

**Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité :  
pour une écologie de la diversité en contexte francophone en  
Colombie-Britannique**

René Joseph Litalien

*Simon Fraser University*

Danièle Moore

*Simon Fraser University*

Cécile Sabatier

*Simon Fraser University*

**Remerciements**

Cette recherche a bénéficié d'une subvention du Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM) de l'Institut français, Université de Regina. Les chercheuses tiennent à remercier le CRFM pour son soutien, ainsi que l'enseignant et ses élèves qui les ont accueillies dans leur classe tout comme les parents et la direction de l'école ainsi que le district scolaire qui ont rendu possible le recueil de données dans la classe. Nous avons reçu toutes les permissions éthiques pour la diffusion académique des données anonymisées (projet 39236).

### Résumé

Dans cet article, les auteurs utilisent l'ethnographie de la salle de classe et l'analyse des pratiques pour examiner comment se construit, au jour le jour, l'intégration de la diversité linguistique et culturelle dans le quotidien d'une classe de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années d'une école primaire d'un conseil scolaire francophone en Colombie-Britannique. L'étude, qui utilise une combinaison de données (ethnographie, enregistrements vidéo des interactions de classe, entretiens compréhensifs et d'explicitation, travaux d'élèves) montre comment un enseignant dans sa classe s'appuie sur la richesse des savoirs locaux et d'expérience des enfants et de leurs parents. L'article se conclut sur quelques principes d'une didactique de la diversité au service d'une éducation plurilingue et interculturelle ainsi que sur le rôle de la recherche ethnographique collaborative dans la formation continuée des enseignants.

**Mots clefs :** Ethnographie de la classe, agir enseignant, recherche collaborative, diversité linguistique et culturelle, formation des enseignants

### Abstract

In this contribution, the authors use educational ethnography to examine an educators' efforts to incorporate linguistic and cultural diversity in his daily teaching in a French elementary school (Grades 2 and 3) in British Columbia. The study, which uses a combination of data (ethnography, video-recording of classroom interactions, in-depth interviews, samples of children's work) shows how one teacher uses his students and their families' various experiences and funds of knowledge as bridges for learning in their French classroom. The contribution discusses principles of a language education that fosters diversity as an asset for learning, and the role of collaborative research in teacher-training.

**Keywords :** Classroom ethnography, teacher education, linguistic and cultural diversity, collaborative research, teacher-training

## **Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique**

### **Introduction**

La situation des écoles francophones de Colombie-Britannique se caractérise par une « mosaïque de diversité » (Conseil scolaire francophone de la Colombie Britannique [CSFBC], 2006, p. 6) dans laquelle aujourd'hui plus de cinquante-deux langues autochtones et de migration sont répertoriées. Dans cette configuration complexe de contacts, réfléchir la diversité et l'intégrer pour construire des connaissances en français et de français interroge directement les pratiques pédagogiques des personnels enseignants et les stratégies d'apprentissage des apprenants.

Cette réflexion s'inscrit dans celle plus large de la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle, construite sur la mobilisation de la pluralité et sur le développement réfléchi d'articulations entre les expertises familiales, communautaires et scolaires, ainsi que la valorisation des savoirs d'expérience des apprenants comme des atouts et des leviers d'apprentissage (Castellotti & Moore, 2010; Moore, 2006). Approche posée d'emblée comme citoyenne et inclusive, orientée par des valeurs et une éthique de la solidarité, l'éducation plurilingue et interculturelle vise un projet éducatif holistique qui s'attache à concevoir « une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistique et culturelle » (Cavalli, Coste, Crişan & Van de Ven, 2009, p. 8; voir aussi Beacco & Byram, 2007; Byram, 2006; Moore, 2006; Sabatier, 2011a). La composante participative et expérientielle au centre de cette vision éducative implique alors de tisser des articulations entre langues et disciplines à travers le curriculum (Beacco et al., 2010) et d'en adapter les enseignements en réfléchissant aux formes de leur contextualisation dans le quotidien des classes (Blanchet, Moore, & Asselah Rahal, 2010). Cette vision est cohérente avec les principes édictés par le cadre de référence *Diversity in British Columbia Schools* (British Columbia Ministry of Education, 2008) lequel définit par ailleurs la diversité comme :

...an overarching concept that relies on a philosophy of equitable participation and an appreciation of the contributions of all. It is a concept that refers both to our uniqueness as individuals and to our sense of belonging or identification within a group or groups. (p. 7)

Posant la classe comme espace diversifié par essence, où se négocient les formes du savoir qui ne peuvent se construire qu'en impliquant les parents d'élèves et la communauté locale, notre contribution présente une recherche collaborative et participative (Anadón, 2007), qui s'appuie sur un recueil ethnographique (Cambra Giné, 2003; Moore & Sabatier, 2010; 2012) de la vie d'une classe primaire francophone à Vancouver. À partir d'analyses de séquences pédagogiques orientées explicitement vers une intégration réfléchie de la diversité linguistique et culturelle dans les pratiques pédagogiques, et appuyée sur le respect et la (re)valorisation des savoirs locaux et/ou d'expérience, il s'agira de s'interroger sur les questions de recherche suivantes :

1. Comment s'intègre la diversité linguistique et culturelle dans les pratiques quotidiennes de la classe ?

2. Comment l'agir de l'enseignant s'ajuste-t-il pour la négociation des savoirs à transmettre dans la collaboration entre les différents partenaires de l'acte éducatif (élèves, parents et chercheurs) ?

Notre article se conclura sur quelques principes d'une didactique de la diversité au service d'une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et al., 2010) et, d'autre part, le rôle de la recherche ethnographique collaborative dans la formation continuée des enseignants.

