

Comprendre le rôle de passeuse culturelle : la parole à des enseignantes d'écoles francophones au Nouveau-Brunswick

Monique Richard
Université de Moncton

Jeanne d'Arc Gaudet
Université de Moncton

Résumé

En milieu francophone minoritaire canadien, les écoles de la minorité ont le mandat de voir à la réussite scolaire des élèves, ainsi qu'à la promotion de la langue et de la culture françaises. Cependant, quel sens les enseignantes du Nouveau-Brunswick accordent-elles à la culture et à leur rôle de passeuses culturelles compte tenu de la mission de l'école acadienne et francophone ? Les résultats de notre étude phénoménologique herméneutique révèlent que même si certaines enseignantes sont à l'aise avec leur rôle de passeuses culturelles, d'autres vivent un malaise quant à l'intégration de la culture en classe. Elles nous offrent donc des pistes de réflexion pour mieux intervenir.

Mots-clés : culture, enculturation, passeur culturel; pédagogie en milieu minoritaire

Abstract

The mission of the French language minority schools in Canada is not only to assure academic achievement, but also to promote French language and culture. So what meaning do New Brunswick Francophone teachers give to culture and their experiences as cultural transmitter in light of the mission of the Acadian and Francophone school? The results of this phenomenological study reveal that some teachers are comfortable in their role of cultural transmitters, but others are not at ease with cultural development. These teachers' reflexions offer us insights on how to improve our practices.

Keywords: culture, cultural transmitter, enculturation, pedagogy for a Francophone minority setting

Introduction

La spécificité de l'école de langue française en milieu francophone minoritaire réside dans sa double mission qui consiste à assurer non seulement la réussite scolaire, mais aussi la reproduction linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2010). Or, dans bien des circonstances, « l'éducation est le moyen le plus puissant pour assurer la reproduction de l'identité culturelle des francophones en situation minoritaire principalement par la socialisation des générations montantes » (Pilote, 2004, p. 14).

Selon Landry, Allard, et Deveau (2007), l'école francophone est tenue d'offrir aux élèves un lieu de construction identitaire et de conscientisation par la mise en œuvre d'une pédagogie propre au milieu minoritaire. Cette pédagogie contribuera à développer des « individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture et sûrs de leur identité qui sauront contribuer à la reproduction de leur communauté » (Landry, 2003, p. 146).

Pour réaliser la double mission des écoles de langue française, le personnel enseignant doit relever de grands défis d'ordre linguistique, culturel et pédagogique, en dépit des obstacles reliés aux contextes social et politique qui influencent l'école (Gilbert, LeTouzé, Thériault, & Landry, 2004; Landry, Allard, & Deveau, 2010).

Cette situation nous amène donc à vouloir comprendre l'expérience singulière d'enseignantes¹ d'écoles primaires de langue française en milieu anglo dominant du Nouveau-Brunswick par rapport au développement identitaire, linguistique et culturel des élèves. À ce sujet, Gérin-Lajoie (2008, 2010) estime que le rôle d'« agent de reproduction culturelle » en milieu francophone minoritaire est une question complexe sur laquelle les intervenantes et intervenants n'arrivent pas à s'entendre. De plus, la notion de « culture » au centre du discours scolaire est souvent peu définie, ce qui suscite tout un questionnement à savoir quelle culture transmettre et comment les enseignantes et les enseignants peuvent assumer leur rôle particulier (Gérin-Lajoie, 2002, 2010).

Pour dégager le sens que des enseignantes attribuent à la culture et à leur rôle de passeuses culturelles, nous leur avons demandé de raconter leurs expériences.

1 L'échantillon des personnes rencontrées dans notre étude étant constitué de quatorze femmes et d'un homme, nous utilisons le féminin qui inclut le masculin dans les passages où il est question des participantes et participants à notre étude. La féminisation du texte contribue à protéger leur anonymat.

Zakhartchouk (1999) définit le passeur culturel comme étant celui qui guide les élèves vers des horizons nouveaux en jetant des ponts entre leur culture première et les autres cultures, ainsi qu'en les sensibilisant aux divers types de productions humaines. En milieu francophone minoritaire, il est celui qui accompagne les élèves dans un processus de construction identitaire francophone en leur offrant des occasions de découverte et d'expression de la culture francophone (MENB, 2009).

Notre article présente des éléments de la problématique en ce qui a trait au développement culturel dans les écoles de langue française en milieu anglo dominant du sud du Nouveau-Brunswick, une recension des écrits et la méthode choisie. Nous examinerons par la suite quelques résultats livrés par les quinze participantes de notre étude sur leur manière de vivre leur rôle de passeuses culturelles. Suivront la discussion et la conclusion.

