

L'entrée au préscolaire et les pratiques d'enseignement de la culture : les impacts positifs d'une mobilisation des cultures première et seconde chez deux élèves en difficulté

Chamakh Amel, candidate à la maîtrise en éducation
Université de Montréal
amel.chamakh@umontreal.ca

Résumé: Au Québec, la transition vers le préscolaire peut être vécue négativement par certains élèves, une situation qui les rend plus vulnérables et qui est à l'origine de difficultés scolaires. La théorie de la culture de Dumont (1994/1968) permet de mener une analyse de la transition en reliant la culture première de l'élève à la culture seconde par un processus de dédoublement du monde et de reprise en charge de la culture première. Partant d'une approche qualitative, il est constaté que la mobilisation de ces deux cultures réduit la vulnérabilité de l'élève et soutient sa motivation dans les apprentissages. Un premier objectif vise à mieux comprendre la transition culturelle vers le milieu scolaire, le second permet d'identifier des bonnes pratiques d'enseignement culturel d'une enseignante auprès d'élèves en difficulté. Des suggestions de pistes de travail pertinentes visant l'enrichissement d'un champ de recherche peu documenté sont par la suite présentées.

Mots-clés: transition vers le préscolaire, culture première, culture seconde, théorie de la culture de Fernand Dumont.

Abstract: In Québec, the transition to preschool can be a negative experience for some students, increasing their vulnerability and giving rise to problems at school. Based on Dumont's (1994/1968) theory of culture, this transition is examined in terms of the relationship between the students' primary and secondary culture, where the secondary culture is constructed through a distancing process in light of which the primary culture is then reappropriated. Using a qualitative approach, the mobilization of the two cultures was found to reduce the students' vulnerability and improve their motivation to learn. The first objective was to better understand the cultural transition to the school environment, and the second was to identify effective cultural teaching practices used by their teacher. Promising avenues for exploring this understudied research area are presented.

Keywords: transition to preschool, Primary and Secondary Culture, Fernand Dumont's theory of culture..

Introduction

La transition culturelle vers le préscolaire des élèves en difficulté reste peu documentée, mais nécessite d'être mieux comprise par les acteurs du milieu scolaire. La théorie de la culture de Dumont (1994/1968) permet de mener une analyse de la transition en reliant la culture première de l'élève à la culture seconde. Une étude de type qualitatif a été menée à l'issue de laquelle il a été constaté que la mobilisation de ces deux cultures soutient la motivation de l'élève dans les apprentissages. L'article aborde les principes qui permettent de mieux comprendre cette transition culturelle et expose les résultats de l'étude en identifiant les bonnes pratiques d'enseignement culturel d'une enseignante.

La transition vers le milieu scolaire : un enjeu culturel et un champ de recherche à développer

Selon le programme du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001), l'un des mandats de l'éducation préscolaire est de faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école. Nous savons que la transition vers la maternelle s'accompagne souvent de ruptures (Wildenger, McIntyre, Fiese & Eckert, 2008). Néanmoins, pour la plupart des élèves, la participation au nouveau milieu permet de développer des capacités d'adaptation et de s'approprier une nouvelle identité d'écolier (Tobbell & O'Donnell, 2005). Cependant, les résultats de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2012) font ressortir des enjeux importants qui affectent davantage les enfants plus vulnérables lors de la transition vers l'école, une situation qui touche notamment les enfants de milieux défavorisés, ceux issus de milieux allophones ainsi que les enfants considérés par les enseignants comme à risque d'éprouver des difficultés sociales et/ou scolaires. Selon cette enquête, un enfant est considéré comme vulnérable lorsque, dans au moins un des cinq domaines de développement mesurés à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (ISQ, 2012, p.17), son score se situe sous le seuil correspondant au 10^e centile de l'ensemble des scores des enfants à la maternelle au Québec en 2012. Par exemple, pour le domaine des compétences sociales, le 10^e centile correspond à un score de 5,9615; les enfants ayant obtenu 5,9615 ou moins sont donc considérés vulnérables. Les domaines de développement retenus pour l'étude sont les compétences sociales et les habiletés de communication et de connaissances générales (ISQ, 2012).

