous vous croyez que l'enseignant a un rôle de passeur ou de médiateur culturel ?

R : Oui !

Q : Pourquoi ? Ou comment ?

R : En fait oui et non, car quand j'enseignais le français chez les gens qui étaient hassidiques, c'était beaucoup plus moi qui étais imprégnée de leur culture que par exemple moi qui arrivais avec ma culture. Oui, je leur enseignais le français et tout ça, mais il fallait que je tisse un lien avec eux pour que la matière passe, pour que les élèves soient motivés, il fallait que je sois capable de faire des liens avec leur culture.

ANNEXE C

EXTRAIT D'UN RÉSUMÉ D'ENTREVUE

Extrait du résumé de l'entrevue semi-dirigée de Julie.

Représentations :

Pour la participante, la culture représente un ensemble d'éléments propre à un groupe de personnes. Ces éléments permettent de distinguer un groupe d'un autre et sont les suyants : la langue du pays, la façon de penser des gens (« les idées »), la gastronomie (« les plats, la nourriture ») ainsi que différents types d'art (« la danse, la littérature »).

Pour ce qui est de la culture québécoise spécifiquement, la participante reprend les mêmes termes que pour le concept de culture en général. Elle fait, néanmoins, également référence à la musique, à l'humour québécois ainsi qu'à « la façon de parler » québécoise, elle mentionne aussi certaines croyances propres à la culture québécoise.

La participante considère que l'enseignant se doit de jouer le rôle de passeur/médiateur culturel, mais met en avant les difficultés que cela représente en contexte ultra-orthodoxe. Elle mentionne beaucoup d'interdits, de règles à respecter, de censure (« Respecter le fait que les hommes et les femmes ne se mélangent pas, la façon de montrer ou de parler de certains animaux... »). Selon elle, en contexte ultra-orthodoxe l'enseignant doit avant tout s'imprégner de la culture du milieu afin de créer un lien et

non pas l'inverse (« c'était beaucoup plus moi qui étais imprégnée de leur culture que par exemple moi qui arrivais avec ma culture. »). Elle est cependant consciente de l'importance de l'enseignement de la culture de la langue cible (« Essayer d'enseigner seulement des mots ou des structures de langues, c'est beaucoup moins signifiant que mis en contexte culturel, là ça prend plus de sens, c'est plus intéressant, c'est plus compris. »).

Pour ce qui est de la notion d'interculturel, la participante voit ce concept comme un échange entre deux cultures. Concernant la CCI, ce concept semble être méconnu (« non ma formation était à McGill et je ne me souviens pas d'avoir vu ce terme-là. »). De plus, pour elle, en contexte hassidique, le développement de la CCI présente des limites et le risque serait de se heurter à la fermeture au monde extérieur de la communauté.

ANNEXE D

PREMIER CODAGE

Un extrait du premier codage de l'entrevue de Julie pour la question 6 « *Pour vous qu'est-ce que la culture ?* »

Catégories de questions	Questions	Participants	Transcription	1 ^{er} codage	2 ^e codage
Représentation	Question 6 Pour vous qu'est-ce que la culture ?	Julie	Oh qu'est-ce que la culture ! La culture pour moi c'est bien sûr <u>la langue</u> , c'est <u>des idées</u> , il y a des idées qui sont plus culturelles que d'autres, il y a les <u>plats</u> , <u>la nourriture</u> , <u>la danse</u> , <u>la littérature</u> . Puis je pense que c'est à peu près tout.	La langue Des idées La nourriture La danse, La littérature	La langue Façons de penser (des idées) Les formes d'arts (les plats, la nourriture, la littérature)

ANNEXE E

DEUXIÈME CODAGE

Extrait du deuxième codage, pour la section « représentations » et la question 6 « *Pour vous qu'est-ce que la culture ?* » pour toutes les entrevues regroupées, Julie, James, Paul, Éric et Bob.

