Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire

Diane Gérin-Lajoie
IÉPO, University of Toronto

Cet article s'intéresse à la façon dont le personnel enseignant qui œuvre en milieu francophone minoritaire conçoit son rôle auprès des élèves, en ce qui concerne plus spécifiquement la reproduction de la langue française et de la culture. Une attention particulière est portée à la situation qui prévaut en Ontario, où une politique d'aménagement linguistique est présentement mise en œuvre dans les écoles de langue française. J'y examine, par le biais d'une analyse sociologique, le rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle tenu par l'école, à travers le personnel enseignant. Pour illustrer mes propos, je présente les résultats d'une étude ethnographique de trois ans qui avait pour objectif de mieux comprendre la façon dont le personnel enseignant conçoit son travail auprès d'élèves qui évoluent en milieu francophone minoritaire.

Mots-clés : rapport à l'identité, culture, langue, aménagement linguistique

This article deals with the way teachers working in a minority Francophone environment see their role with students, particularly with regard to passing on French language and culture. Special attention is given to the Ontario situation, where a policy regarding linguistic development and identity construction is currently being implemented in French-language schools. Using an ethnographic sociological analysis, I examine the role of the school, via its teachers, as an agent of linguistic and cultural reproduction. To illustrate my analysis, I present the results of a three-year study designed to better understand how teachers see their work with students growing up in a minority Francophone environment.

Key words: relationship to identity, culture, language, linguistic development, language planning

INTRODUCTION

Cet article porte sur la façon dont le personnel enseignant qui œuvre en milieu francophone minoritaire conçoit son rôle auprès des élèves, en ce qui concerne plus spécifiquement la reproduction de la langue française et d'une culture associée à la francophonie. Une attention particulière est portée à la situation qui prévaut en Ontario, où une politique d'aménagement linguistique est présentement mise en œuvre dans les écoles de langue française. Dans cette politique, la contribution de l'école au maintien de la langue et de la culture minoritaires y occupe une place importante. Ceci n'a rien de nouveau cependant. En effet, en raison de son rayonnement institutionnel, l'école a toujours joué un rôle de premier plan dans ce domaine. Néanmoins, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'aménagement linguistique officialisent, d'une certaine façon, ce rôle. Dans cette politique, les attentes du ministère de l'Éducation de l'Ontario sont donc claires en ce qui concerne la mission de l'école de langue française.

Le besoin d'élaborer une telle politique s'est fait sentir en raison de la complexité des pratiques sociales qui ont cours à l'école. Avec une population scolaire de plus en plus hétérogène sur le plan des langues, des cultures et des races, on a constaté que l'école faisait face à une diversité importante parmi les élèves et que la réalisation de sa mission devenait de plus en plus difficile. On a en effet constaté que l'école était parfois le seul endroit où certains élèves se trouvaient en présence de la langue française et d'une culture associée à la francophonie. La famille n'est plus toujours en mesure de remplir ce rôle de reproduction en raison de ses origines qui ne sont pas françaises ou à cause de sa propre assimilation à la majorité anglophone (Williams, 1987 ; Gérin-Lajoie, 2003).

Ainsi, l'école demeure au cœur des communautés francophones qu'elle dessert. Or, on sait que c'est surtout par le biais du personnel enseignant que la mission de l'école s'accomplit. En effet, c'est, en grande partie, à travers les enseignantes et les enseignants que l'école assume son rôle d'agent de transmission des savoirs, mais aussi celui de reproduction linguistique et culturelle, étant donné que ce sont les membres du personnel enseignant qui travaillent quotidiennement auprès des élèves.

Dans les pages qui suivent, j'examinerai, par le biais d'une analyse sociologique, la façon dont un groupe d'enseignantes conçoivent leur travail. Je m'intéresserai particulièrement à leur rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle. Pour illustrer mes propos, je présenterai les résultats d'une étude ethnographique de trois ans qui avait pour objet de mieux comprendre la façon dont le personnel enseignant comprend son travail auprès d'élèves qui évoluent en milieu francophone minoritaire. L'étude a été menée en Ontario. Neuf enseignantes y ont participé. C'est à travers leur propre rapport à l'identité, tant personnelle que professionnelle, que j'ai examiné leur positionnement face à leur travail. La discussion qui suit portera sur le discours de deux de ces enseignantes soit Nicole, une haïtienne qui a grandi à Montréal et qui travaille dans la région de Toronto, et Marguerite, une franco-ontarienne, qui enseigne dans une école de la région d'Ottawa¹. Néanmoins, je ferai aussi appel au discours des autres participantes dans le simple but d'étoffer ma réflexion.

Décrivons d'abord brièvement le contexte des écoles de langue française en Ontario et la politique d'aménagement linguistique qui y est présentement en vigueur. La présentation de l'étude et des participantes suivra, pour arriver par la suite à l'analyse des résultats obtenus.

LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO

En milieu francophone minoritaire au Canada, soit à l'extérieur du Québec, l'école a toujours joué un rôle essentiel pour la survie des communautés de langue française. En effet, l'école, de concert avec la famille et l'Église catholique, a contribué de façon significative à la transmission et au maintien de la langue et de la culture minoritaires. Historiquement, l'éducation a joué un rôle politique important dans la vie des francophones. Les attentes ont toujours été grandes face à cette institution. C'est souvent par son intermédiaire que les communautés ont revendiqué et obtenu des droits fondamentaux, par exemple l'instruction garantie dans la langue de la minorité officielle dans les provinces et territoires, et le droit à la gestion scolaire. Mais, encore aujourd'hui, les attentes demeurent toujours tout aussi grandes. On mise encore sur l'école

¹ Les prénoms ont été changés afin de préserver l'anonymat des participantes.

afin que cette dernière contribue à la survie de la langue et de la culture minoritaires. Mais ce rôle de reproduction linguistique et culturelle s'avère encore plus complexe de nos jours, voire même contradictoire, étant donné le caractère de plus en plus hétérogène de la population des écoles de langue française, où un nombre grandissant d'élèves sont d'origines diverses, tant sur le plan des langues et des cultures que des races. Les enseignantes et les enseignants doivent composer avec une situation parfois difficile, où les identités linguistiques, culturelles et raciales sont de plus en plus variées et même fragmentées, identités qui s'entrechoquent et qui sont en perpétuelle mouvance. Dans ce contexte, comment les enseignantes et les enseignants conçoivent-ils leur travail ? Que doivent-ils reproduire au juste en termes de langue et de culture minoritaires ? En ce qui concerne la langue, est-ce d'amener les élèves à parler en français ? Et qu'en est-il de la culture ? Concept toujours présent dans le discours officiel, mais qui demeure flou, malgré le fait que la notion de culture ait toujours été imbriquée dans les propos tenus sur l'école de langue française située en milieu minoritaire.

Si nous prenons le cas de l'Ontario où s'est tenue l'étude ethnographique, on constate que cette province, bien que comptant près de 400 écoles de langue française - élémentaires et secondaires - fait face à de grands défis. En premier lieu, il est important de reconnaître que les francophones en Ontario vivent dans un contexte social où domine l'anglais, ce qui a pour effet d'influencer grandement les pratiques sociales et linguistiques de la communauté francophone. Par conséquent, la population scolaire présente des compétences langagières variées en français, de même que des appartenances linguistiques, culturelles et raciales diverses. Les compétences linguistiques peuvent aller d'excellentes à parfois inexistantes. Même pour les élèves qui parlent couramment le français, il arrive qu'ils préfèrent interagir en anglais dans leurs pratiques langagières. Depuis une quinzaine d'années, une nouvelle population aux origines raciales et ethniques diverses inscrit ses enfants dans les écoles de langue française de la province. La présence de ces derniers, souvent nouveaux arrivants, complexifie parfois le travail des enseignantes et des enseignants, qui tentent de répondre le plus adéquatement possible aux besoins de cette nouvelle population scolaire,

même si l'on leur fournit peu de directives pour y réussir (Gérin-Lajoie, 1995, 2001, 2002).

Les pratiques langagières qui ont cours à l'école reflètent ainsi une réalité qui montre que les élèves vivent constamment à la frontière de deux langues, et parfois même de plusieurs. Dans ces conditions, ces frontières linguistiques se traversent facilement et la plupart des élèves passent constamment du français à l'anglais, de l'anglais au français, ou/et à une troisième langue. Dans ces circonstances, les enseignantes et les enseignants doivent composer avec une réalité où la diversité règne, où les pratiques langagières à l'école sont grandement influencées par le milieu majoritaire anglophone. Afin de redonner à l'école de langue française sa couleur locale, c'est-à-dire une école où la langue et la culture françaises se reflètent dans les pratiques quotidiennes, une intervention s'imposait, d'où l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'aménagement linguistique.

La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario

Pour tenter de remédier à la situation, le ministère de l'Éducation de l'Ontario mettait en vigueur, en 2004, une politique d'aménagement linguistique destinée exclusivement aux écoles de langue française de la province (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Comme on l'explique dans l'énoncé de politique, « cette politique permet aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves » (p. 1). Tentant de ralentir la montée de l'anglicisation des élèves tout en leur fournissant un environnement éducatif de qualité, la politique d'aménagement linguistique mise sur la collaboration de divers partenaires pour arriver à cette fin. Le milieu éducatif est certes interpellé, mais aussi en est-il des parents et de la communauté francophone en général. La politique établit clairement la responsabilité de l'école dans son rôle de sauvegarde de la langue et de la culture minoritaires. La mission de l'école est définie en ces termes :

La spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. La protection, la

valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son mandat. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 7)