### **L'ethnographie de la classe comme ancrage et posture théorique et méthodologique**

Le terme *ethnographie*, qui renvoie à la description (*graphie*) d'un groupe (*ethnos*), a émergé dans le champ des recherches en éducation à la fin des années quatre-vingts (Dubet, 1994; Woods, 1990, 1996), l'école étant un milieu propice et naturel à la démarche ethnographique. Désormais courante, l'ethnographie de l'école, et plus encore de la classe, est une des méthodologies utilisées pour rendre compte des comportements d'un groupe d'élèves et de leurs enseignants dans la situation d'acquisition de savoirs, par le biais notamment du langage (Bélangier & Farmer, 2004; Farmer & Labrie, 2008; Herry & Mougeot, 2007). Pour Cicurel (2011), qui rappelle que toute interprétation est fondée sur des connaissances (théoriques et expérimentielles) préalables fonctionnant comme des schèmes de référence :

une recherche de type ethnographique consiste à porter attention aux activités effectives, observables en situation. Elle encourage, à partir du recueil de données empiriques prélevées dans des contextes d'enseignement variés, à observer des fonctionnements langagiers et discursifs. Il s'agit de ce qu'on appelle des *données naturelles*, c'est-à-dire non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête. (p. 324)

Se donnant comme finalité l'approfondissement des faits quotidiens pour en dégager une signification et reconstruire le sens des interactions et des pratiques, la connaissance du contexte est dès lors un prérequis pour analyser par la suite les données recueillies, notamment à des fins de formation (Moore & Sabatier, 2010). Pour Cambra Giné (2003), le contexte s'entend en effet comme :

l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit... [C'est] un environnement social où se produit l'événement, dynamique et changeant, et qui constitue ce qui est pertinent à tel moment pour telle activité et pour celui qui participe de l'événement. (p. 52)

Trois modes d'intervention placés sur un continuum sont habituellement recensés au regard des différents rôles que les approches ethnographiques laissent au chercheur lors des recueils des informations empiriques. À l'un de ces pôles, se place l'*observateur passif*, non engagé dans des activités car privilégiant l'observation directe ; vers le centre, se situe l'*observateur actif* qui s'engage peu dans ces dernières ; enfin à l'autre extrémité du continuum, se trouve le *participant actif* qui s'engage dans les activités du groupe qu'il observe sur le terrain.

Dans cette dernière perspective, qui est celle dans laquelle nous nous situons, la posture de recherche conduit à s'engager dans un paradigme qui, comme Cambra Giné le souligne (2003), implique des choix, des valeurs et des préférences, et une façon parmi d'autres de se poser en tant que chercheurs.

Cette posture de recherche ne peut se construire que sur une métaphore écologique qui met en exergue des séries d'enchâssements et de mises en relation entre les individus, d'une part, et entre les individus et leur environnement (physique, linguistique, culturel et symbolique), d'autre part. Cette métaphore écologique suppose de prendre en compte différents niveaux d'inter-relations et différents éléments observables (discours, interactions, actions), le tout inscrit dans une histoire et des expériences personnelles et collectives.

La notion de discours, que l'on comprend ici comme une construction collective et une activité sociale, renvoie ainsi tout à la fois à un ensemble de mots (aux dimensions lexicales, morphologiques et syntaxiques) et d'énoncés, mais également à ce que Gee (2008) qualifie de Discours avec un D majuscule : « ways of combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, believing, valuing and using various symbols, tools and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity » (p. 155).

Par delà les mots, les pratiques langagières individuelles mettent à jour des interactions verbales et sociales qui renvoient à la réalité fondamentale du langage (l'échange de propos) et sont médiatisées par les différents interactants qui exercent réciproquement les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. « Par interaction... on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres. » (Goffman, 1973, p. 23)

Ces interactions incluent les discours d'explicitation (Vermersch, 1994) qu'enseignant et chercheurs construisent collaborativement pour faire sens des données observées. Dans cette optique, la démarche ethnographique et l'analyse des discours de la classe constituent des leviers puissants qui encouragent une posture réflexive, située et formative : « la réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un « savoir » en train de se construire » (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, & Lebus, 2001, p. 38)

À cet effet, il importe de souligner la nécessité de s'inscrire dans des pratiques réelles pour penser la classe et l'engagement du chercheur sur le terrain scolaire (Dubet, 2008; Dagenais, Moore, & Sabatier, 2009). Ce faisant, la recherche ethnographique devient aussi participative, si l'on considère avec Anadón (2007) que

Les approches de recherche dites participatives (par exemple la recherche-action et ses nombreuses variantes, la recherche collaborative, la recherche-formation) induisent nécessairement un rapport actif et coconstruit aux savoirs et à la réalité. Les savoirs pratiques sont valorisés et ancrés dans une réalité construite et multiréférentielle. Ces approches répondent ainsi à l'exigence d'établir un lien entre la recherche et l'action, entre la théorie et la pratique, entre la logique du chercheur et celle des praticiens. Elles envisagent le sujet (la personne ou la communauté) dans son contexte et tentent de comprendre la signification et les implications du problème de recherche et de sa solution pour la communauté. (p. 3)

## La recherche

Cette contribution s'appuie sur une partie des données de recherche recueillies dans le cadre d'un projet subventionné par le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM), de l'Institut français de l'Université de Regina, intitulé *Enseigner le français à Vancouver en Colombie-Britannique - Le cas des Écoles francophones* (2008-2010).

Nous nous focaliserons ici sur une classe de deuxième et troisième années d'une école francophone, située en bordure d'une réserve autochtone urbaine de la Nation Stó:lō (Tsleil-Waututh).

Dans un premier temps, les élèves et leur enseignant ont été enregistrés de manière systématique sur l'ensemble d'une journée, chaque jour de la semaine pendant plusieurs semaines. Les 40 heures d'enregistrement vidéo ont été complétées par des entretiens d'explicitation avec l'enseignant dans une perspective de formation et de recherche (Vermersch, 1994), ainsi que des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) auprès des parents d'élèves volontaires ; lesquels viennent mettre en lumière les prises de notes ethnographiques et les quelque 1 600 photos qui appuient ces données.

Ce regard écologique sur la classe conduit à observer et interpréter ce qui se passe « naturellement » (Pallotti, 2002), sans modification des routines et des planifications de l'enseignant.

Dans une deuxième étape, nous avons, en collaboration avec l'enseignant, identifié et codifié un ensemble de séquences représentatives de l'intégration de la diversité, de son point de vue, dans des séquences de classe centrées sur la construction de différents savoirs disciplinaires. Ces séquences ont par la suite été analysées conjointement avec l'enseignant de manière à mettre en évidence les répertoires de pratiques mis en œuvre dans sa classe. Les entretiens rétrospectifs avec lui ont ensuite permis, dans une visée formative, d'affiner les projets d'enseignement qui sous-tendent les séquences sélectionnées, notamment en termes des enjeux liés à une intégration réfléchie de la diversité linguistique et culturelle des enfants qui composent la classe et du recours à leurs savoirs locaux et/ou d'expérience (*funds of knowledge*, González, Moll, & Amanti, 2005).

