

Langue et culture dans l'enseignement du français langue étrangère aux adultes au Québec

Kim Samson, candidate à la maîtrise, Université Laval, Canada

Résumé: Dans l'enseignement du français langue étrangère, les approches d'enseignement préconisées et les prescriptions officielles accordent une place insuffisante à la culture, souvent présentée dans une perspective sociologique et folklorisée. Dans cet article, nous proposons de montrer en quoi l'approche culturelle comporte des pistes de réflexion pertinentes pour l'enseignement du français langue étrangère à un public adulte au Québec.

Abstract: In teaching as French foreign language, chosen approaches and official publications present culture in a sociologic and folklorized perspective. In this paper, we aim to propose some ideas and reflections about the role of culture in teaching French as foreign language for the adult public in Quebec.

Mots clés: didactique des langues, français, approche culturelle, adulte.

Keywords: foreign language didactics, French, cultural approach, adult.

Introduction

Dans *L'éducation selon Alain*, le philosophe français Olivier Reboul écrivait à juste titre que « chaque langue constitue en elle-même un monument culturel et une œuvre d'art » (1974, p. 147). Il apparaît donc difficile d'apprendre une langue sans s'intéresser à la culture qui la porte. Pourtant, l'intégration de la culture à l'enseignement de la langue ne va pas de soi dans l'enseignement du français langue étrangère aux immigrants adultes au Québec. En 2001, Claude Germain arrivait déjà aux mêmes conclusions : « c'est un fait que la composante culturelle d'un apprentissage de la langue est encore marginalisée, à la fois dans les programmes officiels, curricula ou plans de cours, ainsi que dans les manuels et dans les pratiques de classe. La culture semble être davantage une préoccupation institutionnelle qu'une option théorique » (p. 308). En effet, les approches d'enseignement préconisées, les prescriptions officielles de même que les courants en didactique des langues reposent sur des conceptions fonctionnelles de la langue. La langue semble essentiellement présentée comme un impératif pour fonctionner dans la société d'accueil. Ce faisant, malgré une certaine volonté de transmettre un patrimoine culturel, la culture se voit souvent restreinte à des stéréotypes folkloriques (la ceinture fléchée, la soupe aux pois ou encore la cabane à sucre). La culture est donc confrontée à plusieurs enjeux majeurs dans l'acquisition de la langue étrangère. D'abord, elle doit s'élever au-delà des considérations anthropologiques qui la réduisent souvent à des stéréotypes culturels. Ensuite, elle doit reprendre sa place dans les salles de classe en s'intéressant davantage à la subjectivité des étudiants. Il nous sera impossible de répondre à toutes ces préoccupations dans le cadre de cet article. Nous proposons toutefois de montrer en quoi l'approche culturelle développée par Érick Falardeau et Denis Simard (2011) comporte des pistes de réflexion pertinentes pour pallier ces difficultés. Par son ancrage herméneutique, elle s'intéresse à la subjectivité des étudiants et place l'ouverture à l'autre au cœur de la réflexion sur la culture, et ce, en ayant non seulement le souci de transmettre l'héritage collectif et culturel d'une société donnée, mais aussi celui de l'humanité¹. En recourant ainsi aux dimensions historique et culturelle, il sera possible d'inscrire les étudiants dans une démarche réflexive. C'est pourquoi notre réflexion sur l'enseignement du français langue étrangère se développera en deux parties. D'abord, il s'agira de présenter de manière critique les approches communicatives et actionnelles liées au paradigme fonctionnel. Puis, nous insisterons sur la pertinence de l'approche culturelle dans l'enseignement des langues et par le fait même, proposerons d'interroger l'enseignement de la langue française en contexte québécois.

¹ La littérature des différentes sociétés francophones constitue un exemple de cet héritage collectif et culturel.