À ce titre, on peut donc affirmer que la mission de l'école se donne trois buts : transmettre des savoirs, socialiser les élèves et contribuer au maintien de la langue et de la culture minoritaires. Afin de parvenir à ces objectifs, la politique se définit à partir de cinq axes d'intervention : l'apprentissage, la construction identitaire, le leadership participatif, l'engagement parental et communautaire et la vitalité institutionnelle. Parmi ces axes, celui de la construction identitaire met particulièrement l'accent sur la langue et la culture. Comme on l'explique dans la politique « cet axe reflète la spécificité de l'école de langue française et se rapporte donc aux interventions centrées sur l'appropriation de la culture. « L'école de langue française sert ... de milieu privilégié d'appropriation de la culture ... » (p. 49). Qu'en est-il justement de la culture ? Comment cette dernière est-elle définie ? On décrit cette notion de manière plutôt classique, qu'on peut qualifier d'essentialiste ², voire même de folklorique :

... la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs ... qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (UNESCO (2001) cité dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 49)

La culture est présentée, en fait, comme si elle se trouvait « à l'extérieur » d'une réalité de plus en plus complexe, où les façons de vivre ensemble sont multiples et où les croyances et les traditions diffèrent selon le milieu de vie, ce qui peut en rendre problématique la reproduction. Ce qu'on peut noter en examinant la situation dans les écoles de langue française de l'Ontario, c'est que la culture est en constante évolution et qu'elle s'insère dans des rapports de force particuliers, qui sont eux-mêmes changeants. On se trouve donc devant un phénomène de mouvance. Comme l'expliquent Rocher et Rocher (1991), « la culture se

² La perspective essentialiste présente la culture comme étant constituée de traditions communes, associées en grande partie au passé. On ne tient pas compte du caractère évolutif de la culture.

pose comme un construit social qui s'impose aux individus à travers un ensemble de rapports systématisés » (p. 45). Cette version plutôt dynamique de la culture reconnaît que celle-ci se crée à l'intérieur de rapports sociaux particuliers. Dans le cas présent, il semble qu'on tente de rassembler les élèves autour d'une culture commune - qui n'est cependant pas très bien définie - qui ne tiendrait pas compte du fait que nous sommes maintenant en présence d'une variété de cultures et qu'une culture française folklorique « homogène » ne peut plus répondre aux besoins de tous les élèves. Comme le soulignait déjà Laforge en 1993,

Vouloir aborder la question de l'enseignement de la culture « maternelle » en milieu minoritaire, c'est d'abord présupposer qu'il existe une culture dite « maternelle » par rapport à une culture seconde et même étrangère ... (p. 815)

Depuis la sortie de la politique d'aménagement linguistique en octobre 2004, c'est peut-être de l'axe de la construction identitaire dont on a le plus parlé. Les conseils scolaires ont dû répondre à la demande du ministère de l'Éducation de mettre en place des moyens pour favoriser le développement d'une identité francophone parmi les élèves, même si la réalité sociale de la majorité d'entre eux, surtout dans les milieux urbains, prend différentes formes, que ce soit dans leur famille, leur groupe d'amis ou leur milieu de vie en général.

C'est par l'intermédiaire du personnel enseignant que se fait, en grande partie, la mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique. À cause de leur contact étroit avec les élèves, ce sont en effet les enseignantes et les enseignants qui doivent relever le défi particulier de contribuer de façon significative à la reproduction de la langue et de la culture françaises (Gérin-Lajoie, 2002, 2006, 2008). Mais en quoi consiste exactement ce travail et de quelle façon le personnel enseignant envisage-t-il sa contribution à un tel processus de reproduction dans un contexte où les identités des élèves sont de plus en plus éclatées ? Pour tenter de jeter un éclairage nouveau sur cette question, je partagerai les résultats d'une étude ethnographique de trois ans qui a porté sur l'identité enseignante en milieu scolaire francophone minoritaire et qui sert de toile de fond à la présente réflexion.

PARCOURS IDENTITAIRES ET PRATIQUES SOCIALES DANS LES ÉCOLES MINORITAIRES DE LANGUE FRANÇAISE : LE PERSONNEL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN

Fondements théoriques de l'étude

L'étude prenait comme point de départ que l'école située en milieu minoritaire joue un rôle particulier dans le processus de construction de l'identité des élèves, en tentant d'assurer la reproduction de la langue et de la culture françaises. C'est en effet à l'école, en continuité avec la famille, et même, dans certains cas, en remplacement de la famille, que revient la responsabilité non seulement d'instruire, mais de transmettre la langue et la culture. Cette étude avait pour objectif d'examiner la façon dont le personnel enseignant qui travaille en milieu scolaire minoritaire vit son expérience de travail au quotidien, à travers sa propre trajectoire identitaire, sur les plans personnel et professionnel. En partant du point de vue que les enseignantes et les enseignants possèdent, sur le plan de la langue et de la culture, un rapport à l'identité qui leur est propre et qu'ils possèdent également une identité professionnelle, j'ai voulu examiner comment l'articulation de ces deux identités vient influencer la façon de concevoir son travail auprès des élèves. À partir de l'étude des parcours identitaires des neuf participantes, j'ai examiné le discours des ces dernières, dans le contexte particulier d'un système scolaire où les attentes se font de plus en plus pressantes par rapport au rôle que doit jouer l'école dans le maintien du groupe minoritaire. L'étude se donnait comme objet d'étudier les enseignantes a) à titre d'individus porteurs d'identité, b) à titre d'individus qui mettent en pratique certaines habiletés et qui contribuent à la construction de diverses identités, c) à titre d'actrices sociales à l'intérieur même de l'école, et finalement, d) à titre de collègues dans leur milieu de travail. L'examen de ces diverses pratiques sociales a été mené en tenant compte du contexte politique et des contraintes qui viennent influencer le travail enseignant.