L'étude a retenu la région de Montréal où les scores de vulnérabilité sont proportionnellement plus élevés que dans l'ensemble du Québec, ils sont de 10 % pour les compétences sociales (9 % pour le Québec) et de 15 % pour les habiletés de communication et de connaissance générale (10,8 % pour le Québec) (ISQ, 2012).

De plus, d'autres études au Québec montrent que le niveau de développement d'un élève à la maternelle est associé à sa réussite scolaire ultérieure (Forget-Dubois, 2007; Lemelin & Boivin, 2007). Ainsi, il apparaît pertinent de mieux comprendre ce qui se passe lors de l'entrée au préscolaire que ce soit au niveau du vécu de l'élève qu'à celui des pratiques d'enseignement.

Des pratiques qui accompagnent la transition culturelle

La transition vers l'école c'est également le passage de la culture immédiate de l'enfant à une culture générale qui sollicite sa participation. Selon la définition du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), la culture immédiate englobe à la fois la culture médiatique et familiale de l'élève, quant à la culture générale, elle lui permet d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs et de construire du sens au monde qui l'entoure. En cela, l'enseignement d'une culture générale dès la maternelle fait partie des caractéristiques de la culture scolaire.

Or, dans les cas où l'écart entre la culture familiale et la culture scolaire est important, cela peut représenter des défis plus grands à relever pour l'élève en difficulté. Aussi, un enseignement qui s'appuie sur des repères culturels puisés dans les deux cultures est un moyen privilégié en maternelle pour instaurer des pratiques d'enseignement pertinentes. Les travaux de Montesinos-Gelet (2012) sur le développement d'un capital culturel à la maternelle font en effet appel à la culture de l'élève et à la culture générale et visent l'appropriation d'un regard critique sur lui-même et sur le monde. De son côté Kerlan (2009) souligne l'importance de tenir compte de la dualité de la culture dans les enseignements à l'école et met en

garde les enseignants des effets négatifs d'une intervention pédagogique qui voudrait effacer la culture de l'élève.

Modèle d'analyse

Parmi les études qui abordent la question de la culture à l'école, force est de constater qu'elles touchent beaucoup plus des problématiques en lien avec les cycles du secondaire et le problème du décrochage scolaire. Aussi, l'importance de la présente étude réside dans le fait d'apporter un éclairage supplémentaire sur la dimension culturelle de l'entrée au préscolaire et ses enjeux au niveau des apprentissages ainsi que sur les pratiques d'enseignement qui soutiennent les élèves les plus en difficulté. Le modèle d'analyse retenu est celui qui se réfère à la théorie de la culture de Dumont (1994/1968), l'un des modèles d'étude fondateurs au Québec en ce qui a trait au concept de culture, plus particulièrement à ce qu'il nomme la culture première et la culture seconde des individus. Dumont n'a eu de cesse de valoriser la mission culturelle de l'école, ses travaux ont par ailleurs influencé les premiers débats de la réforme de l'éducation au Québec.

Objectifs et question de recherche

Deux objectifs ont été visés, le premier cherche à mieux comprendre la transition culturelle de deux élèves en difficulté vers le milieu scolaire, le second consiste à présenter les pratiques d'une enseignante de classe maternelle afin d'identifier les bonnes pratiques qui soutiennent cette transition, en s'intéressant à sa façon d'accueillir les élèves et aux activités mises en place dès la rentrée scolaire. La question de recherche se formule ainsi : en quoi certaines pratiques d'enseignement à l'entrée au préscolaire peuvent-elles jouer un rôle essentiel pour créer des croisements positifs entre culture première et culture seconde et développer chez l'élève en difficulté le plaisir d'apprendre à l'école?

Cadre conceptuel

Dans le système proposé par Dumont (1994/1968), une distinction importante est faite entre deux cultures, une culture première d'abord, celle des premiers apprentissages culturels dans le milieu de vie initial de l'individu. Ainsi, pour le jeune enfant, les premières représentations du monde se trouvent hautement signifiantes parce qu'elles sont ancrées dans la vie quotidienne et dans les moments familiaux partagés (Beauchemin, 2009). Ensuite une culture seconde qui, selon Dumont, existe en raison du fait que la culture première se trouve limitée pour répondre à certains questionnements plus complexes sur l'ordre des choses et du monde. C'est pourquoi, comme le souligne Letocha (1995), l'apparition de l'art et de la science, qui incarnent la culture seconde, a permis de mettre en question la culture première et les évidences du sens commun. Il résulte ainsi un processus de construction intellectuel qui interroge la culture première, remet en question ses évidences, et finalement la réduit par l'introduction de nouvelles connaissances (Laberge, 1996).