### **La classe et les participants**

La classe observée, située au premier étage de la section primaire de l'école, face à la cour, accueille 21 élèves. On trouve sur les murs des productions écrites et artistiques des élèves, une carte du monde et une carte du Canada, un tableau d'affichage thématique (les cultures asiatiques lors de la collecte des données) et des affiches visuelles des savoirs et des concepts couverts. L'emploi du temps quotidien et la date, les devoirs et les directives pour les ateliers individuels se retrouvent sur un tableau blanc qui couvre l'entière surface d'un mur de la salle de classe. Sur son périmètre, des étagères contiennent les manuels des élèves ainsi qu'une sélection de publications de littérature enfantine. Un sofa donne l'occasion aux élèves de se regrouper confortablement lors des sessions de lecture de récits. L'enseignant range son matériel didactique sur un pupitre, dans des étagères et des armoires aussi situées en périphérie de la salle de classe. Au centre, une table hexagonale sert de pivot pour les interactions entre l'enseignant et les élèves. D'un côté de celle-ci, se répartissent les 10 élèves de deuxième année et de l'autre, les 11 élèves de troisième année. Une disposition circulaire des pupitres, regroupés en petit groupe de quatre, favorise le travail de collaboration.

Dans cette classe, les rapports aux langues et aux cultures des élèves sont à la fois riches et variés. Tous les parents des enfants constituent des couples mixtes et on ne compte pas une seule famille dont les deux parents sont uniquement locuteurs du français. Leurs origines sont diverses et leurs répertoires de langues et cultures complexes. Ainsi par exemple, un des élèves, Stef-g2, grandit dans une famille où le père d'origine allemande a appris le français comme une deuxième langue; tandis que la mère, née au Maroc, a grandi dans un pays de la Francophonie. Les rapports au français, mais aussi à des variétés de français (du Québec, de l'Ontario, de la France, mais aussi du Maroc, de la Roumanie, de l'Égypte, de la Bulgarie et d'Haïti) sont dès lors eux-mêmes très divers. Un autre exemple est le cas de Mic-g2 dont le père est un anglophone bilingue du Québec et la mère d'origine chinoise a, aux côtés du Mandarin et du Cantonais, le français comme troisième langue. On note également que les familles de deux enfants appartiennent à deux groupes autochtones : la nation Métis de la Saskatchewan et la

nation Nuuchah'nulth de la Côte Ouest. L'annexe présente le détail de la complexité des rapports aux langues et aux cultures de chacun des élèves de la classe.

L'enseignant, R., expérimenté, est d'origine québécoise, de descendance italienne et française. Ses expériences personnelles (tant intellectuelles, sociales que professionnelles) sont variées, et l'ont amené à découvrir de multiples facettes de la pluralité linguistique et culturelle du Canada. Elles sont ainsi empreintes de diversité et ont permis d'enrichir un parcours et des orientations professionnelles ouverts à l'altérité. Enfin, R. est actuellement engagé dans une formation universitaire dans un programme de maîtrise en éducation qui porte sur les questions de gestion de la diversité en contexte éducatif minoritaire. Le travail engagé dans le cadre du programme de maîtrise a progressivement conduit R. à adopter et transformer sa place et son rôle au cours de la recherche. En effet, conduit à développer un regard réflexif sur sa pratique de classe, R. a endossé progressivement le rôle de praticien-chercheur aux côtés des chercheuses accueillies dans sa classe.

### **Deux exemples-types d'un agir enseignant qui intègre la diversité linguistique et culturelle dans la classe**

Les résultats et analyses des séquences de classe ont permis de révéler une panoplie de gestes professionnels, chez cet enseignant, qui donnent à voir un répertoire de pratiques didactiques riches et diversifiées.

On note ainsi, au fil des corpus analysés, l'effort constant d'intégrer en collaboration et de manière transversale, la diversité linguistique et culturelle dans les apprentissages quotidiens à partir des savoirs des apprenants. On observe en particulier l'absence de séquences pédagogiques explicitement délimitées autour de thématiques consacrées à la diversité. Bien au contraire, l'enseignant entreprend un fin tissage des contenus curriculaires à transmettre, des savoirs disciplinaires à apprendre, des savoirs locaux à disposition et des savoirs d'expérience que les élèves apportent avec eux en classe pour les mettre au service d'une intégration didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Conduit à des ajustements permanents et en situation, l'enseignant donne ainsi à voir un agir professionnel qui intègre la diversité comme un des principes clés de sa pratique pédagogique, comme il le confirme dans un entretien d'explicitation<sup>1</sup> :

R. : Et là si, tu sais moi, moi je le fais ça mais bon sans me prononcer sur d'autres pratiques pédagogiques. Je sais très bien que dans le milieu scolaire, y'a pas beaucoup d'enseignants qui mettent l'accent comme moi. Je le fais et je l'ai toujours fait ça d'ailleurs, même dans les années 80, je le faisais. J'aime que les enfants me parlent de ce qu'ils sont.

Dan : Hum.

R. : Parce que la première règle d'or dans ma pédagogie, c'est que si c'est pas signifiant pour l'enfant, je veux rien savoir, je le fais même pas.

Cé : Ça fait pas sens, donc c'est pas la peine.

---

<sup>1</sup> Une ponctuation minimale a été réintroduite dans les extraits transcrits des entretiens pour améliorer le confort de lecture. La virgule signale une pause courte ; un point une pause plus longue ; un point d'interrogation indique une question. Les participants sont identifiés comme suit : R. pour l'enseignant ; Dan ou Cé pour les chercheuses ; El1 ou El 2 ou El 3 pour différents élèves ; Myr et Mon pour deux parents d'élèves.