Enseignement du français aux adultes : état de la situation dans les publications officielles

Pour apprendre le français, les adultes migrants peuvent, entre autres, suivre des cours en ligne sur le site du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) ou encore s'inscrire aux programmes de francisation via les établissements d'enseignement du Québec (Gouvernement du Québec, 2012). La plupart des centres de formation professionnelle, des Cégeps et des universités offrent le programme de francisation du MIDI. Les places sont toutefois limitées et comportent plusieurs restrictions (MIDI, 2015). Les adultes disposent alors de différentes options. Selon leur niveau de scolarité, ils peuvent s'inscrire à des cours de français au niveau secondaire, collégial ou universitaire.

Toutefois, il n'existe pas de programme officiel au Québec pour l'enseignement aux adultes en contexte collégial et universitaire comme c'est le cas notamment au secondaire (MELS, 2010). Tout au plus, le document intitulé *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec : échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes* (Gouvernement du Québec, 2011a et 2011b) réalisé conjointement par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)² propose une progression des compétences linguistiques à atteindre selon le niveau des étudiants. Ce document vise à harmoniser les objets d'apprentissage proposés par les différents établissements d'enseignement. Bien qu'il ait le mérite de suggérer une progression des apprentissages et qu'il effectue une classification tout à fait pertinente et détaillée des compétences à atteindre selon chacun des niveaux, nous croyons que ce document consacre une place insuffisante à la culture. Celle-ci s'avère pourtant nécessaire à une compréhension approfondie des réalités sociolinguistiques et culturelles du français québécois.

Dans le programme-cadre, la partie consacrée à la culture s'intitule *Repères socioculturels, compétence interculturelle et valeurs communes* et comprend cinq tableaux thématiques (culture et médias, éducation, habitation, monde du travail et vie personnelle) divisés selon les repères culturels et les compétences interculturelles qui lui sont associés. Selon la définition que donne le sociologue Jean-Claude Forquin dans *École et culture* (1989), il est possible de constater que la place réservée à la culture s'inscrit dans l'acception descriptive et collective de la culture. Par exemple, il est autant question des types d'habitation au Québec que de l'apport des Premières nations ou de la liberté d'expression et des enjeux socioéconomiques. Dans cette perspective, « la culture [est] considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux » (Forquin, 1989, p. 9). Il est certain que la dimension sociologique doit occuper une plus grande place dans l'enseignement du français langue étrangère, puisque les étudiants ne disposent pas a priori des référents culturels que pourraient posséder les étudiants scolarisés et socialisés dans le système scolaire québécois. Toutefois, le programme-cadre restreint la culture à sa seule dimension sociologique et minimise ainsi l'apport certain du patrimoine culturel québécois et francophone à l'apprentissage de la langue.

En outre, pour rejoindre les propos de Forquin, le programme-cadre exclut « tout jugement de valeur, toute appréciation ou toute forme de sélection » (1989, p. 9). Les contenus culturels sont présentés sous forme de propositions, sans aucune progression selon les niveaux (débutant, intermédiaire, avancé). Nous soutiendrons, à l'instar de Forquin, que la transmission culturelle suppose une certaine hiérarchisation des savoirs absente du programme-cadre du Gouvernement du Québec (2001a et 2011b). Cette vision de la culture n'est pas anodine, puisque ce faisant, langue et culture ne sont pas perçues comme symbiotiques. Tout au plus, les enseignants devraient se contenter d'intégrer des éléments parcellaires et sélectionnés de la culture. Or, enseigner implique d'ores et déjà de sélectionner les éléments de culture les plus significatifs à transmettre.

² Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, « Programme-cadre de français pour les immigrants adultes au Québec : échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes » [en ligne]. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf> (Site consulté le 13 avril 2015).

La culture dans les approches d'enseignement et d'apprentissage préconisées en didactique des langues : enjeux et problématiques.

Outre la publication officielle du gouvernement québécois (2011 a et 2011b), les institutions d'enseignement à travers le Canada se réfèrent de plus en plus au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) publié en 2001 (Piccardo, 2014). Ce programme entend ainsi revoir les lacunes de l'approche communicative en proposant l'approche actionnelle, une version améliorée et revue de la pédagogie communicative. Nous présenterons ces deux approches avant d'interroger la place réservée à la culture dans celles-ci.