Concernant la vision du système éducatif d'une société, Dumont voit en elle le premier pas vers l'intégration par l'individu d'une culture seconde qui comprend à la fois un dédoublement et une reprise en charge de la culture première. Un dédoublement, car la culture seconde procède d'une mise à distance de la culture première permettant à l'individu d'initier une réflexion, puis, une reprise en charge de la culture première, car en même temps qu'elle fait l'objet d'une réflexion par sa mise à distance, la culture première est réappropriée par l'individu qui développe alors un regard différent, autrement dit, il construit une culture seconde.

Aussi, dès les premiers pas à l'école maternelle, la culture seconde est déjà présente du fait de la rupture avec le quotidien, cependant, elle ne s'impose vraiment qu'à partir du moment où se dessine, comme le décrit Dumont, « un horizon », qui naît grâce à la distance que l'élève établit avec la culture première et grâce à la construction d'une « stylisation » de son quotidien. Ces dimensions de la culture seconde sont soutenues par un travail autour des arts; de la littérature jeunesse, des œuvres picturales ou musicales et de la connaissance scientifique (Simard, 2002).

Cependant, la culture seconde ne se réduit pas à un stock d'objets issus des domaines littéraire, religieux ou artistique, elle porte des significations qui la rendent aussi réelle que la culture première (Dumont (1994/1968). La culture seconde est à comprendre comme un élargissement des possibilités cognitives, émotives, nous ajoutons aussi physiques de l'élève. Par le processus de dédoublement et de reconstruction qui ne se fait que parce que la culture seconde échange des significations avec la culture première, celle-ci met en place un nouveau système de représentations instituées et dont les références sont explicitement élaborées (Dumont, 1987).

La transition vers l'école : le « mouvement » des cultures

À l'entrée au préscolaire, la rencontre entre la culture première et la nouvelle culture, celle de la classe, peut être vécue comme une confrontation et mener certains élèves à vivre une crise plus importante au niveau des repères et par extension provoquer aussi une crise du sens due essentiellement au fait que cette nouvelle culture construit des représentations du monde que la culture première ne peut plus soutenir (Simard, 2002). Ainsi, le chemin qui va du donné au construit n'est pas si simple, il n'y a pas d'un côté un enfant en attente d'apprentissage, et de l'autre un environnement culturel au sein duquel l'enseignant aurait pour mission de le conduire directement. Kerlan (2009) décrit la transition des deux cultures comme un « mouvement » continu entre le sujet qui se découvre, se construit et les objets culturels qu'il produit et qu'il s'approprie. L'objectif est d'introduire chez l'élève « une fissure », pour reprendre le terme de Dumont (1994/1968), qui se trouve être à l'origine de ce dédoublement et dont l'objet culturel est le témoignage.

Or, pour qu'il y ait un travail de distanciation mené en classe, il faut bien partir d'une culture première, quelle qu'elle soit. Dumont constate que la culture première a déjà en elle le mouvement de la mise à distance, sans quoi elle ne pourrait être désignée comme culture. Ainsi, l'auteur nous aide à saisir que la réflexivité est déjà inscrite dans la « structure même de la culture » (Dumont, 1994/1968, p. 32), qu'elle est présente dans la culture première et permet une première mise à distance, celle de s'apercevoir que nous avons chacun une culture propre. Dans ces conditions, un transfert positif et constructif de la culture première vers la culture seconde semble possible dans une optique pédagogique pour tous les élèves, à condition qu'on en tienne compte pour que ce premier « mouvement réflexif » soit repris et exploité dans le cadre d'un enseignement.

Méthodologie

La présente étude fait appel au paradigme interprétatif pour mieux comprendre le phénomène de la transition culturelle qui ne peut être un objet d'étude dont les caractéristiques seraient mesurées par une approche quantitative. La recherche est par conséquent de type qualitatif, elle s'appuie sur la méthodologie de l'étude de cas simple au sens donné par Fortin (2006) qui « consiste en l'examen détaillé d'un phénomène lié à une entité sociale qui peut être un individu » (p.192). De plus, l'étude de cas permet une diversité de méthodes de collecte, ainsi « toutes les approches théoriques et toutes les méthodes de constitution de données qui peuvent fournir des éléments aidant à comprendre la complexité du phénomène devront être envisagées » (Van Der Maren, 1996, p.238).