Problématique

Le rapport de la Commission sur l'école francophone du Nouveau-Brunswick (LeBlanc, 2009) mentionne que pour contrer l'effet de l'érosion progressive de ses acquis, l'école francophone doit accompagner les élèves dans leur construction identitaire en leur transmettant la langue française et la culture francophone et acadienne. Pour ce faire, elle doit offrir les conditions nécessaires à la réussite scolaire et éducative permettant de répondre aux attentes de la société acadienne. Cependant, le rapport stipule que le sens et la portée de la mission identitaire de l'école acadienne et francophone ne sont toujours pas assez bien compris par le personnel éducatif. Il fait aussi le constat que, malgré l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick, garantie par la Loi sur les langues officielles et l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, qui accorde aux francophones le droit à des institutions d'enseignement distinctes, la province tarde à établir un plan directeur de transmission de la culture dans ses écoles de langue française. Toutefois, il semblerait que la Politique d'aménagement linguistique et culturel élaborée sera bientôt lancée par le gouvernement et devrait offrir des lignes directrices à cet effet.

Pour sa part, Gérin-Lajoie (2008) constate que certains enseignantes et enseignants trouvent leur rôle « d'agents de reproduction linguistique et culturelle » complexe face aux défis à relever, alors que d'autres ne sont même pas conscients du rôle

politique particulier de l'école de langue française. L'auteure conclut que, malgré le discours officiel sur la mission linguistique et culturelle de l'école de langue française, les enseignantes et les enseignants doivent toujours découvrir par eux-mêmes en quoi consiste leur rôle. De plus, leur discours porte davantage sur la reproduction de la langue que sur la culture (Gérin-Lajoie, 2010).

Compte tenu de la proportion relativement importante d'Acadiens et d'Acadiennes au Nouveau-Brunswick, un aspect unique et important de notre étude consiste à comprendre les particularités du rôle de passeur culturel dans les écoles francophones de cette province. À cet effet, LeBlanc (2009) mentionne que la place de la culture acadienne mérite une attention spéciale alors que la vitalité de la communauté acadienne et francophone néo-brunswickoise repose grandement sur l'engagement de ses membres à l'égard de leur langue et de leur culture. Pour ce faire, il mentionne, tout comme Landry et al. (2010), l'importance d'offrir au personnel éducatif des formations sur une pédagogie propre au milieu minoritaire, qui lui permettraient de s'approprier des concepts tels que la construction identitaire, l'insécurité linguistique, le rapport positif à la langue et la conscientisation.

Recension des écrits

Construction identitaire francophone

La problématique de cette étude montre l'importance de mettre en place des interventions qui favorisent la construction identitaire francophone afin d'amener les élèves à faire un choix identitaire conscient et autodéterminé (Allard, Landry, & Deveau, 2009). Des écrits font remarquer qu'un bon nombre d'élèves ainsi que des enseignantes et des enseignants de régions anglo-dominantes se disent, entre autres, francophones, bilingues, biculturels, anglophones, canadiens-français ou acadiens (Gilbert et al., 2004). L'identité bilingue gagne plus de légitimité dans le discours de la francophonie, étant donné qu'une forte proportion de jeunes maîtrisent l'anglais, la langue de statut, et se définissent comme bilingues (Dalley, 2006; Landry et al., 2007; Pilote, Magnan, & Vieux-Fort, 2010). Étant donné que l'identité d'un individu demeure en constante négociation (Pilote & Magnan, 2012), il incombe au personnel enseignant de créer en classe des conditions qui favorisent le développement d'une conscience ethnolinguistique critique où les élèves intériorisent leur choix identitaire de façon consciente et autodéterminée (Allard et al., 2009). De plus, l'intégration d'une

dimension culturelle francophone aux apprentissages, par une démarche réflexive qui permet aux élèves de se situer dans la dynamique de la francophonie (Gohier, 2002), pourra agir sur leurs compétences langagières et leur désir de s'intégrer à la communauté francophone (Landry et al., 2007).

Culture et enculturation

Il n'est pas facile de cerner la notion de culture en milieu scolaire puisque son contenu, les conditions de son appropriation et les moyens la favorisant sont aussi débattus selon le contexte culturel et les enjeux du débat (Gohier, 2002).

Forquin (1989) propose une catégorisation du terme « culture » en cinq acceptions. Il qualifie la première acception de « perfective » (p. 9), mot qui désigne les caractéristiques souhaitées de l'esprit cultivé possédant un large éventail de connaissances et une capacité d'analyse critique. L'auteur présente ensuite l'acception positive ou descriptive des sciences sociales qui fait référence « aux traits caractéristiques du mode de vie » (p. 9) d'un groupe à une époque donnée. La troisième acception se rapporte à la culture patrimoniale ou identitaire et « renvoie à l'héritage collectif, intellectuel et spirituel légué par un groupe ethnique et qui définit l'identité de ce groupe » (p. 10). Une quatrième acception, la culture humaine, réfère au « patrimoine universel » (p. 10). Enfin, Forquin ajoute l'acception « philosophique » (p. 11), qui oppose culture et nature, et dans laquelle l'homme « se distingue de l'animalité » en tant qu'« être de culture » (p. 11).