L'approche communicative repose sur l'idée qu'il faut avant tout développer l'habileté à communiquer plutôt que la connaissance des règles des lois de la communication (Boucher, Duplantié & Leblanc, 1988). Cette approche, qui s'est surtout développée dans les années 1980, s'oppose à la méthode dite traditionnelle qui consistait à présenter de manière magistrale les règles et les normes de la langue en proposant des exercices répétitifs hors contexte et la mémorisation de connaissances abstraites. Il est souhaité que « les membres d'une communauté linguistique possèdent à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des connaissances d'ordre grammatical, mais également des règles d'emploi de la langue selon la diversité des situations de communications » (Germain, 1991, p. 22). L'objet de la pédagogie de la communication comprend tout ce qui appartient au code linguistique, mais aussi aux compétences discursives et socioculturelles (Boucher *et al.* 1988). La culture constitue donc une des composantes de la communication (Germain, 2001). Dans cette perspective, la pratique de la littérature est perçue comme n'étant pas liée aux besoins des étudiants, puisqu'elle ne constitue pas une situation de communication authentique selon la définition donnée par ces approches. Cette conception rejoint l'idée fort répandue et popularisée par le linguiste français André Martinet (1979) selon laquelle la langue serait d'abord un outil de communication. Or, il est excessivement réducteur de percevoir la langue comme un simple outil de communication. La langue est au contraire « ce qui parle en nous et ce qui nous constitue comme sujet humain » (Simard, 2002, p. 72).

L'enjeu de l'apprentissage d'une langue ne saurait toutefois se réduire à l'habileté à communiquer. C'est pourquoi, l'approche actionnelle, qui ne se pose pas en rupture avec la précédente, insiste cependant davantage sur le fait que l'étudiant est un acteur socialement situé qui possède des besoins langagiers précis (Piccardo, 2014). L'approche actionnelle s'est rapidement intégrée aux programmes ailleurs dans le monde³. Au Québec, selon Le Thiec Rautureau (2011), la principale influence réside surtout dans les évaluations proposées par l'*Échelle québécoise des niveaux de compétences* (Gouvernement du Québec, 2011a, b) présentée dans la première partie. Les étudiants sont placés dans des tâches dites concrètes de communication : « elle [l'approche actionnelle] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés » (CECRL, 2001, p. 15). Par exemple, ils s'imaginent en train de converser avec le concierge de l'immeuble afin de leur demander des informations sur le prix du loyer. Même si elle vise à développer la communication et les échanges entre les cultures, créer un sentiment d'appartenance à la culture et favoriser les échanges interculturels, la pratique de l'approche actionnelle repose sur une conception essentiellement pragmatique de la langue et reconduit l'idée de l'approche communicative selon laquelle l'enseignement d'une langue repose surtout sur le développement des savoir-faire dans des situations qui se rapprocheraient le plus possible de situations authentiques. En outre, même si elle a le bénéfice de s'élever contre un enseignement strictement scolaire qui n'a rien à voir avec les compétences exigées pour fonctionner dans la société d'accueil, cette approche réserve une place insuffisante à la culture. Dans cette approche, la langue semble encore une fois conçue comme un objet extérieur, un simple outil que l'étudiant doit apprendre à utiliser. Il est alors opportun de se demander si la subjectivité des étudiants a une place dans la classe de français. L'enseignement d'une langue ne serait utile que s'il permet de former une main-d'œuvre linguistiquement compétente. Affirmer cela n'est pas nier le besoin des immigrants d'intégrer le marché du travail. Le français est nécessaire pour s'intégrer à la société québécoise et trouver un travail. Il ne s'agit toutefois pas d'une fin en soi en enseignement. Les étudiants n'apprennent pas une langue pour devenir de simple travailleur. Ils apprennent une langue pour s'ouvrir à une culture, pour enrichir leur compréhension du monde et évidemment, pour communiquer avec les locuteurs du pays où ils choisissent de s'installer. L'école devrait au contraire mettre les étudiants en

³ En 2007, il était déjà traduit en trente-six langues. En 2008, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) a choisi d'en faire le cadre de référence du système canadien (Le Thiec Rautureau, 2011).

contact avec des productions culturelles variées qui leur permettront donc d'approfondir leur compréhension de l'histoire et de la culture du Québec.