R. : Ça va pas, ça va pas se passer dans ma classe même si on me dit « tu vas faire des expressions francophones ». Ça vient d'où ça les expressions francophones ? Est-ce que ça va faire un lien avec qu'est que je fais ? Est-ce que c'est significatif pour l'enfant ? Non. Donc je le fais pas.  
(Ent-Explicitation – R. – 03/06/2009)

Dans notre approche participative de recherche, l'enseignant, initialement participant à l'étude, puis associé à celle-ci comme praticien-chercheur, a sélectionné lui-même, parmi les nombreux extraits vidéo à disposition, deux exemples-types qui illustrent et documentent ses valeurs pédagogiques ainsi que la richesse et la complexité de son agir professionnel. Leur analyse détaillée nous permettra, dans une partie conclusive, de poser quelques jalons d'une didactique de la diversité, appuyée sur les pratiques de terrain, et donc nécessairement écologique et contextualisée.

**Le bâton de parole ou la classe comme espace de diversité linguistique et culturelle.**  
Le *bâton de parole*, de sa construction à son utilisation didactique, est un événement central de la classe construite comme un espace pluriel. Lié au départ à la présence du premier élève autochtone que R. a accueilli dans sa salle de classe, c'est le désir d'inclusion de cette enfant et de ses parents qui a déclenché le travail collaboratif avec la communauté autochtone locale. Ainsi, après avoir développé une relation de confiance avec les membres de cette communauté, R. a été invité à assister à la cérémonie traditionnelle du *potlach* ; une invitation significative de la reconnaissance de l'enseignant comme un participant à part entière de l'éducation de cette enfant.

C'est par la suite l'arrivée d'un deuxième élève autochtone, en difficulté d'intégration dans la classe, qui encourage R. à rencontrer la famille, et peu à peu à s'appuyer sur l'héritage familial et culturel dans la construction des savoirs scolaires, en lien avec les résultats d'apprentissage prescrits (RAP) par le curriculum de la Colombie-Britannique. La collaboration avec la famille initie R. à la pratique du bâton de parole. Symbole puissant de la prise de parole dans les cérémonies autochtones pour certains peuples, le bâton de parole octroie attention et respect à la personne qui le détient dans un cercle d'échanges, aussi appelé cercle de parole.

R. s'est approprié cette pratique pour la contextualiser à la réalité de sa salle de classe et à la réalité locale. Ce faisant, il la fait entrer en écho avec des pratiques ordinaires de la classe canadienne, comme le conseil de coopération qui consiste à aider les élèves à communiquer et à interagir avec le groupe-classe sur des préoccupations liées à leurs relations interpersonnelles et à la gestion de la classe. Le positionnement des six groupes d'élèves autour de la table hexagonale représente symboliquement un cercle où se distribue la parole en accord avec la vision égalitaire dans laquelle l'enseignant inscrit la relation didactique, ici renforcée dans l'activité du bâton de parole comme on le voit dans l'extrait suivant :

E1 : Est-ce que j'ai le droit de parole maintenant ?  
R. : Oui, oui. Tu as le droit de parole maintenant.  
E1 : Yeah.  
R. : Demande à tes amis de te respecter, s'il-te-plaît.  
E1 : Est-ce que tu peux me respecter s'il-vous-plaît ?  
E2 : Oui, oui, oué.

E1 : Merci. Je félicite E3 parce qu'il commence à apprendre des trucs sur les *tags* et j'améliore à mieux comprendre les choses. Je demande à quelqu'un d'arrêter de s'énervé.

(Séance Classe)

La suite séquentielle des activités reliées à l'usage du bâton de parole débute par la contribution de chaque élève à la construction du bâton lui-même. Celui-ci se compose d'un bâton apporté par un des élèves de la classe et poli et sablé par les garçons ; chaque enfant y ajoute un objet personnel (une plume, des billes, des perles, des coquillages, etc.). Ces objets sont ensuite tressés par les filles pour composer des branches représentant les groupes de la classe. L'assemblage final de ces dernières sur le bâton est réalisé par les garçons. Ce travail nécessite la collaboration et l'écoute à travers différents savoirs et savoir-faire : le développement d'habiletés orales (photo 1), d'écriture et de lecture (photo 2), la connaissance de soi et la relation aux autres, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.



Photo 1. Développement d'habiletés orales

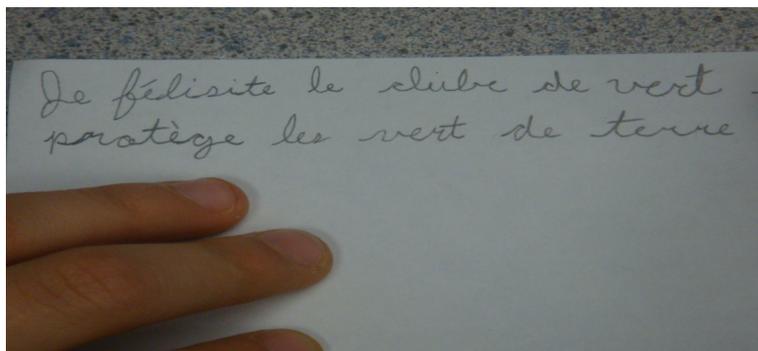


Photo 2. Développement d'habiletés de lecture et d'écriture

Le bâton de parole, tel que réinterprété dans la classe de R., propose une adaptation des pratiques de plusieurs peuples autochtones du Canada, et soutient l'apprentissage du français en même temps qu'il intègre plusieurs résultats d'apprentissage prescrits du curriculum de la Colombie-Britannique :

*Communication orale – Écoute et compréhension*

Appliquer des stratégies de compréhension permettant de dégager et de confirmer le sens : se servir de l'organisation du texte; faire appel à ses connaissances antérieures ainsi

qu'à ses acquis culturels pour établir des liens; faire des prédictions et des inférences; résumer pour vérifier sa compréhension et la confirmer; explorer le sens des mots nouveaux; se représenter mentalement des éléments du texte; dégager l'idée principale et les idées secondaires.

*Communication orale – Interaction et production*

Appliquer des stratégies d'interaction : recourir à ses connaissances antérieures et à ses acquis culturels; résoudre des problèmes; faire part de liens établis; respecter les règles d'échange établies.

*Langue et culture – Création de l'espace culturel*

Vivre, valoriser et exprimer son appartenance à son patrimoine culturel par la danse, les marionnettes, le conte mimé, les jeux de rôle et les créations en arts plastiques.