Aussi la sélection des participants s'est orientée, d'une part, vers une enseignante de classe maternelle de la Commission scolaire de Montréal, d'autre part, vers deux élèves de sa classe, qui, selon l'enseignante, sont confrontés à des difficultés d'apprentissage depuis la rentrée scolaire. Les deux élèves ont la particularité d'être non francophones et pour l'un des cas s'ajoute aussi un environnement familial qui connaît des difficultés socio-économiques, des caractéristiques de vulnérabilité conformes à celles décrites dans le rapport de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (ISQ, 2012).

Cette sélection a permis de faire l'objet d'une analyse plus fine de la transition culturelle de ces élèves et des pratiques d'enseignement qui la soutiennent. En effet, une sélection plus importante ne permettrait pas d'observer des éléments tels que le comportement non verbal des participants qui peut se révéler riche en nouvelles connaissances. Les méthodes de collecte sont l'observation non participante directe des élèves et l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante. Ce choix s'explique du fait qu'elles permettent de noter tout

ce qui apparaît pertinent au regard des objectifs de la recherche et du modèle d'analyse retenu (Savoie-Zajc, 2004).

Les participants ont été observés dans le cadre de deux activités de classe et de cinq activités de transition. Nous avons demandé à l'enseignante de proposer une sélection d'activités durant lesquelles il serait possible de mener les observations.

Cette observation a permis d'assister à ce qui se passe concrètement en classe (Charron, 2004) et de mettre au jour certains éléments de la pratique d'enseignement afin d'en faire une description pertinente pour les résultats et une analyse riche pour la discussion (Fortin, 2006).

Résultats

La période de transition est une phase d'adaptation à la culture de classe dont les principales règles enseignées, selon l'enseignante, « sont les règles de base pour réussir à fonctionner avec un groupe de 20 élèves ». Elles sont de trois ordres : la gestion de la classe, les règles qui développent l'autonomie et les règles qui habituent les élèves à adopter une routine quotidienne. Ajoutons aussi que la langue d'enseignement en classe, le français, est la seule qui doit être parlée, excepté pour les parents.

Concernant un accueil spécifique aux deux élèves observés, nous constatons qu'il prend la forme d'un soutien individuel à l'oral plus fréquent pendant les activités de transition. Concernant les activités de classe, nous ne remarquons pas un soutien spécifique auprès d'eux. Parlant de ses pratiques qui visent l'intégration des élèves en difficulté à la culture de classe, voici ce que l'enseignante relève : « L'influence positive du groupe est exploitée à travers des apprentissages coopératifs et à travers les règles de la classe ». En poursuivant sur ses stratégies d'appropriation des règles de classe elle souligne : « Quand un élève résiste aux règles ou ne veut pas coopérer, la punition n'est pas mon réflexe, je veux créer un lien avec l'élève d'abord. Les attentes sont différentes devant les enfants en difficulté. On ne peut pas leur demander de se projeter tout de suite dans l'organisation d'une activité par exemple, cela demande plus de temps ».

Parmi les activités culturelles de transition retenues, nous avons observé l'atelier de coloriage, les exercices physiques à l'extérieur, l'atelier peinture (pratiqué uniquement par le cas 1), les jeux libres, mais également la période de mise à jour de l'agenda personnel des activités.

Tableau 1: Cas 1

Coloriage	Exercices physiques	Peinture	Jeux libres	Agenda personnel
— Absence constante de participation avec le reste de la classe. — Il ne semble pas comprendre les consignes. — Il passe constamment son temps à observer les autres élèves. — Il ne parle pas aux autres élèves et de rares fois à l'enseignante.				
	— Il ne suit pas les consignes, à l'écart du groupe, il balance ses bras, il paraît gêné.	— Il ne semble pas savoir dessiner ou même tracer des formes.	— Prise de contrôle de ses actions. — Son expression faciale montre une détermination. — Le jeu choisi montre ses difficultés à coordonner ses mouvements.	