L'étude, située dans les domaines de recherche ayant trait à la sociologie de l'éducation, au rapport à l'identité et au travail enseignant, tout en s'insérant dans la problématique de l'éducation minoritaire de langue française, s'est intéressée aux pratiques sociales du personnel enseignant, tant à l'école que dans leur vie personnelle (Gérin-Lajoie, 2008a).

Depuis déjà quelques années, plusieurs travaux se sont penchés sur la question du travail enseignant et de la culture enseignante (Hargreaves, 1994 ; Fullan et Hargreaves, 1992; Tardif et Lessard, 1999 ; Acker, 1999 ; Goodson, 1992 ; Riopel, 2006 ; Gohier, 2007 ; Lantheaume, 2007). Cependant, ces études ont porté sur la réalité du milieu majoritaire. En contexte francophone minoritaire, ces réflexions se sont faites plus rares. Les quelques études disponibles tendent toutefois à démontrer qu'il existe des besoins précis chez le personnel enseignant et qu'un système d'appui spécifique à la réalité de l'enseignement en milieu francophone minoritaire aurait intérêt à être mis en place afin de soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur travail auprès des élèves (Bordeleau, 1993 ; Gilbert et al., 2004 ; Gérin-Lajoie, 1993, 2001, 2002, 2007). Bien avant ces études, on avait déjà fait remarquer que l'enseignement en milieu francophone minoritaire était souvent perçu, dans le discours officiel, comme une quasi « vocation » pour le personnel enseignant, caractérisé par un sentiment de mission linguistique et culturelle (Fullan et Connelly, 1987).

Comment, dans un tel contexte, les enseignantes et les enseignants conçoivent-ils leur travail quotidien ? Quelle compréhension ont-ils des enjeux identitaires liés à la francophonie ? Enfin, comment leurs propres parcours identitaires viennent-ils influencer leur travail auprès des élèves ?

La méthodologie utilisée

Une analyse qualitative de type ethnographique a été privilégiée dans cette étude. En effet, le sujet traité, celui des parcours identitaires et des pratiques sociales menées, se prêtait davantage à une analyse qualitative étant donné que ces notions ne peuvent être examinées que dans un contexte qui donne la parole aux participantes et aux participants et où il est possible de voir ces derniers en action.

a) Les participantes

À l'origine, dix enseignantes et enseignants de deux conseils scolaires de la province - un dans la région de Toronto, l'autre dans la région d'Ottawa - ont été sélectionnés pour le volet ethnographique. Ce nombre est passé à 9 à la fin de la première année. Un enseignant (le seul homme

de l'échantillon) a en effet quitté le conseil scolaire de langue française pour aller travailler dans une école du système anglophone. Les critères de sélection établis au départ ont été les suivants : que les participantes et participants soient en majorité de langue maternelle française, que l'on retrouve une proportion égale de femmes et d'hommes, qu'un certain nombre de participantes et participants aient peu d'expérience dans l'enseignement, comparativement à d'autres avec une certaine expérience, qu'une proportion des participantes et des participants soient d'origine autre que canadienne et, enfin, que les dix individus soient répartis également dans les deux conseils scolaires. En raison de contraintes associées au recrutement, il n'a pas été possible de demeurer entièrement fidèle à ces critères (entre autres celui de la représentation d'hommes). Le tableau suivant donne un aperçu du profil des enseignantes qui ont participé à l'étude.

Tableau 1 : Profil des participants

	Âge	Origine ethnique	Expérience professionnelle	Sens d'appartenance
Nicole (T)*	30	Haïtienne	5 ans	Haïtienne
Frédéric (T)	32	Can-fr (QC)	4 ans	Francophone
Sophie (T)	36	Can-fr (QC)	1 an	Francophone
Catherine (T)	51	Can-fr (QC)	21 ans	Can.-française
Carmen (T)	50	Can-fr (QC)	18 ans	Can.-française
Claire (T)	35	Can-fr (QC)	6 ans	Francophone
Rebecca (O)**	26	Can-fr (Ont.)	3 ans	Bilingue
Amélie (O)	33	Can-fr (QC)	5 ans	Québécoise
Marguerite (O).	48	Can-fr (Ont.)	30 ans	Franco-ontarienne

* (T) signifie que l'enseignante travaille dans la région de Toronto

** (O) signifie que l'enseignante travaille dans la région d'Ottawa

b) Les techniques de recherche

Les trois techniques de recherche qualitative utilisées dans le cadre de l'étude ethnographique ont été l'entretien semi-dirigé, l'observation en salle de classe et l'analyse documentaire.