La contextualisation de cette pratique pédagogique par R. révèle la centralité de l'intégration de la diversité dans sa salle de classe et les formes que cette contextualisation va prendre en fonction de la composition de son groupe-classe. Rattacher les pratiques de la classe à des valeurs individuelles et émotionnelles rejoint, de surcroît, les principes prônés par le document cadre du Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (2005) qui défend une éthique de la diversité, pour « instaurer au sein du système scolaire des pratiques pédagogiques et de fonctionnement qui valorisent la diversité et favorisent le respect des droits de la personne » (p. 3).

Ce travail au quotidien construit une culture de la classe qui valorise la pluralité des savoirs locaux et les savoirs d'expérience des apprenants et de leurs familles :

Myr : (...) N [nom de l'enfant] c'est intéressant. Il est très curieux de ça. Et il va dire spontanément aux gens « mais moi je suis un mélange de beaucoup de choses. Ma mère était montréalaise mon père est allemand. Je suis. J'ai des racines haïtiennes aussi. Ma grand-mère est Haïtienne. » Et lui ça va être le genre qui, un jour, il me demandera simplement si je peux lui apprendre le créole (rires). Et donc il y a de la nourriture. Il aime ça quand ma mère elle vient. Et pis elle fait certains plats qui sont typiquement haïtiens. Il aime vraiment ça. Donc je sais pas ce qui va faire de cela ce qui va être le plus fort.

R. : C'est étonnant quand même puisque, je sais pas si tu te rappelles, il y a presque deux ans maintenant, on avait fait une activité en salle de classe et je t'avais parlé que N à ce moment là m'avait répondu qu'il était québécois.

(Ent – Parent – Myr – 27/06/09)

Cette position didactique demande à la fois de la flexibilité, une ouverture à l'altérité, et une réflexivité en action qui permettent à l'enseignant de négocier avec ses élèves et leurs parents les savoirs culturels mis en circulation dans la classe.

**Petit Aigle ou l'intégration collaborative de la diversité dans les apprentissages quotidiens.** Les prémisses qui supportent la notion de réfléchir le pluriel dans les projets de didactique intégrée de l'enseignant favorisent la mise en valeur des langues et des cultures de chaque élève de la classe. Comme R. l'explique,

[Les travaux de Kramersch (2008) et de Cummins (2001)] ont changé mon approche linguistique avec mes élèves et l'apprentissage du français. La scolarisation en français en milieu minoritaire venait de prendre une toute autre signification. (..)

C'est à ce moment que mon questionnement sur les valeurs des langues débuta et en particulier la signification que la langue L1 et la L2 et vice versa devenaient un élément primordial dans mon enseignement du français dans ce milieu minoritaire francophone. La politique nationale de bilinguisme jouait le rôle de double sabre, l'anglais et le français qui s'affrontaient dans les deux sens. Le migrant francophone arrivant dans un pays d'accueil anglophone et l'autochtone dont la langue première est l'anglais qui poursuit sa scolarisation en français. Ces deux groupes d'acteurs ayant des perceptions différentes pour les mêmes langues mais qui appartiennent à la même communauté d'apprentissage. La complexité de ce contexte social exige une approche ethnographique pour mieux comprendre les interactions de la salle de classe. (R., notes écrites d'explicitation)

Les activités développées autour de l'album jeunesse *Petit Aigle*<sup>2</sup> ont été déclenchées à l'origine par les élèves lors d'une leçon de sciences humaines qui portait sur les différents types d'habitation de par le monde. Alors que l'étude du milieu naturel en lien avec celle des conditions climatiques avait incité R. à présenter des habitations d'Afrique, d'Asie, d'Amérique du Sud et du Nord, ses élèves en avaient décidé autrement. Dans un entretien d'explicitation, l'enseignant revient sur ce moment de classe au cours duquel un élève lui suggère une analogie entre le toit d'une habitation et un solide géométrique, concept travaillé précédemment en classe : « "Mais monsieur, regarde. C'est comme un cône [pause]". Et là. Ben j'dis : "C'est vrai". C'est l'enfant qui m'a donné l'idée. Vraiment.» (Ent-Explicitation – R. – 03/06/2009).

Cette intervention spontanée est immédiatement validée par l'enseignant qui l'intègre à son discours explicatif en établissant le lien avec la leçon de géométrie à laquelle l'élève se réfère. Cette négociation du sens est emblématique, comme nous l'avons constaté précédemment, de la relation qui est établie entre l'enseignant et ses élèves, selon des formats de communication qui laissent ces derniers participer à la co-construction du savoir collectif. Cet exemple montre également comment s'enchaînent, en situation, des ajustements didactiques, caractéristiques d'un agir professionnel centré sur une éthique du dialogue et de la collaboration. L'enseignant capitalise en effet sur les savoirs d'expérience pour construire collectivement et ancrer les savoirs disciplinaires dans le vécu des élèves et de leurs familles. Cette perspective écologique favorise l'articulation entre les mondes dans lesquels circulent les enfants : la famille, l'école et la communauté.

C'est ensuite une nouvelle intervention spontanée d'un autre élève qui donne forme au scénario pédagogique préalablement planifié par l'enseignant autour de l'étude des continents et l'exploration des cartes du monde. L'élève demande s'il est possible de montrer à ses camarades les chaussures traditionnelles du Japon que ses parents possèdent à la maison. En l'espace de quelques minutes, plus de la moitié des apprenants expriment le désir de partager des artefacts de différents pays. Au fil des jours, un mur de la classe se couvre alors de ces objets venus du Maroc, d'Irlande, de France, du Chili, de Bolivie, de Chine, de Roumanie et de la République Démocratique du Congo, créant de la sorte un tableau aux couleurs des expériences culturelles multiples de la classe.

La construction collective de la diversité se poursuit dans les apprentissages quotidiens autour de l'album *Petit Aigle*, qui met en récit des valeurs que l'enseignant veut partager avec ses

<sup>2</sup> Jiang Hong Chen (2003). *Petit Aigle*. L'École des Loisirs. Paris.

élèves : le respect des aînés, la persévérance et l'utilisation à bon escient de connaissances savantes et expérientielles. La séquence d'exploitation pédagogique du livre débute par une activité de lecture du texte par l'enseignant au groupe-classe. D'abord orienté sur la compréhension globale de l'histoire, R. conduit progressivement ses élèves dans une exploration d'univers culturels, graphiques et sonores, tissant les liens entre littérature, musique, activité physique par la danse (photos 3 et 4), théâtre et formation personnelle et sociale.