Tableau 2: Cas 2

Coloriage	Exercices physiques	Peinture	Jeux libres	Agenda personnel
— Il recherche une reconnaissance, il interpelle régulièrement l'enseignante.				
— Il prend l'initiative de lier une conversation avec d'autres élèves, mais sans obtenir de réponse. — Il fait beaucoup d'efforts pour parler en français.	— Il reste concentré sur les consignes.		— Les autres élèves ne jouent pas avec lui. — Il reste souvent à les observer.	Mêmes observations que pour le coloriage

Concernant les activités de classe, la lecture de *Petit loup entre à l'école* (2012) est menée dans l'optique d'une intégration à la culture scolaire, il s'agit d'un recueil d'allégories et un guide d'accompagnement à la maternelle. Par les questions posées autour des stratégies d'adaptation, l'enfant est censé apprendre à devenir élève. Quant à l'activité des parents invités, l'enseignante l'organise en plusieurs étapes; a) l'élève, accompagné de son parent, expose ses goûts devant la classe en matière de cuisine, d'albums jeunesse, etc., il présente une boîte dans laquelle il sort les objets de la maison qu'il affectionne, b) parent et élève s'attellent ensuite à dessiner seuls la silhouette de l'élève pour une future exposition, c) enfin, le parent lit l'histoire préférée de son enfant devant la classe dans sa langue maternelle, l'élève, à ses côtés, tient lieu de traducteur.

L'activité avec les parents émane d'une initiative originale de l'enseignante dans son école, en effet, elle souligne : « je suis la seule enseignante qui fait rentrer les parents dans la classe, les autres se sentent mal à l'aise. Je ne me sens pas capable de faire des activités sans les parents. Je remarque qu'en l'absence des parents, les enfants progressent moins vite dans leurs apprentissages ».

Tableau 3: cas 1

Parents invités	Lecture de <i>Petit loup entre à l'école</i>
— Il ne connaît pas le prénom de son parent, il semble n'avoir jamais entendu ce mot. — Il s'exprime peu restant préoccupé par la réaction de la classe. — Le soutien du parent et de l'enseignante est très présent, leurs interventions modifient le regard de la classe sur l'élève en difficulté, ils sont alors plus à l'écoute. — Il montre à son parent qu'il connaît bien les règles de la classe. Il s'exprime, sourit et est à l'aise, il est métamorphosé.	— Il ne semble pas comprendre le sens de la lecture. — Les réponses aux questions de l'enseignante semblent relever du hasard. — Son attention est souvent portée sur les autres élèves qui parlent à l'enseignante.

Tableau 4: cas 2

Parents invités	Lecture de Petit loup entre à l'école
<ul style="list-style-type: none"> — Activité très intimidante pour l'élève qui a du mal à s'exprimer, le soutien du parent est important. — Durant les interactions plus intimes entre le parent et l'élève, le parent parle en anglais et en arabe, l'élève répond seulement en anglais. — Il semble très fier d'être aux côtés de son parent. — Un peu du quotidien est reproduit (recoiffer l'enfant, arranger ses vêtements, laver ses mains, réprimander). 	<ul style="list-style-type: none"> — Il ne participe pas oralement à la lecture. — Il semble essayer de comprendre le sens de la lecture et reste concentré sur l'enseignante et les interventions d'autres élèves.

Discussion

La rencontre entre deux cultures n'est pas sans créer des bouleversements et des déséquilibres, c'est ce qui est constaté dans les différentes activités observées, les deux élèves sont souvent confrontés à des obstacles; comprendre et suivre des consignes jusque-là inconnues pour le cas 1, entrer en communication avec les autres en utilisant une nouvelle langue pour le cas 2. Aussi, c'est en travaillant très tôt sur la culture première que pourrait mieux se dessiner pour l'élève en difficulté un « horizon » porté par la « stylisation » du quotidien dont parle Dumont, soutenu par des pratiques enseignantes qui tiennent la culture première comme source importante de connaissances. Par exemple, pensons au fait que le cas 1 ne connaisse pas le prénom de son parent en présence de celui-ci, une découverte de sa part qui a permis à l'enseignante d'introduire le concept d'identité personnelle; avoir un prénom propre, mais aussi celui de rôle social, être maman. De plus, la rupture que cet élève semble vivre avec son quotidien d'avant la maternelle lui fait perdre ses repères et l'a amené à s'isoler. Pourtant, d'après l'observation, la culture vécue en classe l'aide à s'en construire de nouveaux dont le contrôle semble lui procurer des moments de motivation qui sont autant de nouvelles habiletés qu'il réutilise avec son parent pour s'ancrer dans son nouvel environnement. Aussi, le modèle d'analyse de Dumont (1994/1968) permet de mieux comprendre en quoi la mise à distance du quotidien menée en classe permet à un élève en difficulté d'entamer une réflexion sur celui-ci. De plus, cela confirme les propos de Laberge (1996) dans le sens où par l'introduction de nouvelles connaissances, l'élève s'engage finalement dans un processus de construction d'une culture seconde.