Catégories de questions	Questions	Participants	Transcription	1 ^{er} codage	2 ^e codage
Représentations	Question 6 Q : Pour vous qu'est-ce que la culture ?	Julie	Oh qu'est-ce que la culture ! La culture pour moi c'est bien sûr <u>la langue</u> , c'est <u>des idées</u> , il y a des idées qui sont plus culturelles que d'autres, il y a les <u>plats</u> , <u>la nourriture</u> , <u>la danse</u> , <u>la littérature</u> . Puis je pense que c'est à peu près tout.	<ul style="list-style-type: none"> – La langue – Des idées – La nourriture – La danse, – La littérature 	<ul style="list-style-type: none"> – La langue – Façons de vivre et penser (des idées) – Les formes d'arts (les plats, la nourriture, la danse, la littérature.)
			Oh... Être attaché à la langue, aux coutumes, aux manières de faire, la façon de penser, la manière de	<ul style="list-style-type: none"> – La langue – Les coutumes 	– La langue (pratiques langagières)

		James	<p>structurer la société, c'est beaucoup de choses. Une série de traits qui font en sorte qu'un groupement de personnes peut être considéré distinct... c'est un ensemble d'adjectifs.</p> <p>Est-ce que c'est bon ma réponse ? (Hésite)</p> <p>Ajoute : ensemble de pratiques langagières, la bouffe, la musique...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Façons de penser - Structure de la société - Groupe distinct - Langue - Nourriture - Musique 	<ul style="list-style-type: none"> - Façons de vivre et penser (Les coutumes, Façons de penser, Structure de la société) - Les formes d'arts (musique, nourriture)
		Paul	<p>La culture pour moi c'est <u>une appréhension d'un type de savoir-vivre</u>, mais pas au sens de savoir-vivre, <u>au sens du style de vie, mais qui inclut la langue, la musique, la cuisine</u>, pas juste ces trois, mais ce sont les principaux. Aussi les <u>réactions psychologiques des gens à un événement</u>, mais tout <u>style de vie</u> en général et encadré par là la culture. Ça peut être le <u>type de nourriture</u>, ça peut être des <u>réactions</u>, ça peut faire partie de la religion, et la religion est aussi liée un</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensemble d'éléments qui caractérisent une façon de vivre - La langue - Musique - Les réactions des gens - La religion 	<ul style="list-style-type: none"> - Façons de vivre et penser (style de vie, réactions des gens, la religion) - La langue - Les formes d'arts (Musique, nourriture)

			<u>peu à la langue et à la musique.</u>		
		Éric	Le problème c'est que je connais la définition. Le problème c'est que j'ai fini par m'imprégner de cette définition. Mais je crois que <u>c'est tout ce qui se transmet, je ne fais pas de distinction entre haute et basse culture, c'est tout ce qui relève de l'acquis, la transmission</u> donc c'est comme ça que je l'entends.	– Tout ce qui se transmet	– Transmission
		Bob	Eh bien, vous savez, il existe de nombreuses cultures dans le monde, et elles sont définies par différents facteurs : <u>l'environnement, la vie sociale, et puis il y a le système de croyances et la religion.</u> Donc, le système est défini par plusieurs facteurs qui se combinent pour devenir la culture. C'est donc <u>le peuple, la terre, l'environnement social et la religion.</u>	– L'environnement – La vie sociale – Système de croyances – La religion – Le peuple – La terre	– Façons de vivre et penser (la vie sociale, système de croyances, le peuple, la terre, l'environnement, la religion)

ANNEXE F

APPROBATION ETHIQUE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 4161
Certificat émis le: 28-02-2020

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:	REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS DE LANGUE SECONDE À L'ÉGARD DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE EN CONTEXTE JUIF ULTRA-ORTHODOXE
Nom de l'étudiant:	Laura BOURREL
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Valérie AMIREAULT

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

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Représentations et pratiques déclarées d'enseignants de langue seconde à l'égard de la compétence de communication interculturelle dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes

Étudiante-chercheuse

Laura Bourrel, *Maitrise en didactique des langues*, Université du Québec à Montréal

Courriel : bourrel.laura@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Valérie Amireault, Professeure, Département de didactique des langues, Faculté des Sciences de l'éducation

Téléphone : 514 987-3000, # 2077

Courriel : amireault.valerie@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique 1) de prendre part à une entrevue d'une durée d'une heure et 2) de rédiger un journal de bord. 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, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des informations qui ne vous semblent pas claires. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Notre étude de maîtrise part d'un intérêt pour la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse montréalaise. On retrouve notamment cette diversité au sein des classes de langue seconde (L2), et cela pose alors la question de l'interculturel et du développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants des classes de L2.