Photo 3. La danse : l'image



Photo 4. La danse : le geste



Photo 5. Observation des couvertures d'albums



Photo 6. Une compétence littératiée : donner un titre à partir d'une image

Les tâches didactiques à partir de *Petit Aigle* deviennent ainsi prétexte, comme les photographies précédentes l'illustrent, à un travail sur le français oral et écrit et à la mise en place de compétences transversales, telles que l'observation des couvertures d'albums (photo 5), les inférences de contenu (photo 6), la lecture de l'image, la négociation du sens, l'argumentation et la rédaction en français. Il est encore le point de départ d'une visite de la classe au Chinatown de Vancouver. Accompagné par des parents volontaires, dont la mère chinoise d'un élève, le groupe rencontre des bénévoles du centre communautaire *Chinese Center Interpretation* qui les initient à la calligraphie chinoise et à l'art du Tai Chi Chuan. Au cours de cette sortie pédagogique, les élèves doivent également accomplir une mission en lien avec le curriculum de mathématiques : celle d'acheter trois objets (un à partager, un à conserver comme souvenir et un à manger) avec cinq dollars. Dépassant la folklorisation des rencontres interculturelles, le travail en lien avec l'album jeunesse permet alors d'intégrer et de mettre en perspective différents modèles linguistiques et culturels, diverses valeurs et conceptions du monde, tout en les validant comme participant à la construction des connaissances à l'école.

L'extrait de corpus suivant illustre la manière dont la mère de l'élève d'origine chinoise joue un rôle de médiateur en décodant pour les élèves les scripts culturels de la communauté locale et certaines des conventions interactionnelles en jeu dans une transaction commerciale. Son investissement dans la relation didactique aux côtés de l'enseignant permet ainsi aux enfants de circuler entre différents univers de références locaux :

Mon : Oh yes, yes, hum, I don't know if M [nom de l'élève] told you. But the toy that he bought, the one you told him not to buy at the beginning, because it was too expensive. So I said M « I'm gonna teach your teacher a Chinese commerce lesson » (laughing). Number one. I said lesson number one Chinese merchants always bargain, you can always negotiate. So I said « lets go get all your other items first and then see how much money you have left » and so. We look at how much money he had left. I think it was two fifty and it was a three dollar item. And I said, you know you can now ask the lady if she's willing to sell it to you, for you know, for what you have. For whatever left money you have and then. She was more than willing. She was actually saying « oh I thought you had though I gave the wrong change ». Oh I said « no, no ». I said, the teacher thought it was too expensive. So she said absolutely you can have it for this amount. I said « see M. You now you even have change left over » (laughing). (Ent – Parent – Mon – 26/06/09).

Articulés sur le vécu de certaines familles des élèves, les artéfacts, les travaux, les excursions et les discussions qu'ils ont engendrées, ont permis de construire des connaissances sur différents aspects linguistiques et culturels. Ils permettent d'explorer plusieurs objectifs d'apprentissage couvrant les résultats d'apprentissage prescrits de diverses disciplines, notamment le français et les sciences sociales :

### *Français*

#### *Langue et culture – Création de l'espace culturel*

- Vivre, valoriser et exprimer son appartenance à son patrimoine culturel par la danse, les marionnettes, le conte mimé, les jeux de rôle et les créations en arts plastiques
- Éveil à la culture
- Utiliser divers produits culturels francophones adaptés à son âge dans les domaines de la littérature, de la musique, de la danse et du théâtre
- Affirmer le caractère francophone de son identité en faisant connaissance avec les collectivités francophones représentées dans la classe

### *Sciences humaines*

#### *Identité, société et culture*

- Reconnaître les changements qui peuvent se produire avec le temps dans les communautés
- Décrire l'importance des communautés
- Repérer des similitudes et des différences culturelles
- Reconnaître des caractéristiques de la société canadienne

Les pratiques plurielles ici décrites mettent au final en jeu une intégration réfléchie de la pluralité linguistique et culturelle en entraînant l'ensemble des partenaires de l'acte didactique dans des postures altéritaires, multisituées et multidimensionnelles. La prise en compte des autres langues et cultures ne constitue ainsi pas un ralentissement aux apprentissages mais une forme de contextualisation didactique qui permet d'ancrer ceux-ci dans les savoirs d'expérience des enfants.

Pour conclure, les deux exemples-types présentés permettent de mettre en avant le savoir qui se construit de manière conjointe et implique l'ensemble des acteurs de l'acte didactique (l'enseignant, ses élèves, leurs parents et ici les chercheures). L'enseignant y joue un rôle clé de

médiation entre des savoirs diversement situés et des cultures éducatives diversement ancrées. Il joue aussi un rôle de trait d'union pour la négociation des interprétations des événements significatifs de la classe que nous avons choisis. Cette forme d'exploration nous situe alors à l'interface de « prises de conscience transformationnelle » (Baron, 2007, p. 141), dans le sens où « le paradigme participatif encourage l'explication et la reconstruction des savoirs par une investigation collaborative... » (Baron, 2007, p. 141).

### Pistes conclusives

Les résultats de cette contribution de nature qualitative, laquelle ne peut prétendre à l'exhaustivité, soulignent, d'une manière plus globale, l'intérêt des approches ethnographiques pour comprendre, de l'intérieur, la classe au quotidien dans une perspective 1) de documentation des pratiques et 2) de formation des enseignants.

L'étude des pratiques et des discours de la classe permet cependant de déterminer certains éléments caractéristiques de la façon dont un enseignant d'une classe de deuxième et troisième années d'une école francophone intègre au quotidien la diversité linguistique et culturelle, de manière écologique et collaborative, avec ses élèves, leurs parents et les chercheurs présentes dans la classe avec lui. Notre étude confirme d'ailleurs les travaux antérieurs qui montrent l'intérêt de s'appuyer sur la pluralité linguistique et culturelle et d'introduire la richesse des savoirs locaux et d'expérience des enfants et de leurs parents dans la classe (Castellotti & Moore, 2010; Cummins, 2000; González et al., 2005; Marshall & Toohey, 2010).