Ainsi, l'activité des parents invités rend plus pertinent cet ancrage de l'élève, car il est vécu de façon concrète. En effet, l'élève qui montre à son parent le fonctionnement de sa classe marque pour lui une occasion de s'exprimer et de s'affirmer, car il a auprès de lui un membre de sa culture première qui peut témoigner de sa transition vers une culture seconde.

Toutefois, il s'agit aussi de considérer la pertinence de l'enseignement culturel comme le soulignent Kerlan (2009) et Simard (2002). En effet, comment provoquer chez cet élève des questionnements personnels pour lesquels l'objet culturel procure des réponses et éveille en lui de nouveaux besoins? Selon les résultats, le cas 1 se trouve souvent face à des situations d'enseignement qu'il ne comprend pas. Par conséquent, l'enseignement de la culture est d'autant plus pertinent s'il s'appuie sur une pédagogie du sens; c'est-à-dire, comme le souligne Develay (1996) sur la relation que seul le sujet peut établir avec le contexte dans lequel il se trouve. Il s'agit alors de reconsidérer des objets comme l'agenda ou la peinture dans leurs rôles culturels respectifs et d'adapter un soutien dans les apprentissages qui tiennent compte du niveau de pertinence de l'objet aux yeux de l'élève. En outre, l'observation montre que la culture seconde est signifiante pour le cas 1, elle apparaît comme un mode de transition important à ses yeux, un fait qui corrobore le « mouvement » entre culture première et culture seconde décrite par Kerlan (2009). Cependant, si elle devient pertinente en présence de son parent, son expression au sein de la classe reste encore insignifiante.

Concernant le cas 2, c'est la culture première qui reste encore très signifiante, il semble que l'attachement à la culture maternelle est bien présent et limite sa mise à distance. Ainsi, la transition entre culture première et culture seconde serait différente de celui du cas 1, elle solliciterait, pour reprendre le modèle d'analyse, un enseignement qui pourrait s'axer sur la réflexivité déjà présente dans la culture première (Dumont, 1994/1968).

Le goût d'apprendre chez les élèves en difficulté : l'effet d'un croisement positif

Nous avons relevé que l'expression orale des deux élèves semblait être un obstacle à leur adaptation à la culture de classe. En effet, le principe de l'usage exclusif du français en classe, s'il est propice pour améliorer plus rapidement des habiletés langagières dans la langue d'enseignement, en revanche, laisse de côté les occasions pour développer l'habileté à interpréter. À ce sujet, les travaux de Armand (2012) vont dans le sens de nos résultats en ce qui a trait à l'importance de l'aspect identitaire des langues d'origine 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). Dans le même sens donné par la chercheuse nous croyons qu'insister sur le fait de demander aux élèves d'éviter de s'exprimer dans la langue maternelle revient à leur envoyer un message de rejet d'une part d'eux-mêmes. Dans le contexte de la classe observée, la place des langues d'origine n'est pas mise complètement de côté, les deux parents lisent en effet leurs histoires en anglais, mais elles ne font leur apparition qu'aux seules occasions durant lesquelles un membre de la culture première est présent.