En ce qui concerne l'entretien, c'est le type semi-dirigé qui a été retenu, étant donné qu'il permet une certaine flexibilité lors de la collecte des données, puisque que la chercheuse ou le chercheur n'est pas tenu d'utiliser une grille d'entretien rigide. Il est en effet possible d'ajouter des questions supplémentaires, si cela permet de recueillir des données encore plus riches. Pendant la première année de l'étude, l'équipe de recherche a fait un premier entretien individuel avec les enseignantes et les enseignants dans le but de recueillir des informations sur leur parcours identitaire, sur le plan personnel, de leur naissance jusqu'au moment où elles sont devenues jeunes adultes, c'est-à-dire, au début de la vingtaine. Pendant la même année, un deuxième entretien individuel a porté sur leur parcours de carrière, où la notion d'identité professionnelle a été le sujet de discussion. Pendant la deuxième année, un troisième entretien individuel a abordé la question de l'identité et du sens d'appartenance, alors qu'un entretien de groupe a également été effectué avec les membres de la famille des enseignantes afin de discuter de leurs pratiques langagières au sein de la sphère privée; la question du sens d'appartenance y a été de nouveau discutée. Un quatrième entretien individuel a finalement été effectué avec les enseignantes et celui-ci a porté sur leur travail d'enseignante «au quotidien». Pendant la troisième année de l'étude, les enseignantes ont participé à un nouvel entretien individuel et à une rencontre de groupe. L'entretien a porté sur leur rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle à l'école de langue française. Cette question a été reprise lors de la rencontre de groupe. Un total de 54 entretiens semi-dirigés ont été effectués.

En ce qui concerne l'observation en salle de classe, l'équipe de recherche a observé les enseignantes pendant la durée de l'étude, pour un total de 108 journées. Les observations ont été effectuées à raison de cinq séjours d'une semaine chacun, pendant lesquels deux membres de l'équipe de recherche ont été présents dans les écoles sélectionnées. Ils ont observé les enseignantes dans leur travail quotidien, ainsi que dans leurs interactions avec le reste du personnel de l'école. Le but de ces observations était de mieux comprendre la réalité quotidienne du travail enseignant effectué dans un milieu francophone minoritaire et de tenter de mieux saisir la complexité des pratiques sociales qui y ont cours, que

ce soit entre le personnel enseignant et les élèves, entre collègues, ou encore, entre le personnel enseignant et le personnel de direction.

Enfin, l'analyse de documents pertinents aux écoles où les enseignantes travaillaient, par exemple des brochures du conseil scolaire sur sa philosophie de l'éducation et sur ses écoles, a aussi permis de mieux comprendre leur contexte de travail respectif.

RÉSULTATS

Dans le cadre de la présente réflexion, mes propos porteront plus particulièrement sur deux des neuf enseignantes, soit Nicole et Marguerite, J'ai choisi deux enseignantes dont les profils me semblaient intéressants, parce qu'elles travaillent dans deux régions de la province qui diffèrent à bien des points de vue et elles sont aussi d'origines différentes, l'une Franco-Ontarienne de naissance et l'autre Haïtienne ayant grandi à Montréal, et parce que leurs discours représentent l'ensemble des participantes. J'examinerai de près les discours de Nicole et de Marguerite en ce qui concerne la façon dont elles conçoivent leur travail. Dans le cadre de ma réflexion, un bref portrait des deux enseignantes sera d'ailleurs d'abord présenté, suivi par la discussion des résultats obtenus.

Nicole

Au début de la trentaine au moment de l'étude, Nicole, célibataire d'origine haïtienne, vit à Toronto et elle en est présentement à sa cinquième année d'enseignement dans une école secondaire de langue française. Elle a immigré à Montréal lorsqu'elle avait huit ans. Ses premières expériences scolaires au Québec à titre d'élève ont été assez difficiles, selon la jeune femme. Elle témoigne en effet qu'elle pleurait beaucoup lorsqu'elle a commencé à fréquenter l'école québécoise. À l'époque, elle parlait surtout le créole. Elle a donc été placée dans une classe d'accueil à son arrivée, afin qu'elle se familiarise davantage avec le français. Bien que catholique, Nicole a fréquenté l'école protestante. Elle nous a dit, lors d'un de ses entretiens, que c'était alors la pratique d'envoyer les nouveaux arrivants dans des écoles protestantes. Elle a étudié dans une université francophone de la région de Montréal où, à 24 ans, elle a obtenu son diplôme en enseignement des mathématiques. Il

est à noter que Nicole a vécu une bonne partie de sa vie dans l'ouest de l'île de Montréal, dans un milieu majoritairement anglophone.