Par ailleurs, la culture qui englobe toutes les facettes de la personne (Legendre, 2005) est le matériau qui lie la personne à son groupe d'appartenance et qui donne un sens à son identité (Gohier, 2002). Puisqu'en milieu francophone minoritaire, il faut assurer la reproduction linguistique et culturelle francophone, la culture doit refléter la manière d'être de cette communauté qui se donne une vision et un projet d'avenir (MEO, 2004). Ainsi, pour démontrer le caractère dynamique et évolutif de la culture en milieu francophone minoritaire, nous ajouterons qu'elle constitue le lien entre « la transmission (héritage, tradition, mœurs de sa société) et la construction (participation, engagement, transformation des individus) qui favorise une coproduction entre le récit (la mémoire) et l'agir (la volonté) » (Cazabon, 2007, p. 39).

Toutefois, le développement culturel constitue un défi important à relever (Gilbert et al., 2004). En effet, Dallaire et Roma (2003) précisent qu'une majorité de jeunes en milieu

minoritaire ne conçoivent pas la culture francophone comme une culture dynamique et qu'il faut se demander si l'école favorise l'articulation d'une culture francophone actuelle. De plus, il n'est pas facile, dans une société changeante, de discerner quelle culture transmettre et de déterminer les référents culturels de la communauté francophone (Gérin-Lajoie, 2002). Par ailleurs, elle ajoute que le pluralisme linguistique et culturel au sein de la population étudiante fait désormais partie de la nouvelle réalité de la salle de classe. Il y a donc lieu d'être sensible au contexte multiculturel qui a un impact sur la définition de l'identité culturelle des francophones en milieu minoritaire, et de reconnaître ainsi l'apport de chaque culture en encourageant le respect de la diversité culturelle (Cazabon, 2007; Gérin-Lajoie, 2008, 2010).

À cet effet, Gilbert, LeTouzé, et Thériault (2007) mentionnent qu'il y a deux visions de la communauté francophone minoritaire qui s'opposent. La première conçoit la communauté comme étant « construite sur une unité dans les manières d'être et de penser » (p. 21). Elle s'appuie sur une histoire commune au cours de laquelle les individus favorisent une même langue et culture, afin de permettre à leur communauté de se maintenir. La seconde fait plutôt place au pluralisme et à la diversité sur les plans de la langue, de la culture, et au niveau des croyances et des valeurs. Elle se caractérise même par une certaine fragmentation. D'où l'importance, selon Magnan et Pilote (2007), de s'interroger quant à la manière de composer avec l'idéologie du multiculturalisme qui remet en question le projet de société de la communauté francophone dans ses écoles par « une idéologie canadienne individualiste menant à un relativisme culturel » (p. 90). Thériault et Meunier (2008) mentionnent même que la francophonie minoritaire aurait peu à gagner en échangeant le « nationalisme canadien-français » contre le « pluralisme identitaire » (p. 232).

Dans un tel contexte, une réflexion approfondie sur les notions de culture à l'intérieur de l'école de langue française du Nouveau-Brunswick est nécessaire afin de refléter le projet collectif et inclusif de la communauté acadienne sur son territoire. À ce sujet, LeBlanc (2009) souligne l'importance de clarifier le sens et la portée de la mission identitaire de l'école acadienne et francophone de cette province afin de bien articuler son mandat et de refléter les spécificités des communautés acadiennes et francophones tout en contribuant à la transmission d'une culture minoritaire, à l'échelle du pays, et d'un projet de société.

Type de rapport à la culture

Afin de contribuer à l'appropriation de la culture ainsi qu'à la construction identitaire francophone des élèves, Simard (2002) propose que l'intégration d'une dimension culturelle se fasse dans des conditions où les élèves peuvent s'approprier et intégrer les connaissances culturelles en un tout cohérent et personnel, tout en étant capables de se situer par rapport aux « réalités complexes de [leur] temps » (p. 77). D'ailleurs, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (MEO, 2004), de même que la *Trousse du passeur culturel* (MENB, 2009) offrent des pistes d'intervention possibles en milieu minoritaire.

Toutefois, Falardeau et Simard (2007) affirment qu'avant de prendre forme dans des activités d'enseignement et d'apprentissage, une approche culturelle de l'enseignement s'incarne dans le rapport qui s'établit entre la personne et la culture, sur le plan individuel, de même qu'entre l'enseignant et la culture de l'élève, sur le plan pédagogique. Ces chercheurs distinguent quatre types de rapport à la culture : désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif. Ils précisent alors que pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse jouer son rôle de passeur culturel et devenir, comme l'entend Zakhartchouk (1999), un « passionné de culture » (p. 119) et un « médiateur culturel » (p. 25) entre la culture première des élèves et une seconde culture qui s'ouvre sur le monde, il est important de considérer le rapport à la culture du type intégratif et évolutif comme un préalable à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement. Falardeau et Simard (2007) précisent que, dans ce type de rapport, la culture occupe une place centrale dans la vie de l'individu qui s'investit dans des pratiques régulières, diversifiées et réflexives et pour qui la culture est liée à ses champs d'intérêt.