Certaines connaissances sur le monde sont déjà acquises par l'élève à son entrée au préscolaire. Or, si elles ne sont pas exploitées du fait de l'obstacle de la langue, elles risquent de ne pas être rapidement influencées par un enseignement. Dès lors, l'élève reste pour un temps muet, un temps qui correspond à la période importante de l'accueil à l'entrée au préscolaire. Aussi, nous préconisons des pistes de recherche autour de pratiques de classe qui contribueraient à mieux connaître la vision de l'élève sur le monde tout en développant sa réflexion sur son quotidien. Il serait aussi pertinent d'intervenir aussi sur une participation plus concrète de l'élève qui encouragerait l'expression orale. En effet, si la présence du parent permet l'expression dans la langue maternelle en classe, pourquoi ne pas profiter de ces moments où un témoin de la culture première est dans la classe pour travailler avec l'élève et l'enseignant autour de repères culturels issus des cultures première et seconde. Enfin, l'exploitation d'objets culturels serait plus pertinente par une approche facilitée par la présence du parent.

Conclusion

La présente recherche confirme ce que Simard (2002), Kerlan (2009) et Laberge (1996) ont relevé du modèle de Dumont (1994/1968). En effet, il a été constaté l'importance de ne pas sous-estimer la dimension de la culture première, car si elle est pour certains élèves, plus limitée en termes de correspondances significatives entre l'élève et les choses, elle représente malgré tout un premier univers de sens familier sur lequel un travail de transfert culturel est à faire.

Parmi les impacts positifs les plus pertinents observés, retenons que l'introduction en classe de la culture première par la présence du parent est porteuse de nouvelles connaissances sur les élèves, mais aussi source de plaisir. Cependant, il reste à trouver des solutions pour introduire assez tôt des modes d'expression qui favoriseraient une démarche interprétative.

Références

- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec Français*, 167, 48-50.
- Beauchemin, J. (2009). La dualité de l'existence sociale dans la pensée de Fernand Dumont. In S. Cantin, & M. Deschênes (Eds.), *Nos vérités sont-elles pertinentes? L'œuvre de Fernand Dumont en perspective* (53-63). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Bourque, S. (2012). *Petit loup entre à l'école*. Illustration, N. Berghella. Québec : Les Éditions Midi trente.
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. In Actes du 9^e colloque de l'AIRDF (1-14). En ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes>.
- Comité de gestion de la taxe scolaire. (2014). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation*. Montréal : CGTS.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : Edition ESF, Collection pratiques et enjeux pédagogiques.
- Dumont, F. (1994 [1968, Hurtubise HMH]). *Le lieu de l'homme; la culture comme distance et mémoire*. Montréal : Hurtubise et Fidès.
- Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : Hexagone.
- Forget-Dubois, N. (2007). Predicting Early School Achievement with the EDI: A Longitudinal Population-Based Study. *Early Education and Development*, 18(3), 405-426.
- Fortin, M.-F. (Éd.). (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Institut de la statistique du Québec. (2012). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Kerlan, A. (2009). L'art et l'esthétique comme reprise fondatrice de la culture. La pensée de Fernand Dumont face à la culture divisée. In S. Cantin, & M. Deschênes (Eds.), *Nos vérités sont-elles pertinentes? L'œuvre de Fernand Dumont en perspective* (172-187). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Laberge, Y. (1996). De la culture aux cultures. Délimitations d'un concept plurisémiotique. *Laval théologique et philosophique*, 52(3), 805-825.
- Lemelin, J.-P., & Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)* (vol. 4, fascicule 2). Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Letocha, D. (1995). Entre le donné et le construit : le penseur de l'action. Sur une relecture du Lieu de l'homme. In S. Langlois, & Y. Martin (Eds.), *L'Horizon de la culture. Hommage à Fernand Dumont* (20-46). Québec : Presses de l'Université Laval et Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Partir d'œuvres de littérature de jeunesse pour explorer le capital culturel des élèves. In C. Fleuret, & I. Montésinos-Gelet (Eds.), *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Tivnan, T., & Hemphill, L. (2005). Comparing four literacy reform models in high-poverty schools: Patterns of first-grade achievement, *The Elementary School Journal*, 105, 419-441.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V.L. (2005). Theorising educational transitions : Communities, practice and participation. Paper presented at the Socio-Cultural Theory in Educational Practice Conference, Manchester, UK.
- Tracey, D.H., & Young, J.W. (2002). Mothers' helping behaviors during children's at-home oral-reading practice: Effects of children's reading ability, children's gender, and mothers' educational level, *Journal of Educational Psychology*, 94, 729-737.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Wildenger, L., McIntyre, L. L., Fiese, B., & Eckert, T. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36, 69-74.