Cependant, le développement de la CCI revêt une autre dimension lorsque cet enseignement se fait dans le contexte de communautés minoritaires linguistiques et religieuses, installées depuis de longues générations au Québec, comme c'est le cas de la communauté juive ultra-orthodoxe montréalaise.

L'objectif de notre étude sera de faire état des représentations et pratiques déclarées d'enseignants de langue seconde à l'égard de la compétence de communication interculturelle, dans le contexte des écoles privées juives ultra-orthodoxes montréalaises. Les deux questions de recherche suivantes sont posées :

1. Quelles sont les représentations d'enseignants de langue seconde en contexte juif ultra-orthodoxe à l'égard de la compétence de communication interculturelle ?
2. Quelles sont les pratiques déclarées de ces enseignants afin de favoriser le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants ?

Pour cela, nous procéderons à une recherche de type exploratoire en réalisant des entretiens avec des enseignants de langue (n=5) œuvrant au sein d'écoles juives ultra-orthodoxes.

Cette étude nous permettra d'élargir nos connaissances en didactique des langues secondes par rapport au développement de la compétence de communication interculturelle. En effet, peu d'études s'intéressent aux représentations et pratiques déclarées d'enseignants de langue au Québec par rapport à cette compétence, et encore moins dans le contexte juif ultra-orthodoxe. Les données que nous allons récolter nous permettront de mieux comprendre comment un enseignement, dans lequel cette compétence serait développée, pourrait être favorisé dans les classes de langue, et spécifiquement en contexte juif ultra-orthodoxe.

Nature et durée de votre participation

Notre collecte de données se fera sous forme d'entrevues individuelles semi-dirigées.

- 1) Nous réaliserons une entrevue individuelle avec chaque participant, et il est prévu que chaque entrevue dure environ une heure. Le but de l'entrevue est de rendre compte de vos représentations et de vos pratiques déclarées concernant l'enseignement de la compétence de communication interculturelle. Cette entrevue se déroulera en visioconférence, selon votre préférence. Avec votre accord, nous utiliserons un enregistrement audio lors de cette entrevue.

Avantages liés à la participation

Nous espérons que cette recherche contribuera au développement d'une approche réflexive en lien avec la compétence de communication interculturelle.

Risques liés à la participation

La participation à ce projet ne présente pas de risque. En effet, l'entrevue se veut un espace de discussion informel et agréable. De plus, les journaux de bord constituent une forme de pratique réflexive souvent utilisée par les enseignants.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de l'étudiante-chercheuse et de sa direction de recherche, et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites et nous utiliserons des pseudonymes, seuls les chercheurs auront la liste des participants et du pseudonyme qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à la recherche 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 Laura Bourrel verbalement ; toutes les données vous concernant seront alors détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

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, Professeure, Département de didactique des langues Faculté des Sciences de l'éducation (Téléphone : 514 987-3000, #2077/Courriel : amireault.valerie@uqam.ca) ainsi que : Laura Bourrel, *Maitrise en didactique des langues* (bourrel.laura@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 sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Caroline Vrignaud (cerpe-pluri@uqam.ca)

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

Souhaitez-vous recevoir un résumé des résultats de l'étude ? OUI NON

Si OUI, merci d'indiquer votre adresse courriel :

Engagement de l'étudiante-chercheuse

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

ANNEXE H

CERTIFICAT DE FIN DE PROJET

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 4101
Date: 07-12-2020

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet: REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS DE
LANGUE SECONDE À L'ÉGARD DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION
INTERCULTURELLE EN CONTEXTE JUF-ULTRA-ORTHODOXE

Nom de l'étudiant: Laura SOURREL

Programme d'études: Maîtrise en didactique des langues

Direction de recherche: Valérie AMIREAULT

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Razim Grief
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France. Récupéré de <https://uqam-bib.on.worldcat.org/oclc/842467420>
- Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D., et Šabec, N. (2005). Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues. Dans *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Éditions du Conseil de l'Europe. Récupéré de http://archive.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* (Thèse de doctorat). Université McGill. Récupéré de http://digitool.Library.McGill.CA:80/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=10278...
- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2012). Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français*, 167, 51-52. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/67711ac>
- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2013). La place de la compétence interculturelle dans le Programme-cadre de français pour les nouveaux arrivants au Québec. *Savoirs et formation, recherches et pratiques*, 3, 65-77.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : étude exploratoire*. (s. l.) : Office québécois de la langue française. Récupéré de https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf
- Anctil, P. et Robinson, I. (2010). *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains*. Québec : Septentrion.