L'analyse des activités de classe met aussi en évidence un savoir-faire qui, par delà la planification de l'enseignant de son action dans la salle de classe, relève d'ajustements en situation pour exploiter les ressources et les savoirs des élèves et de leurs parents. Ces ajustements sont rendus possible par la création d'un espace de dialogue au sein duquel règnent confiance, respect et tolérance et où se construisent et se négocient des contenus didactiques. La négociation collaborative d'interprétation du sens qui s'opère également entre l'enseignant et les chercheurs est au cœur de l'engagement dans une dimension réflexive sur la pratique professionnelle ; les autocomentaires d'explicitation de l'enseignant, croisés au questionnement des chercheurs, permettent en effet de favoriser la mise en écho des savoirs d'action et de l'expérience personnelle et professionnelle (Bucheton, 2003; Cicurel, 2005; Riopel, 2006). Le développement professionnel des enseignants (Altet, Paquay, Charlier, & Perrenoud, 2001) à partir de l'ethnographie de classe et de l'étude des pratiques, repose directement sur la collaboration entre enseignants et chercheurs, sur leur engagement dans la praxie tout en interrogeant le rôle de la recherche et de la réflexivité dans la formation. Comme le souligne Bucheton (2009), cette démarche soulève par ricochet « un deuxième chantier celui des *gestes professionnels des formateurs* » (p. 4). Celui-ci amène par conséquent à remettre en question les postures hiérarchiques entre praticiens de la classe et universitaires, à transformer les rapports de et au pouvoir et, de fait, l'identité professionnelle de chacun : « Le développement professionnel est forcément en lien avec l'identité professionnelle : il est le cadre dans lequel l'identité professionnelle s'exprime. Le développement professionnel donne à observer la densité et la complexité de l'investissement de l'identité professionnelle. » (Riopel, 2006, pp. 186-187).

La démarche ethnographique collaborative participative développe ainsi la conscientisation de ce qui fait la pertinence de l'agir enseignant chez chacun des acteurs engagés dans le processus de recherche par rapport à l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Nous avons souligné, par ailleurs, comment l'enseignant scénarise pédagogiquement l'intégration réfléchie de la diversité linguistique et culturelle dans la construction quotidienne

des savoirs et savoir-faire scolaires chez ses élèves. Cette intégration ne peut garder son sens que si elle favorise une culture plurielle de l'apprentissage et que la démarche traverse l'ensemble du curriculum ; il ne s'agit donc pas de mettre en place une panoplie d'activités ponctuelles, mais plutôt de l'établir comme une routine de la classe (Moore, 2011).

Enfin, notre étude illustre comment un enseignant, à des fins d'apprentissages linguistiques et disciplinaires, tisse des liens entre milieux scolaires et communautaires et rapproche familles, école et partenaires sociaux. Ce tissage mobilise différents types de savoirs socioculturels apportés par les enfants comme des ressources éducatives ayant toute leur place dans la classe.

L'ensemble de ces observations montre comment une éducation plurilingue et interculturelle se met en œuvre dans le quotidien de la classe. La construction partagée des savoirs (et de leur interprétation-négociation), l'intégration disciplinaire et curriculaire des savoirs locaux et d'expérience, la création d'un espace de dialogue et d'action qui engage tous les acteurs de l'acte didactique (enseignant, élèves, parents et chercheures) ainsi que la mise en résonance de divers univers de référence illustrent, à partir d'une étude de terrain, trois préceptes de l'intégration de la diversité à l'école :

- un projet pédagogique transversal où la diversité est un tremplin pour apprendre ;
- un objectif social, linguistique et culturel partagé où la diversité est un creuset du vivre ensemble ;
- un principe d'éducation où la diversité est un atout pour l'apprentissage (Moore, 2006; Castellotti & Moore, 2010).

Replacée, pour finir, dans la problématique du processus de professionnalisation des enseignants (Altet et al., 2001; Perrenoud, 1994; Riopel, 2006; Sabatier, 2011b), notre étude contribue à redéfinir le rôle de la recherche dans l'identification des besoins de la communauté et la formation initiale et continuée des enseignants, tout en contribuant à mieux définir les enjeux de la formation de ces derniers. La démarche de formation des enseignants *par* la recherche conduit, en d'autres termes, à revisiter les rapports théorie – pratique, à envisager les diverses dynamiques, dans la mesure où théorie et pratique tissent la toile du métier d'enseignant, et à proposer

des modèles *en vue de* la pratique, de sorte que les acteurs de l'éducation puissent s'emparer des savoirs à leur manière, en fonction de leur contexte de travail. Pas d'ancrage dans la distinction classique expliquer/comprendre, mais une logique d'accompagnement des praticiens par les chercheurs. (Bucheton & Jorro, 2009, p. 8).

### **Limites de la recherche**

Une limite à notre étude est l'analyse discursive/thématique que nous avons choisie, qui ne s'attache pas à décrire les contraintes des pratiques pédagogiques décrites, notamment en termes de diverses interprétations critiques du phénomène étudié, pour tendre vers une objectivation de ce dernier. L'inscription dans une subjectivité qui n'est pas évacuée au profit d'une distance objective par rapport à l'objet d'étude revendique un paradigme interprétatif qui s'ancre dans les cadres de référence des participants dans l'action.

Les enjeux épistémologiques de notre recherche dérivent d'un regard qui assume dès le départ des choix, des valeurs et des préférences (Cambra Giné, 2003; Cicurel, 2011). Avec un souci constant de réflexivité dans et sur l'action, notre recherche-action participative et collaborative rend compte des expériences vécues et de la façon dont les participants vivent

celles-ci. Dans une discussion interprétative, compréhensive, et expérientielle, elle fournit une appréciation de ce que les participants ont vécu mais elle ne prête en rien à la généralisation. Dans le cas de l'étude ici, les pratiques décrites deviennent des instruments de réflexion ; leur usage n'est pas dogmatique. Ce sont des pratiques réelles qui servent d'exemples pour guider d'autres pratiques, celles sur les processus d'enseignement-apprentissage en formation initiale et continue des enseignants ; mais elles ne sont en rien exemplaires. Elles sont un témoignage de ce qui se passe dans les classes observées. Il reste encore à finaliser la visée formative à plus grande échelle et notamment la facilitation de la diffusion des résultats auprès des membres de la communauté de pratiques pour que ces derniers puissent construire ensemble une compréhension commune de la problématique (Moore & Sabatier, 2012).