Comme enseignante, Nicole a d'abord travaillé à temps partiel dans une école située en milieu rural, dans la grande région de Montréal. Elle a avoué avoir été victime de racisme dans cette école où il n'y avait que des individus de race blanche, tant chez les membres du personnel enseignant, que chez les élèves. Cependant, elle a ajouté que, de façon générale, c'est plutôt son statut de femme qui lui causait parfois problème, et non pas nécessairement sa race. Elle a, par la suite, décidé d'aller vivre à Toronto, où elle avait déjà des amies haïtiennes qui étaient venues s'y installer. À son arrivée à Toronto, elle a pris contact avec les divers conseils scolaires dans le but de se trouver un emploi. Elle a été embauchée pour travailler à l'école où elle se trouve encore, pour y enseigner les mathématiques aux élèves de 7^e et 8^e années. Elle possède cinq ans d'expérience en enseignement.

À Toronto, Nicole vit dans les deux langues, bien qu'une grande partie de la journée se passe en français, étant donné que c'est sa langue de travail. Sur le plan linguistique, elle se considère comme francophone, étant originaire d'un pays francophone qui est une ancienne colonie française. Elle a cependant précisé que, pour elle, le français est une langue seconde, puisque sa langue maternelle est véritablement le créole. Sur le plan culturel, la jeune femme se considère haïtienne. Elle note qu'il était cependant plus facile de vivre dans sa culture à Montréal que ce ne l'est à Toronto. Depuis qu'elle vit dans la métropole ontarienne, elle se mêle davantage à la minorité noire anglophone, plutôt qu'aux francophones de race blanche ou de race noire.

Questionnée sur la façon dont elle voit son rôle auprès des élèves, Nicole nous a expliqué qu'elle considère être un guide pour les élèves,

Comme vraiment un guide, tu sais, être un bon guide, pour eux-autres, pour leur permettre, leur donner les outils nécessaires pour fonctionner plus tard, moi je pense que c'est surtout ça que j'essaie de faire puis de faire ça avec le plus de respect pour eux ...

En parlant spécifiquement de son rôle d'agent de reproduction linguistique, elle avoue qu'il est difficile de faire la promotion du français étant donné qu'elle n'enseigne pas cette matière. Elle ajoute cependant

qu'elle s'assure que les élèves comprennent bien le sens des mots, comme lorsqu'elle fait de la résolution de problèmes, par exemple.

Mon rôle est aussi important je pense parce que bon, en mathématiques, on fait beaucoup de résolutions de problèmes puis les élèves, mon rôle à moi, quand je fais par exemple des résolutions de problèmes, c'est de m'assurer qu'ils comprennent le vocabulaire, donc tu sais, s'il y a un nouveau mot, bien je vais leur demander est-ce que vous connaissez ce mot-là? Donc mon rôle, c'est de leur définir ce mot-là pour développer ... un vocabulaire adéquat face aux mathématiques en français.

Lorsque la question de la culture est abordée, Nicole avoue ne pas savoir si elle transmet une culture quelconque à travers son enseignement. Elle remarque qu'elle ne s'est d'ailleurs jamais posé la question. Elle ajoute,

De dire que je transmets cette culture-là aux élèves, que j'en parle tu sais d'un film québécois que j'ai vu, bien je te mentirais tu sais. Mais par contre, moi, je peux aller voir une pièce de théâtre en français au Théâtre français mais ça m'est jamais venu à l'idée de le transmettre à mes élèves... Tandis que si je vais voir un film américain, je vais leur dire tu sais, 'est-ce que vous avez vu ce film-là' ... c'est bizarre hein, je sais pas, je viens de le réaliser pendant que je parle de ça.

Elle conclut que le rôle de l'école c'est peut-être de faire valoir aux élèves qu'il y a des francophones qui ont réussi dans cette langue, de même que de faire la promotion de pièces de théâtre en français, par exemple. Elle termine notre entretien sur ces paroles :

... le projet de l'école, justement, c'est pouvoir faire vivre le français aux élèves, donc faire vivre la culture française aux élèves, pour qu'ils sachent que c'est pas seulement les Américains ou les anglophones qui ont des..., on a des écrivains français ou des chanteurs français, donc c'est plutôt comme ça je pense qu'ils essaient de faire à l'école.

Marguerite

Marguerite est née à Ottawa, de parents libanais et québécois. Bien qu'il soit libanais de langue maternelle arabe, son père a adopté la culture

francophone. Il est allé à l'école de langue française et s'est intégré à la communauté francophone. La mère de Marguerite est québécoise et la langue d'usage à la maison a toujours été le français. Marguerite ne parle pas l'arabe. En réfléchissant à son identité, elle explique que, pour elle, ses deux parents étaient francophones et qu'elle ne s'est jamais posé de question sur son identité. Néanmoins, Marguerite a été exposée à l'anglais dès son plus jeune âge. Le quartier d'Ottawa où elle habitait était mixte, avec des francophones et des anglophones. À l'adolescence, Marguerite et sa famille sont déménagées au Québec, à la frontière des deux provinces et elle a été alors fortement influencée par la culture française. Ses amies et amis étaient davantage francophones. Quand sa famille est revenue vivre à Ottawa, la jeune fille a remarqué que l'anglais était beaucoup plus présent chez les francophones en Ontario, qu'il ne l'était chez ceux habitant à la frontière du Québec. Marguerite a fait toutes ses études en français, presque essentiellement en Ontario. La jeune femme a complété sa formation initiale à l'enseignement à l'Université d'Ottawa.