Or, puisqu'il faut en arriver à articuler une culture acadienne et francophone dynamique qui tienne compte du contexte dans lequel évolue l'école francophone et acadienne du Nouveau-Brunswick, nous cherchons à mieux saisir, par l'analyse du discours d'enseignantes, leur rapport à la culture. Nous voulons aussi appréhender comment les notions de « culture » influencent l'intégration de référents culturels dans les apprentissages. Nos questions de recherche se formulent comme suit :

- Quel type de rapport à la culture les enseignantes entretiennent-elles et comment celui-ci influence-t-il leurs pratiques culturelles ?
- Quelles significations les enseignantes attribuent-elles à la « culture » ainsi qu'à leur rôle de passeuses culturelles en ce qui concerne la mission particulière de l'école de langue française en milieu minoritaire ?

Méthodologie

Afin d'obtenir une compréhension du rôle de passeuse culturelle chez des enseignantes qui travaillent dans des écoles francophones de régions anglo-dominantes au sud du Nouveau-Brunswick, nous nous sommes inspirées d'une approche phénoménologique herméneutique. Selon Anadón (2006) et Paillé et Mucchielli (2008), cette approche s'appuie sur une logique descriptive et compréhensive qui étudie les significations que les sujets donnent aux phénomènes. Dans un esprit de compréhension d'une expérience vécue, nous avons donc le souci « de comprendre, de retracer, de relier » (Paillé, 2007, p. 422). C'est aussi grâce au dialogue avec les participantes ainsi qu'aux données dont nous nous sommes imprégnées que l'herméneutique nous a permis de dégager le sens que des enseignantes attribuent à leur rôle de passeuses culturelles. Par ailleurs, fidèles à la démarche développée par van Manen (1997) afin de rendre accessible la réflexion phénoménologique aux éducatrices et éducateurs et ainsi mieux comprendre leurs expériences pédagogiques, nous nous sommes intéressées au vécu d'enseignantes en tant que passeuses culturelles, de même qu'à ce qu'elles nous ont raconté. Toujours selon van Manen (1997), à travers les étapes d'analyse qui seront décrites plus loin, nous avons dégagé les thèmes qui caractérisent le phénomène à l'étude pour en arriver à une description approfondie qui permet de comprendre le sens de leurs expériences.

Pour choisir nos participantes, nous avons appliqué un processus de sélection selon des critères établis (LeCompte et Preissle, 1993). Nous avons alors sollicité la participation d'enseignantes qui travaillent dans des écoles situées en milieu urbain anglo-dominant au sud du Nouveau-Brunswick et qui font partie du même district scolaire. Ces participantes devaient être des titulaires de classe au primaire de la quatrième à la huitième année enseignant plusieurs matières aux mêmes élèves.

Quinze enseignantes provenant d'écoles qui se situent à Moncton, à Fredericton et à St-Jean, ont manifesté leur intérêt de participer à cette étude. Nous les avons d'abord rencontrées pour une première série d'entrevues individuelles semi-dirigées qui ont duré un peu plus de soixante minutes afin de rendre plus explicites certains aspects entourant leur rôle (Savoie-Zajc, 2011). Nous cherchions donc à obtenir des récits d'expériences décrivant comment les enseignantes vivent et ressentent leur rôle de passeuses culturelles.

Des entrevues de groupe ont eu lieu quelques mois plus tard avec ces mêmes enseignantes afin d'accorder une plus grande place aux interactions sociales entre les

participantes et de dégager le sens qu'elles attribuent à leur rôle. Elles ont aussi été invitées à faire une description écrite de leur expérience en prenant une vingtaine de minutes avant l'entretien de groupe pour écrire spontanément ce qui leur venait alors à l'esprit concernant leur manière de vivre leur rôle de passeuses culturelles. Notre collecte des données s'est déroulée sur une période de cinq mois.

Pour procéder à l'examen phénoménologique herméneutique permettant de reconstituer la perspective des participants (Paillé et Mucchielli, 2008), Lamarre (2003) propose dans un premier mouvement d'analyse d'identifier les thèmes phénoménologiques par l'extraction des énoncés thématiques. Pour y arriver, nous avons cherché à nous imprégner de l'expérience de chacune de nos participantes par des lectures répétées des transcriptions afin d'en percevoir le sens général qui émerge de chaque description, le contexte du phénomène étudié, les thèmes récurrents et l'organisation globale du vécu. La dimension descriptive nous permet alors d'être attentives à la manière dont les choses apparaissent, alors que la dimension interprétative (herméneutique) favorise la découverte des faits de l'expérience vécue qui ont été captés en langage et interprétés, ce qui, selon van Manen (1997), occasionne un processus interprétatif inévitable. Après quelques lectures attentives de notre corpus, nous avons pu dégager les unités de signification en repérant les phrases qui semblaient révéler un point de vue significatif sur l'expérience vécue (Paillé et Mucchielli, 2008), pour en arriver à la production des énoncés phénoménologiques en marge du texte.