- Anctil, P. et Robinson, I. (2019). *Les Juifs hassidiques de Montréal*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Audet, G. (2019). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonie*, 46 (2), 92-108. doi : 10.7202/1055563ar
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à oeuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83–85.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50. Récupéré de https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/armand-2012-enseigner-en-milieu-pluriethnique.pdf
- Armand, F. et Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'autre et à la diversité linguistique. *Education Canada*, 52(2). Récupéré de <https://www.edcan.ca/articles/souvrir-a-la-langue-de-lautre-et-a-la-diversite-linguistique/?lang=fr>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Arasaratnam, L. A. (2009). The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20, 12. Récupéré de [http://www.ncdo.nl/sites/default/files/Arasaratnam-Instrument%20Intercultural%20Communication%20Competence%20\(2009\).pdf](http://www.ncdo.nl/sites/default/files/Arasaratnam-Instrument%20Intercultural%20Communication%20Competence%20(2009).pdf)
- Baker, W. (2015). Research into practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141.
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Récupéré de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

- Bhanji-Pitman, S. (2009). *Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/2211/1/D1805.pdf>
- Bhanji-Pitman, S. et Amireault, V. (2015). Compétence de communication interculturelle en didactique des langues. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration* (p. 34-40). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/341079191_L'approche_interculturelle_comme_principe_didactique_et_pedagogique_structurant_dans_l'enseignement_apprentissage_de_la_pluralite_linguistique
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Récupéré de <https://rm.coe.int/societes-multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d>
- Byram, M. et Zarate, G. (1994). *Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Calvé, P. (1993). Pour enseigner le français... en français. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50(1), p.15-29.

- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Castellotti, V. et Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. Dans M. Molinie (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (p. 54-68). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390213/document>
- Castro Viudez, F. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. Dans M. Pérez Gutiérrez (dir.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (p. 217-227). Murcia: Universidad de Murcia.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation*. Récupéré de <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/545-classif-ecoles-prim-sec-19/file>
- Conseil De l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Paris : Didier. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil De l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg : Language Policy Division, Council of Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/168069d29b>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.

- Deardorff, D. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. (Thèse de doctorat). North Carolina State University. Récupéré de <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Defays, J. M. et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Éditions Mardaga. Récupéré de <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782870098462.htm>
- Defays, J. (2003). QUOI ? Les objets du cours de FLES. Dans *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage* (p. 21-90). Belgique : Éditions Mardaga. Récupéré de <https://www-cairn-info/le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782870098462-page-21.htm>
- Delahaie, J. (2010). *La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue : le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone*. Archive ouverte en Sciences de l'Homme et de la Société. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00689868>
- Douglas, S. R. et Rosvold, M. (2018). Intercultural communicative competence and English for academic purposes: A synthesis review of the scholarly literature. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 23-42.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302. Récupérer de https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/40892316?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Fader, A. (2001). Literacy, bilingualism, and gender in a hasidic community. *Linguistic sand Education*, 12(3), 261–283. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00056-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00056-0)
- Fader, A. (2008). Reading Jewish signs: The socialization of multilingual literacies among Hasidic women and girls in Brooklyn, New York. *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication*

Studies, 28(5), 621-641. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1515/TEXT.2008.032>

Fauteux, M. (2018). *Les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/12617/1/M15911.pdf>

Fédération CJA. (2011). *Analyse de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011. La communauté juive de Montréal*. Récupéré de <https://www.federationcja.org/fr/la-vie-juive-a-montreal/donnees-demographiques/>

Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

Franken, L. et Levrau, F. (2020). Rejecting “Controversial” Issues in Education: A Case Study of Ultra-Orthodox Jewish Schools in Belgium. *Religions*, 11, 214. <https://doi.org/10.3390/rel11040214>

Gauvin, I. et Thibeault, J. (2017). Pourquoi et comment tenir compte du répertoire plurilingue français-anglais des élèves lors de l'enseignement grammatical ? L'exemple des constructions verbales. *Vivre le primaire*, 30(4), 50–52.

Galante, A. (2020): Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: the inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2020.1753747

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613 – 629. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/0951839022000014349>

Georgescu Paquin, V. (2015). *Les cours de francisation comme espace de médiation interculturelle pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des immigrants allophones : le cas des centres d'éducation des adultes*. (Mémoire de maîtrise).