Marguerite a deux enfants, Alex a 16 ans lors de l'étude et Solange est âgée de 12 ans. Leur père, Vincent, est un francophone qui vient d'Ottawa et habite présentement au Québec. Alex est né en Saskatchewan. Au retour de Saskatchewan, les membres de la famille ont vécu au Québec pendant un certain temps. Lorsque Marguerite et Vincent ont divorcé, celle-ci est revenue vivre dans la région d'Ottawa. Alex et Solange ont été élevés en français. Ils se parlent toujours en français et s'adressent toujours à leurs parents dans leur langue maternelle. Puisque la francophonie représente beaucoup aux yeux de Marguerite, elle a toujours voulu que ses enfants grandissent en utilisant le français. Alex explique que sa mère a beaucoup encouragé ses enfants à promouvoir cette langue autour d'eux et à être fiers d'être francophones. Malgré les propos des deux enfants sur l'importance qu'ils accordent à la langue française, Marguerite fait toutefois remarquer que ses enfants sont attirés vers l'anglais, qu'ils sont influencés par la culture anglophone, surtout en ce qui concerne la musique.

Marguerite s'identifie comme franco-ontarienne. Elle dit s'impliquer beaucoup dans la francophonie à Ottawa. Elle fait du bénévolat. Elle participe aux activités artistiques en français. Elle mentionne, lors d'un en-

trétien, que lorsqu'elle faisait son baccalauréat à l'Université d'Ottawa, elle militait pour la francophonie, en organisant des visites pour les francophones et francophiles des communautés francophones hors Québec. Elle s'intéresse à la politique et à son impact sur la communauté francophone. Elle a d'ailleurs mentionné avoir pris une part active dans les luttes pour la défense des droits des francophones.

Marguerite possède 30 ans d'expérience en enseignement. Elle a d'abord enseigné dans des classes d'éducation spécialisée, milieu qu'elle a trouvé très difficile. Par la suite, elle a enseigné à divers niveaux et dans plusieurs écoles. Au moment de l'étude, Marguerite enseigne à la maternelle, dans un programme alternatif. Interrogée sur la différence entre son travail en milieu francophone minoritaire, en comparaison avec le travail dans une école en milieu majoritaire, l'enseignante s'exprime de la façon suivante :

... je mets beaucoup de temps à l'acquisition du vocabulaire chez ceux et celles, les enfants qui ne l'ont pas acquis encore, mais j'en fais pas non plus un gros cas là, je veux dire, les enfants, les tout-petits apprennent par imitation ça c'est certain ... c'est là où je trouve ça difficile ...

En ce qui concerne la transmission des savoirs, Marguerite se dit placée dans une situation où elle doit composer avec une réalité qui ralentit parfois l'apprentissage de ses élèves, dû en grande partie à leurs compétences langagières inégales en français. Comme enseignante, elle s'inquiète également de voir la culture française moins présente à l'école, à cause, en particulier, de la présence de plus en plus marquée d'élèves d'origines diverses. Dans ces circonstances, elle croit que l'école devrait transmettre la culture canadienne-française aux enfants, sinon, cette culture risque de disparaître. Pour elle, la culture se définit comme suit :

C'est tout qui se rattache à nos traditions, tout ce qui se rattache au vécu des francophones, dans le folklore, dans les chansons, dans la manière d'être ; tout ce qu'on a appris nous autres à l'école ... la tire de Ste-Catherine, ça c'est une activité c'est certain, mais à travers la tire Ste-Catherine, il y a toute une histoire derrière ça, il y a, je vais raconter l'histoire de Marguerite Bourgeois, la première enseignante du Canada ... il y a tout un aspect culturel qui nous vient de nos ancêtres.

Marguerite donne ainsi un sens plutôt folklorique et monolithique à la notion de culture. Comme il a été mentionné déjà, cette enseignante a souvent commenté, pendant la tenue de l'étude, le fait que la population des écoles de langue française est de plus en plus diversifiée sur le plan des races et des cultures, d'où le danger de l'absence d'une culture commune. Elle arrive en effet à la conclusion que ces élèves aux origines diverses ont peu en commun avec ce qu'elle qualifie de « culture canadienne-française » et c'est la raison pour laquelle il lui semble important que l'école de langue française transmette une culture propre aux ancêtres des francophones de l'Ontario, de laquelle les élèves aux origines ethniques diverses pourraient aussi bénéficier.