La prochaine étape a permis d'effectuer une première réorganisation du verbatim de chaque sujet sous la forme d'un récit phénoménologique tenant compte des éléments pertinents à la problématique de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2008) afin d'obtenir une structure spécifique pour chacune des participantes.

Comme une étude comportant de nombreux sujets donne lieu à diverses structures spécifiques, Lamarre (2003) suggère dans un deuxième mouvement d'analyse de circonscrire les structures de l'expérience par la rédaction d'un texte qui considère l'ensemble des thèmes principaux. Un travail d'analyse-interprétation a donc été accompli afin d'extraire les thématiques récursives qui étaient comprises dans les quinze structures spécifiques des participantes et qui semblaient influencer leur manière de vivre leur rôle. Ces thématiques récursives ont ensuite servi à développer la structure essentielle du phénomène.

Résultat et interprétation

L'analyse et l'interprétation des données nous ont permis de mieux saisir l'incidence du type de rapport à la culture de l'enseignante sur sa capacité à intégrer la culture en classe afin d'appuyer la construction identitaire francophone des élèves.

Les propos de certaines enseignantes indiquent qu'elles cherchent à enrichir l'espace francophone que constitue l'école de langue française en contribuant à l'enculturation. À cet effet, Christiane, qui est toujours à l'affût des nouveautés culturelles francophones, dit qu'elle ne peut faire autrement que de partager ses découvertes avec ses élèves : « L'intégration de la culture aux apprentissages. . . Je ne fais que ça ! [. . .] Mon plaisir c'est de leur faire découvrir des choses en français ! » Elle aime discuter avec les élèves et cherche à les conscientiser. C'est par tous les gestes posés en classe qu'elle se sent comme un modèle de valorisation de la langue et de la culture françaises. Christiane pense même qu'il faut prioriser des référents culturels francophones *authentiques* : « Il faut permettre aux élèves de découvrir du matériel conçu pour et par des gens qui sont fiers de créer dans la langue française. [. . .] Ils doivent comprendre qu'on ne recherche pas l'équivalent en français, mais que nous aimons découvrir le reflet d'une culture qui nous est essentielle. » Marianne aussi se sent interpellée par la mission de l'école et désire être un *modèle* et quelqu'un de *significatif* dans la vie de ses élèves en leur transmettant sa passion de la langue et de la culture françaises. Elle dit : « Promouvoir, ça veut dire que ça part de moi, que je sois convaincue [. . .]. Il faut que ça soit intégré, il faut le vivre pleinement en connaissant les chanteurs francophones, en participant aux spectacles et en étant toujours vigilant ! » Pour ce faire, elle favorise une approche interdisciplinaire qui exploite une panoplie de référents culturels pour venir enrichir le français. Marianne exploite régulièrement la chanson francophone dans ce type de projet et dit : « Il faut penser aux goûts des enfants et leur donner l'occasion de découvrir de la musique francophone dynamique et intéressante. » Nous constatons donc que Christiane et Marianne ont un rapport à la culture de type intégratif-évolutif (Falardeau & Simard, 2007) sur le plan personnel et qu'elles sont à l'aise de jouer leur rôle de passeuses culturelles. Elles se soucient de transmettre à leur classe leur prédilection pour la culture par des pratiques culturelles régulières, diversifiées et réflexives permettant à l'individu tout entier de se développer.

Par contre, plusieurs enseignantes avouent être moins à l'aise de jouer leur rôle de passeuses culturelles et elles abordent peu la place des référents culturels dans leur vécu personnel. Certaines mentionnent qu'elles ont pris l'habitude de lire et d'écouter des émissions de télévision ou de radio qui sont autant en anglais qu'en français. Par conséquent, peut-on s'attendre à ce qu'elles aspirent à accompagner les élèves dans l'appropriation d'une culture francophone et qu'elles intègrent des objets de culture à leur enseignement si elles-mêmes ne sont pas riches de cette culture ? Nous avons aussi noté que certaines ont peu à dire à ce sujet et ne donnent que quelques exemples de leur exploitation de matériel culturel en classe. Elles expriment un malaise en ce qui concerne cette partie de leur rôle alors que l'intégration d'une dimension culturelle ne semble pas se faire d'une manière planifiée et régulière. À cet effet, Marion dit : « Je sais que je n'en fais pas assez afin de sensibiliser mes élèves par rapport à l'importance de la langue française et de la culture francophone. » Louiselle précise : « C'est difficile de le faire de manière naturelle et de façon à ce que les élèves l'accueillent. » Ces enseignantes ont donc un rapport plutôt instrumentaliste à la culture et favorisent peu les projets qui permettraient à leurs élèves d'entrer en relation avec des objets de culture par une démarche réflexive (Falardeau & Simard, 2007).