Université du Québec à Montréal. Récupéré de
<https://archipel.uqam.ca/8550/1/M14211.pdf>

Giroux, L. (2016). La place et le (s) rôle (s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, 10, 55-68. Récupéré de
<https://gerflint.fr/Base/France10/giroux.pdf>

Glaser, E. (2005). Plurilingualism in Europe: More Than a Means for Communication. *Language and Intercultural Communication*, 5(3–4), 195-208. doi : 10.1080/14 708 470 508 668 895

Hirsch, S., Mc Andrew, M., et Amiraux, V. (2015). *Grandir dans la communauté juive à Montréal. Approches éducatives de quatre écoles juives*. Rapport de recherche. Récupéré de
https://www.academia.edu/12353343/Grandir_dans_la_communaut%C3%A9_juive_%C3%A0_Montr%C3%A9al_approches_%C3%A9ducative_de_quatre_%C3%A9coles_juives_Rapport_Synth%C3%A8se

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd. rév.). Les Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de
<https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.2307/j.ctv69sv3w>

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J. P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lahaie, J. P. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Récupéré de <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/570-portrait-socioculturel2019-11-08b-v2020-07-02/file>

Lázár, I. (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Récupéré de : http://archive.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf

- Lázár, I., Canková, M. et Centre européen pour les langues vivantes. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe. Récupéré de : https://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf
- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache*, 5(5), 113–127. Récupéré de : https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-506100-1_FS052011_AT7_lazar.pdf
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 205–218. Récupéré de <https://uqam-bib.on.worldcat.org/oclc/4895295378>
- 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. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français*, 132, 60-61. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2004-n132-qf1186402/55647ac.pdf>
- Lussier, D. (2011). Language, Thought and Culture: Links to Intercultural Communicative Competence. *Comparative and International Education*, 40(2). doi: 10.5206/cie-eci.v40i2.9178
- 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). Montréal : Nota Bene.
- Lussier, D., Auger, R., Urbanicová, V., Armengol, M., Paz de la Serna, M., et Conception de Miguel, M. (2003). Les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants. *Médiation culturelle et didactique des langues*, 7, 191-220. Récupéré de : http://archive.ecml.at/documents/pub122e2004_zarate.pdf

- Martineau, S. et Blais, M. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/242085520_L'analyse_inductive_generale_Description_d'une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes
- Mc Andrew, M., Pagé, M., Jodoin, M. et Rossell, J. (1999). L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée : impact de la densité ethnique du milieu scolaire, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation de la famille. *Cahiers québécois de démographie*, 29(1).
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2020). Les approches de prise en compte de la diversité à l'école : Une comparaison entre le Canada anglophone et francophone. *Administration & Éducation*, 165(1), 47-53.
- Meunier, O. (2008). Éléments de comparaison des approches interculturelles et pluriculturelles en éducation en Amérique du Nord et en Europe. *La Recherche en Éducation*, 1, 3-39. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1962>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue seconde, programme de base- Primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-seconde-base-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : Anglais, langue seconde, programme de base- Primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-primaire_2006.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010a). *Programme de la formation de l'école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/integration-linguistique-scolaire-et-sociale/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010b). *Programme de formation de l'école québécoise : Français langue seconde - Deuxième cycle - Secondaire - Programme de base*. Québec : Gouvernement du Québec.
Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-seconde-base-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010c). *Programme de formation de l'école québécoise : Anglais, langue seconde, programme de base et enrichis*. Secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-premier-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de « Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Montréal : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2011b). Gestion du dossier unique sur les organismes.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) (2019). *Fiches synthèses sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf
- Moldoveanu, M. et Dumitru, A. (2004). Les perceptions de futurs enseignants sur l'éducation interculturelle en Roumanie. *TRANS. Revue électronique de recherche sur la culture*, 15. Récupéré de https://www.inst.at/trans/15Nr/08_4/moldoveanu15.htm
- Moldoveanu, M., et Mujawamariya, D. (2007). Multicultural education in the initial training of teachers: from policies to practices. *McGill Journal of Education*, 42(1). Récupéré de <https://mje.mcgill.ca/article/view/965/766>
- Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis*. Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales

- Neuner, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/16806ad2de>
- Nieto, C. et Zoller Booth, M. (2010). Cultural competence: Its influence on the teaching and learning of international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 406-425. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/1028315309337929>
- 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. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1525/1/M10623.pdf>
- Organisation internationale pour les migrations (2018). *World Migration Report*.
- Ouellet, F. (2000). Quelle formation interculturelle en éducation?. *Raisons éducatives*, 1-2, p. 243-260. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/2614/1572/5503/Pages_de_243_APPINT.pdf
- Pai, Y., Adler, S., et Shadiow, L. (2006). *Cultural Foundations of Education*. Upper (4^e ed). Uper Saddle River, NJ: Pearson/MerrillPrentice Hall.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 218-220). Paris : Armand Colin.
- Piccardo, E. (2020). « We are all (potential) plurilinguals » : Plurilingualism as an Overarching, Holistic Concept. *OLBI Working Papers*, 10. doi:10.18192/olbiwp.v10i0.3825
- Riba, P. (2013). *Vers une compétence de communication interculturelle contextualisée aux îles créolophones des Petites Antilles*. Les collections patrimoniales de Manioc.

- 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. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/7031/1/M13519.pdf>
- Samson, K. (2015). Langue et culture dans l'enseignement du français langue étrangère aux adultes au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2). Récupéré de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30670>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques. *Canadian Journal of Criminology*, 42(4). Récupéré de <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cjcrim.42.4.522>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <http://livre2.com/LIVREF/F8/F008059.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Schmor, R. (2020). Informed Use of Learner L1: Plurilingualism as a Macrostrategy for Teaching English to Speakers of Other Languages. *OISE, University of Toronto, Canada*. Récupéré de <http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2020/03/Rebecca-Schmor.pdf>
- Sercia, P. (2007). L'aptitude au français d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses au Québec. *Diversité urbaine*, 7(2), 43-59. <https://doi.org/10.7202/017817ar>
- Sercu, L. (2001). La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand. Dans G. Zarate (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (p. 169-180). Caen, France : CRDP de Basse-Normandie.
- Sercu, L., Castro, P., et Méndez García, M. del C. (2004). Integrating language - and - culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of

the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15(1), 91-104. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/1467598042000190013>

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davchev , L., Laskaridou, C., Lundgren, U., del Carmen, M., Garcia, M. et Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence an investigation in 7 countries of foreign language teachers' views and teaching practices*. Clevedon: Multilingual Matters.

Simon, D. et Sandoz, M. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l' cole : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. * tudes de linguistique appliquée*, 151(3), 265-276. Récupéré de <https://www.cairn.info/journal-ela-2008-3-page-265.htm>

Simon, S. (2011). [Compte rendu du livre *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains*, par P. Anctil et I. Robinson (dir.)]. *Globe*, 14(2), 232-234. <https://doi.org/10.7202/1008793ar>

Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (p. 2-52). Thousand Oaks : Sage Publications. Récupéré de https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Statistique Canada. (2016). *Recensement de la population, 1871 à 2006, 2016 ; et Enquête nationale auprès des ménages de 2011 ; Immigration et diversité : projections de la population du Canada et de ses régions, 2011 à 2036 (scénario de référence)*. Récupéré de <https://www.statcan.gc.ca/fra/quo/bdd/autresproduitsvisuels/autre006>

Statistique Canada. (2017). *Immigration et diversité : projections de la population du Canada et de ses régions, 2011 à 2036*. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-551-x/91-551-x2017001-fra.htm>

Thévenin, A. (1980). *Enseigner les différences*. Paris :  tudes vivantes.

- Tremblay, S. (2012). Religion, « communauté » et citoyenneté : le cas des écoles Steiner, musulmane et juive en contexte montréalais. *Diversité urbaine*, 12(2), 53–68. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1022850ar>
- Tremblay, S. (2013). *Les écoles privées à projet religieux ou spirituel : analyse de trois « communautés » éducatives : juive, musulmane et Steiner : à Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10102>
- Trudel, L., Simard, C., Vonarx, N. 2007. La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?. *Recherches qualitatives*, Hors Série, 5, 38-45.
- Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for Foreign Language Learning* (vol. 2). Strasbourg : Council of Europe
- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, 8, 65-81. Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf>
- Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL journal*, 93, 525-541.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5^e ed.). Thousand Oaks : Sage Publications