La pertinence de l'approche culturelle en langue étrangère

Puisque les langues se développent dans des environnements culturels, apprendre une langue étrangère ne se résume pas à une simple question de traduction. Nous reprendrons en ce sens cette citation particulièrement évocatrice d'Olivier Reboul : « un maître qui apprend à traduire le mieux possible le plus vite possible fait de la formation professionnelle; un maître qui montre qu'il a plusieurs traductions possibles et prend tout le temps pour trouver la meilleure, sans parfois y parvenir, enseigne » (2001, p. 18). La compréhension du français en contexte québécois est intrinsèquement liée aux réalités sociolinguistiques et culturelles de même qu'à l'histoire de la langue. Par conséquent, tel que statué précédemment, il serait insuffisant d'étudier une langue sans s'intéresser à la culture qui la porte.

C'est pourquoi l'approche culturelle développée par Falardeau et Simard (2011) semble pertinente pour enrichir la réflexion sur la culture en langues étrangères. Elle a surtout été théorisée pour l'enseignement du français langue première, mais elle ne s'y réduit pas pour autant. Cette dernière repose sur l'acception donnée par Jean-Claude Forquin pour qui la culture signifie « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (1989, p. 10). Comme illustré précédemment, dans les approches communicative et actionnelle préconisées en langue étrangère, la culture est souvent réduite à la seule acception objective et descriptive. Falardeau et Simard postulent que ces acceptions apparaissent insuffisantes et ne sauraient satisfaire les pédagogues, puisque « toute éducation suppose toujours une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus à transmettre » (2011, p. 3). Or, les dimensions anthropologiques et sociologiques demeurent pertinentes dans un contexte de langue étrangère où les étudiants adultes découvrent une nouvelle culture. Ces réflexions sur la culture devraient par conséquent occuper une place plus importante en didactique des langues, sans toutefois s'y réduire.

À titre d'exemple, les sacres québécois amusent généralement les étudiants. Or, loin d'être uniquement des caricatures du français parlé au Québec, ils sont intrinsèquement liés au fonctionnement même de la langue, de même qu'à son histoire. Ils incarnent certes le rapport houleux que les fidèles entretenaient avec l'Église catholique, mais ils s'inscrivent dans une tradition blasphématoire beaucoup plus large. Les sacres québécois sont apparus au milieu du 19^e siècle, alors que les blasphèmes hérités de France avaient perdu leur expressivité (Poirier, 2006). Avec le temps, les blasphèmes ne rendaient plus adéquatement l'émotion, signe que la langue évolue avec les générations. Même s'ils appartiennent au registre familier et ne sont sans doute pas ce que notre variété de langue recèle de plus éloquent, les sacres représentent à merveille la fonction phatique de la langue, qui, au-delà de sa seule visée communicative, sert à provoquer une réaction. Ils évoquent un rapport au monde que nul autre mot ne peut rendre aussi fidèlement. Réfléchir aux sacres québécois présents dans différents textes écrits ou oraux serait sans doute s'inscrire dans une conception descriptive de la langue, mais permettrait également d'approfondir la compréhension même du fonctionnement de celle-ci et de s'intéresser à une part importante de l'imaginaire collectif de la société québécoise.