Lorsqu'il est question des significations accordées par les enseignantes à la notion de « culture », plusieurs font référence à une acception « patrimoniale » (Forquin, 1989) qui renvoie à l'héritage légué par un groupe ethnique et qui en définit l'identité. C'est le cas de Janelle qui dit : « C'est l'héritage, d'où l'on vient, qui on est et ce qui nous définit. » Pour Georgette : « C'est ce que nos ancêtres nous ont transmis, puis qu'on maintient encore aujourd'hui. » Toutefois, sa description de la culture inclut aussi les différentes caractéristiques du mode de vie d'un groupe : « C'est la musique, les chansons, les films, la littérature, les arts, la nourriture, les coutumes [. . .] c'est vraiment qu'est-ce qui nous appartient et qui n'appartient pas aux autres. » Ces propos font alors allusion à une acception descriptive renvoyant aux caractéristiques du mode de vie d'une communauté (Forquin, 1989). Quelques enseignantes nous révèlent alors que la culture devient une manière d'être, une façon de penser et de s'exprimer qui se reflètent dans notre vie. Christiane partage : « La culture, c'est tout. . . c'est la langue, la radio et la télé que tu écoutes, c'est le livre que tu touches. C'est la première chose qui te vient à l'idée. »

Par ailleurs, certaines enseignantes semblent concevoir la culture et l'identité comme faisant partie d'un tout rattaché à qui nous sommes comme personnes. Elles

parlent de la culture comme étant ce qui les décrit et les définit en tant qu'individus. Marion dit que la culture, « C'est qui tu es. C'est ce à qui ou à quoi tu t'identifies. » Chloé abonde dans le même sens : « C'est une identité, ça me décrit. C'est ma vie, tout ce qui touche à mes valeurs, mes croyances. » Certaines abordent même la notion de « culture » en l'associant à leur identité en tant que francophones et Acadiennes. Marianne déclare : « La culture, ça m'habite. [. . .] En étant Francophone, Acadienne et citoyenne du monde, ça fait partie de mes gènes, donc c'est sûr que j'y attache une grande valeur et que je la véhicule. » Lucille dit : « La culture acadienne, c'est moi, c'est mes racines, c'est d'où je viens, c'est une façon d'être . . . une façon de vivre. » Pour d'autres, la culture acadienne, c'est aussi l'histoire du peuple acadien et le maintien de certaines coutumes. Ce lien entre la culture acadienne, son patrimoine et la préservation des mœurs reflète les propos de Gallant (2007), qui a aussi noté que l'attachement des gens à leurs traditions donne une définition à la culture. Par contre, certaines enseignantes ne s'arrêtent pas à une conception traditionnelle de la culture acadienne et la perçoivent comme quelque chose qui est en constante évolution. Marianne décrit un spectacle qu'elle a vu en disant : « J'aime beaucoup constater que les jeunes sortent du traditionnel. » Elle est fière de sa culture acadienne, mais tout en la situant dans le contexte social d'aujourd'hui et en la rattachant à une façon d'être et de créer.

Par rapport à la culture acadienne, certaines enseignantes ne savent plus quelle place lui accorder à l'école. Certaines révèlent alors qu'elles n'en parlent pas souvent de la culture acadienne parce qu'elles sentent que beaucoup d'élèves provenant d'autres pays ou régions canadiennes ne s'y identifient pas. Marion déclare : « Même pendant la Semaine de la fierté française, où l'on parle beaucoup de l'Acadie, on essaie de faire attention. » Quant à Janelle et à Marielle, elles trouvent que la culture acadienne doit avoir la même place que toutes les autres cultures francophones. En effet, Janelle pense qu'on ne doit pas cibler une culture, surtout qu'elle considère qu'on est une école francophone, mais avec une multitude de cultures. Christiane, de son côté, semble croire qu'il faut maintenir un équilibre en tenant compte du nombre plus important de gens de cultures différentes, sans pour autant négliger la culture acadienne. Elle dit : « Si tu dis on va leur transmettre la culture française, c'est tellement large que qu'est-ce que tu leur vends ? Paris ? Québec ? Montréal ? C'est quoi la culture française ? [. . .] Qu'est-ce qui nous reste comme culture acadienne ? [. . .] Il va donc falloir en garder. . . »

Plusieurs enseignantes font le constat d'une plus grande diversité culturelle des élèves qui fréquentent les écoles francophones du sud du Nouveau-Brunswick et cherchent à valoriser leur culture. À cet effet, selon Georgette, « il faut absolument s'ouvrir à toutes les autres cultures francophones, mais sans oublier la culture acadienne. » Claudette abonde en ce sens : « Il faut tenir compte de l'aspect multiculturel de notre population, mais il ne faut pas pour autant que la nôtre disparaisse. » Pour sa part, Marianne croit que la langue et la culture sont intimement liées et qu'il est bénéfique de s'ouvrir à d'autres cultures : « C'est en partant de qui on est qu'on peut s'ouvrir, se comparer. [. . .] on apprend à se connaître, et surtout on apprend à avoir et à garder la confiance. » Ces enseignantes favorisent donc des échanges qui s'intéressent à la diversité culturelle.