### Références

- Altet, M., Paquay, L., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Eds.) (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Anadón, M. (Ed.) (2007). *La recherche participative: Multiples regards*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Baron, C. (2007). Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez des gestionnaires postconventionnels. In Anadón, M. (Ed.), *La recherche participative: Multiples regards* (pp.127-157). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Beacco, J.-C. & 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. Disponible en ligne à [http://www.coe.int/t/dg...\\_Main\\_Beacco2007\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg..._Main_Beacco2007_FR.doc).
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bélangier, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *La revue des sciences de l'éducation de McGill- McGill Journal of Education*, 39(1), 45-68.
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah Rahal S. (Eds.). (2010). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- British Columbia Ministry of Education. (2008). *Diversity in BC Schools: A Framework*. Vancouver: British Columbia Ministry of Education. Retrieved June 3, 2012, from [www.bced.gov.bc.ca/diversity/diversity\\_framework.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/diversity_framework.pdf)
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel: Éléments de réflexion. *Trema*, 20-21, 43-53.
- Bucheton, D. (Éd.). (2009). *L'agir enseignant: Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Editions.
- Bucheton, D., & Jorro, A. (2009). Une posture de "chercheur en lien avec la formation". La quête d'un ethos scientifique. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant: Des gestes professionnels ajustés* (pp. 7-25). Toulouse: Octarès Editions.
- Byram, M. (2006). *Intercultural competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration: Études et ressources*, 4. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Direction de l'Éducation et des langues.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Paris: Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. Retrieved June 3, 2012, from [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Projet\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Projet_fr.doc)

- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative: Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Numéro spécial juillet 2005*, 180-191.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Conseil Scolaire Francophone de la Colombie-Britannique [CSFBC]. (2006). *Le projet Pédagogie 2010: Cadre conceptuel*. Vancouver: Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. Retrieved April 12, 2011, from [www.csf.bc.ca/doc\\_pdf/projets\\_speciaux/ped\\_2010\\_cadre\\_conceptuel.pdf](http://www.csf.bc.ca/doc_pdf/projets_speciaux/ped_2010_cadre_conceptuel.pdf)
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms*. Retrieved June 4, 2012, from <http://resources.curriculum.org/secretariat/files/ELLIdentityTexts.pdf>
- Dagenais, D., Moore, D., & Sabatier, C. (2009). Negotiating teacher-researcher collaboration in diverse classrooms. In Gearon, M., Kostogriz, A. & Miller, J. (Eds.), *Linguistically and culturally diverse classrooms: New dilemmas for teachers* (pp. 234-251). Clevedon: Multilingual Matters.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, L. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'EHESS.
- Farmer, D., & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonies dans les écoles ontariennes: Comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *La Revue des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, 34(2), 377-398.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herry, Y., & Mougeot, C. (Eds.). (2007). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kramsch, C. (2008/1998). *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press.

- Marshall, E., & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-241.
- Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. (2005). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique: Document-cadre*. Retrieved April 2, 2011, from [http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f\\_diversity\\_framework.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf)
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Éditions Didier.
- Moore, D. (2011). Altérité, compétence pluriculturelle et formation des enseignants. In de Fontenay, H., Groux, D., & Leidelinger, G. (Eds.), *Classe de langues et culture(s): Vers l'interculturalité ?* (pp. 307-317). Paris: L'Harmattan.
- Moore, D., & Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(5), 639-675.
- Moore, D., & Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada: Approche ethnographique pour la formation*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 16, 165-197.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: Une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Sabatier, C. (2011a). Appartenances identitaires de jeunes Français-Maghrébins à l'école élémentaire française: Entre maux et pratiques. *Child Health and Education*, 3(1), 62-90.
- Sabatier, C. (2011b). La formation des enseignants de français de base en Colombie-Britannique: Représentations, identités et empowerment. In C. Helot & A.-M. de Mejia (Eds.), *Linguistic Diversity, Bilingual Teacher Education and Empowerment: A Cross-Cultural Perspective* (pp. 179-206). Berne: Peter Lang.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography for educational use*. London: Routledge.

**Annexe**

Pour protéger l'anonymat des participants, seules les premières lettres de leur prénom suivies du sexe (g = garçon ou f = fille) et de l'année de scolarisation sont utilisées.

Enfants	<i>Père</i>	<i>Mère</i>
	Lieu de naissance Langues parlées en famille	Lieu de naissance Langues parlées en famille
Mic-g2	Canada Québec Anglais	Chine Mandarin/Cantonais
Bry-g2	Canada Nouveau Brunswick Français	Canada Anglais
Al-f2	Canada Québec Français	Égypte Arabe
Ém-f2	Canada Colombie-Britannique Anglais	Canada Anglais
Stef-g2	Allemagne Allemand et Français	Maroc Arabe
Morg-f2	Canada Ontario Français	Canada Colombie-Britannique Première Nation Anglais
Dim-g2	Bulgarie Bulgare	Bulgarie Bulgare
Zach-g2	France Français	Canada Anglais
Sail-f2	Canada Ontario Français	Canada Anglais
Tris-g2	Canada Québec Français	Canada Anglais
Ia-g3	Canada Colombie-Britannique Anglais	Canada Québec Français
Ral-f3	Roumanie Français	Roumanie Roumain
Ind-f3	Chili Espagnol	Canada Québec Français
No-g3	Grande Bretagne Anglais et Allemand	Canada Québec Français et Créole Haïtien
Eth-g3	Canada Colombie-Britannique Anglais	Canada Colombie-Britannique Français
Sas-g3	Canada Colombie-Britannique Anglais	Canada Québec Français
Alh-f3	Maroc Québec Arabe et Français	Canada Terre Neuve Anglais
Mau-f3	Canada Ontario Anglais	Canada Québec Français
Lo-g3	France Français	Grande-Bretagne Anglais
Tec-g3	Canada Manitoba Blackfoot Français	Canada Québec Métis Français
Ha-f3	Canada Colombie-Britannique Anglais	Canada Colombie-Britannique Français