L'approche culturelle repose également en grande partie sur la conception humaniste de la culture donnée par le sociologue québécois Fernand Dumont dans *Le lieu de l'homme* (1968). Selon Dumont, il existe une culture première, celle acquise dans des situations familiales et quotidiennes et une culture seconde qui effectue une prise de conscience réflexive et une mise à distance de la culture première. À partir des travaux de Dumont, la culture est pensée de deux manières : comme un objet et comme un rapport⁴. Ainsi, la culture est définie comme

un processus de construction et de transformation mettant en relation un individu, qui comprend toujours le monde d'une certaine manière, avec des acteurs, des objets et des pratiques culturelles, lesquels entraînent un travail d'apprentissage conscient et volontaire s'intégrant de façon créative

⁴ La notion de *rapport* à issue des travaux de Bernard Charlot sur les rapports aux savoirs est fréquemment utilisée par les didacticiens pour étudier « la relation de sens à caractère pluridimensionnel, aussi bien cognitive que sociale et psychoaffective, qu'un individu entretient avec des objets, des contenus ou des pratiques qui conditionnent ou influencent l'apprentissage de ce dernier » (Falardeau & Simard, 2011, p. 9).

à la structure de compréhension d'un individu. De cet apprentissage résulte une appropriation des références de la culture seconde qui transforment la culture première du sujet et son rapport au monde (Dumont, 2011, p. 7).

La métaphore de la classe en tant que « laboratoire » de culture s'avère donc pertinente : il s'agit de prendre conscience des représentations de la langue et de la culture. Toutefois, cette idée de distanciation est moins présente dans l'optique du développement des savoir-faire langagiers. Dans l'esprit de l'approche actionnelle, une activité d'enseignement et d'apprentissage pourrait se traduire par l'exemple suivant. Si l'objectif poursuivi est d'apprendre aux étudiants à exprimer une quantité et à caractériser des objets à l'aide des déterminants partitifs et des adjectifs, les enseignants peuvent demander aux étudiants d'indiquer les quantités nécessaires pour réaliser une recette de pouding chômeur. Les enseignants souhaitent ainsi faire découvrir les traditions culinaires québécoises. Or, la présence de la culture dans la classe de français se limitera souvent à ce type d'activité communicative. Loin de nous l'idée de vouloir blâmer les enseignants. Au contraire, beaucoup d'entre eux ont sans doute le souci d'introduire la culture dans leur enseignement. Mais au-delà de ces mises en situation, où sont les œuvres québécoises et francophones? En quoi des œuvres ne possèdent-elles pas le potentiel d'apprendre à caractériser, au même titre que la recette culinaire? N'y a-t-il pas réflexion plus éloquente qu'un poème de Gaston Miron ou un autre d'Aimé Césaire? Surtout, la poésie interpelle l'affectivité du sujet, un aspect fondamental pour susciter l'investissement dans la démarche d'apprentissage de la langue française.

Le sujet dans la démarche interculturelle de Robert Galisson

Certaines idées de l'approche culturelle peuvent se rapprocher de la démarche interculturelle⁵ mise de l'avant par Robert Galisson dans les années 1990 (1994, cité par Mata-Barreiro, 2001). Nous voudrions toutefois montrer comment la conception du sujet de l'approche culturelle favorise un processus de construction et de transformation qui enrichit la démarche interculturelle. Galisson, linguiste et professeur émérite à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, soutient que l'apprentissage d'une langue étrangère suppose nécessairement l'apprentissage d'une culture. Pour ce faire, il a réfléchi à une démarche interculturelle de l'enseignement des langues-cultures. Carmen Mata-Barrero (2001) présente sa pensée dans un numéro de la revue d'*Études de linguistique appliquée* consacré au linguiste. Galisson propose qu'

un enseignant de langue-culture doit parvenir à développer chez ses apprenants une sensibilité envers l'expression artistique et littéraire de la culture cible, devrait engager l'apprenant à la connaissance de la langue cible en l'aidant à y exprimer ses opinions, sa sensibilité, ses sentiments et sa vision du monde de même qu'à s'ouvrir à d'autres cosmovisions exprimées dans cette langue (Mata-Barreiro, p. 478).