Discussion

Compte tenu de la situation qui prévaut au Nouveau-Brunswick quant à la proportion relativement importante d'Acadiens et d'Acadiennes sur le territoire, un aspect unique et important de notre étude consiste à tenter de comprendre les particularités du rôle de passeur culturel dans des écoles francophones de cette province. Nous avons cependant remarqué que les enseignantes ont des points de vue et des préoccupations assez divergents quant à la place qu'elles doivent accorder à l'intégration de la culture à l'école et particulièrement à celle de la culture acadienne.

Or, bien que les enseignantes reconnaissent le rôle qu'elles ont à jouer afin de stimuler le développement de la culture francophone et acadienne des jeunes, l'analyse-interprétation des données révèle que les pratiques culturelles en classe ne se font pas à la même fréquence, ni avec le même degré de facilité et de confort. Nous avons constaté que les enseignantes qui ont un rapport intégratif-évolutif à la culture paraissent plus à l'aise avec le fait de s'investir dans des pratiques culturelles régulières et réflexives, afin de contribuer au développement de la langue et de la culture françaises de l'élève. Par contre, d'autres, qui ont plutôt un rapport instrumentaliste à la culture, n'arrivent pas à intégrer celle-ci de manière planifiée et régulière en classe.

Par ailleurs, les enseignantes se questionnent à savoir comment intégrer une approche culturelle de l'enseignement au quotidien et aussi quelle culture transmettre, surtout dans le contexte de l'école francophone et acadienne. Pour certaines, il semble

être normal que l'école de langue française au sud du Nouveau-Brunswick accorde une place plus importante à la culture acadienne, tout en valorisant la diversité culturelle. Pour d'autres, la culture acadienne doit avoir la même place que toutes les autres cultures francophones, tandis que plusieurs ne savent plus trop comment se situer relativement à cette question complexe. De plus, nous constatons que certaines enseignantes véhiculent une acception patrimoniale et identitaire (Forquin, 1989) de la culture qui est reliée à l'histoire et aux traditions, en citant la déportation des Acadiens ou le maintien de certaines coutumes. Par contre, d'autres préconisent une conception de la culture acadienne à la fois traditionnelle et contemporaine en lui donnant une définition qui la situe dans le contexte social d'aujourd'hui et en présentant aux jeunes des référents culturels francophones actuels qui répondent davantage aux goûts de ces derniers. D'où l'importance, selon les propos de Dallaire et Roma (2003), de trouver un équilibre entre la transmission d'un patrimoine culturel ancré dans l'histoire d'un peuple et celle d'une culture francophone du présent qui est dynamique et contemporaine.

De plus, à l'instar de Magnan et Pilote (2007) et de Gilbert et al. (2007) qui remettent en question le projet de société de la communauté francophone dans ses écoles par « une idéologie canadienne individualiste menant à un relativisme culturel » (p. 90), quelle vision se donne l'école francophone et acadienne du Nouveau-Brunswick ? Il s'agit d'une question complexe qui, à notre avis, devrait être abordée par les divers intervenants des écoles francophones et acadiennes. Des moyens de contribuer à la pérennité de la langue française et de la culture acadienne, sans pour autant écarter la valorisation des diverses cultures, doivent aussi être discutés et élaborés. À cet effet, LeBlanc (2009) rappelle que pour que le système d'éducation soit le reflet de la société acadienne, il doit amener les élèves à comprendre les éléments particuliers de la vie de la minorité acadienne et francophone, tout en formant des citoyens conscients des francophonies nationale et internationale.

Par ailleurs, comment accompagner les enseignantes et les enseignants dans leur rôle de passeurs culturels, tout en les amenant à développer un rapport de type intégratif-évolutif à la culture marqué par une conception de celle-ci comme un élément de construction identitaire francophone ? Il nous semble pertinent ici de faire appel à une analyse critique comme préconisé dans une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement pour guider l'enseignant, tout comme l'élève, dans le développement d'un rapport à la culture francophone ou acadienne qui se manifeste par des comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication de celle-ci (Allard et al., 2009).

Conclusion

À la lumière des préoccupations exprimées, il nous semble important de clarifier davantage ce que l'on entend par la mission culturelle de l'école de langue française et acadienne du Nouveau-Brunswick et de définir les notions de culture et de culture acadienne, afin que le système d'éducation représente réellement la société acadienne et assure sa pérennité. Nous croyons, à l'instar de Buors et Lentz (2004), Gérin-Lajoie (2010) et Landry et al. (2010), qu'il faudrait mettre en place un plan de formation et d'appui qui engage le personnel éducatif dans un processus d'analyse réflexive sur son rôle afin d'assurer les conditions d'enseignement et d'apprentissage nécessaires à la mission de l'école francophone et acadienne en milieu minoritaire. Il nous semble important que l'enseignante ou l'enseignant à qui ce rôle a été confié, ait eu l'occasion de réfléchir :

- à son propre cheminement identitaire et son engagement en tant que francophone;
- à son rapport à la culture;
- à la place accordée aux référents culturels francophones dans son vécu personnel et en classe;
- à son rôle de passeur culturel en tant que médiateur culturel;
- aux interventions mises en place afin d'intégrer une dimension culturelle, ainsi qu'une pédagogie propre au milieu minoritaire.