La démarche interculturelle prend en compte que l'apprenant d'une langue étrangère possède déjà une compétence culturelle acquise dans sa langue maternelle et propose ainsi de faire dialoguer ses deux cultures (Germain, 2001). Ainsi, Galisson accorde une grande place à la subjectivité de l'apprenant et reconnaît le rôle prépondérant de la culture dans l'apprentissage d'une langue. Or, bien qu'elle souhaite pallier les lacunes des approches fonctionnalistes et poursuive l'objectif de réintégrer la culture dans les cours de langues, la démarche de Galisson ne problématise pas suffisamment l'influence que le sujet exerce sur la culture. Certes, il y a cette idée que les étudiants puissent exprimer leurs émotions et leurs opinions, mais cela demeure encore trop impressionniste. Que survient-il lors de la rencontre de ces deux cultures? La découverte de l'une n'enrichit-elle pas l'autre?

Conclusion

Dans le cadre de cet essai, nous avons amorcé une réflexion sur la culture en enseignement du français langue étrangère à des adultes. Dans notre pratique professionnelle, nous avons réalisé que les approches préconisées en didactique des langues comportaient plusieurs lacunes. Elles mettent de l'avant un

⁵ Nous employons ici le terme interculturel selon la définition donnée par Galisson.

enseignement de la langue axé sur le développement des objectifs communicatifs. Les approches communicatives et actionnelles reposent sur le désir de former des étudiants linguistiquement compétents qui pourront intégrer leur société d'accueil avec succès. Or, à force de vouloir absolument développer des outils de communication quotidienne, elles versent dans l'utilitariste, si bien que les étudiants ne se sentent plus impliqués subjectivement. Pourquoi enlever tout potentiel émancipateur à la culture? En quoi la culture ne serait-elle pas moins ouverte aux réflexions quotidiennes des étudiants?

En outre, la classe de français langue étrangère se borne à n'introduire que des aspects anthropologiques associés à ce que Dumont nomme la culture première. Il faut cependant accorder une place plus importante aux œuvres littéraires marquantes, de même qu'à l'histoire et aux différents domaines de savoirs culturels. Comme le dit Alain Kerlan, « tout enseignement véritable, comme ouverture à la culture et par la culture, engage une réappropriation du monde qu'il s'agit d'habiter : par l'art, par l'histoire, la philosophie, la connaissance, la pratique, le débat démocratique » (2003, p. 104). C'est pourquoi l'approche culturelle de Falardeau et Simard (2011) constitue une dynamique favorable par l'entremise de laquelle les étudiants s'enrichissent avec la culture, sans se limiter à l'apprentissage de transactions langagières ou à la collection d'informations encyclopédiques. À partir des éléments de la culture tirés du patrimoine de la société d'accueil, les étudiants peuvent puiser dans leur culture d'origine pour se sentir impliqués autant intellectuellement qu'émotivement dans leur démarche d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Boucher, A.-M., Duplantié, M., & Leblanc, R. (1988). *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bruxelles : De Boeck.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Hatier-Didier.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Hurtubise.
- Germain, C. (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre éducatif et culturel.
- Germain, C. (2001). Le communicatif et le culturel (pp. 293-310). In C. Cornaire & P.M. Raymond (Éds.). *Regards sur la didactique des langues secondes*. Montréal : Éditions Logiques.
- Falardeau, É., & D. Simard (2011). *La culture dans la classe de français*. Québec : PUL
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Le Thiec Rautureau, M. (2011). Un cadre de référence pour le Canada. *Québec français*, 163, 50-51.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier Crédif.
- Mata-Barreiro, C. (2001). Les apports incontournables de Robert Galisson à l'œuvre de la construction de la didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 3-4 (123-124), 477-484.
- Gouvernement du Québec. (2011a). *Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2011b). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue seconde (programme de base)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2015). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants, 2015-2016*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2012). *Apprendre le Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. *Edugains*. En ligne : http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf.
- Poirier, C. (2006). Le sacre est-il proprement québécois? *Québec français*, 143, 23-24.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Reboul, O. (1974). *L'éducation selon Alain*. Aix-en-Provence : PUP.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.