De plus, tout comme Buors et Lentz (2004) et Gérin-Lajoie (2010), qui nous invitent à repenser l'intervention de l'école de langue française pour qu'elle puisse être un outil de changement en milieu francophone minoritaire, il nous semble crucial que les dirigeants du système scolaire assurent leur direction face à la mise en œuvre de la mission de l'école francophone. Pour ce faire, nous suggérons qu'elle :

- assure le développement et la diffusion d'un plan stratégique précisant la mission de l'école francophone et acadienne et à la place à accorder à l'intégration d'une culture francophone et acadienne et d'une pédagogie propre au milieu minoritaire;
- offre de la formation permettant aux enseignantes et enseignants de clarifier leur rôle et la place à accorder à la culture, dont la culture acadienne; de définir les notions de culture et de culture acadienne qui reflète davantage la réalité des écoles de langue française et acadienne du Nouveau-Brunswick; de développer un rapport intégratif-évolutif à la culture leur fournissant des repères quant aux pratiques culturelles à valoriser.

Notre étude a mis en lumière l'importance de mettre en pratique de nouvelles modalités d'accompagnement du personnel enseignant qui favorisent l'analyse réflexive de son rôle et de ses pratiques culturelles. Or, nous suggérons comme possibilité de recherches ultérieures, une recherche-action qui permettrait à une équipe d'enseignantes et d'enseignants de réfléchir à son rôle particulier, de même que de décrire, à analyser, à interpréter et à innover dans ses pratiques d'intégration culturelle.

Références

- Allard, R., Landry, R., & Deveau, K. (2009). Le comportement ethnolangagier engagé en contexte minoritaire. Dans R. Bergeron, L. Lafontaine et G. Plessis-Bélair (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 75-98). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26, 5-31.
- Buors, P., & Lentz, F. (2004). La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire : une initiative en francisation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 15 (1-2), 113-137.
- Cazabon, B. (2007). *Langue et culture. Unité et discordance*. Sudbury, ON : Éditions Prise de parole.
- Dallaire, C., & Roma, J. (2003). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Dans R. Allard (Éd.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives* (p. 135-156). Québec, QC : ACELF; Moncton, NB : CRDE.
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34 (1), 82-94.
- Falardeau, E., & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 30, 1-24.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, BE : De Boeck.

- Gallant, N. (2007). Représentations de l'acadianité et du territoire de l'Acadie chez des jeunes francophones des Maritimes. Dans M. Pâquet et S. Savard, *Balises et références. Acadies, francophonies* (p. 323-248). Québec, QC: Les presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (Dir), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 65-95). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33 (2), 356-378.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., & Thériault, J.-Y. (2007). *Apprendre sa communauté : Pour une mission réussie de l'école française en milieu minoritaire*. CIRCEM : Université d'Ottawa.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J.-Y., & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : Rapport final de la recherche*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 215-236.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal).
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (Dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives* (p.135-156). Québec, QC : ACELF; Moncton, NB : CRDE.

- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario*. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pan canadienne en milieu scolaire francophone minoritaire, Nouvelles perspectives canadiennes*. Ottawa, ON : Patrimoine canadien.
- LeBlanc, G. (2009). *Rapport de la Commission sur l'école francophone. L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Fredericton, NB : ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Waltham, MA : Academic Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Paris, FR : Guérin éditeur.
- Magnan, M.-O., & Pilote, A. (2007). Multiculturalisme et francophonie(s) : Enjeux pour l'école de la minorité linguistique. *Glottopol*, 9, 80-92. Repéré à : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation. (2009). *Trousse du passeur culturel*. Fredericton, N.-B. : ministère de l'Éducation.
- Ontario. Ministère de l'Éducation (MEO). (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, ON : MEO.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, FR : Armand Colin.
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat, Université Laval. Repéré à : <http://www.obsjeunes.qc.ca/pdf/PiloteThese.pdf>

- Pilote, A., & Magnan, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Cahiers canadiens de sociologie* 37(2), 169-175.
- Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, F. (2010). L'identité linguistique et le poids des langues : étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 6 (1), p. 65-98.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-146). Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 63-82.
- Thériault, J. Y., & Meunier, E.-Martin (2008). Que reste-t-il de l'intention vitale du Canada français ? Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 205-238). Montréal, QC : Fides.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, ON: The Althouse Press.
- Zakharouchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, FR : ESF.