DISCUSSION

Après avoir analysé le discours des deux enseignantes, j'arrive à deux constats. Le premier est que les enseignantes se considèrent davantage des agents de transmission des savoirs, que des agents de reproduction linguistique et culturelle (fonction qui contribue spécifiquement au processus de construction identitaire, tel que suggéré dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario). Le deuxième constat est que les enseignantes voient dans la culture une notion folklorique, très semblable à celle que l'on peut trouver dans le discours « multiculturaliste », où l'on met l'accent sur la célébration des différences à travers la musique, les danses, la nourriture d'un pays. Les enseignantes, des agents de transmission des savoirs :

Dans les discussions menées avec Nicole et Marguerite, on peut constater que c'est la transmission des savoirs qui constitue la raison d'être de leur travail en salle de classe. Elles ont semblé peu sensibilisées aux enjeux associés à l'école de langue française, même si dans le cas de Marguerite, celle-ci dit militer pour les droits des francophones. Dans les nombreux échanges avec les deux enseignantes, on parle de former les élèves, de les aider à acquérir les connaissances nécessaires pour bien fonctionner dans la société, de contribuer à leur apprentissage

Les deux enseignantes reconnaissent cependant que le rôle des écoles de langue française est important et qu'il est différent de celui des écoles en milieu majoritaire. Dans leur discours, elles insistent sur le fait que les écoles sont là pour procurer un milieu de vie francophone aux

élèves. C'est la question de la langue qui est présentée en premier lieu dans ce discours. Il est en effet important pour les élèves de parler en français et de trouver des occasions de faire usage de cette langue à l'extérieur des murs de l'école. Leur discours indique aussi une certaine préoccupation par rapport aux compétences langagières inégales des élèves. Marguerite et Nicole l'ont d'ailleurs mentionné au cours des entretiens. Dans le cas de Marguerite, elle s'inquiète du fait que les élèves qui ont de bonnes compétences en français s'ennuient puisqu'elle doit ralentir afin que les autres, qui maîtrisent moins bien la langue, soient en mesure de comprendre.

La question d'une population scolaire de plus en plus diversifiée sur le plan des langues, des cultures et des races soulève aussi des inquiétudes en ce qui a trait à la façon de répondre aux besoins de tous les élèves. Dans le cas de Nicole, c'est la dimension linguistique qui ressort des discussions avec la jeune enseignante lorsqu'on parle de l'école comme agent de reproduction linguistique et culturelle. Avec cette participante, le concept de culture est demeuré flou tout au long des échanges, même si elle a fait référence au domaine des arts cependant. Comme il a été noté précédemment, Nicole, comme la majorité des participantes, se voit davantage comme un guide dans la transmission des savoirs, plutôt qu'un agent de reproduction linguistique et culturelle.

À la lumière des exemples présentés, on constate que la transmission des savoirs représente le domaine de travail qui est le plus familier aux participantes et ce qui les préoccupe le plus. Pourquoi en est-il ainsi ? On peut se demander si le cadre de travail prescriptif dans lequel le personnel enseignant évolue n'y est pas pour quelque chose. Les récentes politiques et réformes éducatives insistent sur la redevabilité du personnel enseignant face à la réussite de ses élèves. Quel est l'impact de ce nouveau discours sur le personnel enseignant ? De quelles façons ces politiques et réformes viennent-elles affecter les pratiques scolaires des enseignantes de la présente étude (Hargreaves, 1992, 1994 ; Siskin, 1991 ; Acker, 1999 ; Gérin-Lajoie, 2007b) ? Il faut, de plus, garder en tête que la mission de l'école de langue française de contribuer à la sauvegarde de la langue et de la culture minoritaires constitue une responsabilité qu'on ne trouve pas dans le contexte des écoles majoritaires. C'est donc un défi de plus.

La culture, une notion folklorique

Le deuxième constat que l'analyse des résultats a permis de faire se rapporte à la notion de culture véhiculée dans le discours de Nicole et de Marguerite, et dans celui des autres participantes. Dans ce discours, on fait allusion à l'importance de célébrer les traditions, les coutumes, etc. Cette notion folklorique présente la culture à transmettre comme étant monolithique, même si le personnel enseignant travaille avec des élèves de diverses origines. Marguerite, comme nous l'avons vu, indique clairement qu'il faut transmettre une culture franco-ontarienne ancestrale. Cette vision plutôt essentialiste de la culture s'avère problématique puisqu'elle ne tient pas compte des changements encourus dans la population scolaire des écoles de langue françaises. Ce qui m'amène à faire de nouveau référence à Rocher et Rocher (1991) et à dire que l'enseignante ne tient pas compte des rapports de force qui sous-tendent les façons d'être et de faire des divers groupes sociaux, en l'occurrence ici, des élèves.

La notion folklorique de la culture a aussi un caractère « multiculturaliste », c'est-à-dire qu'on semble comprendre la reproduction de la culture, à travers la célébration de ses diverses composantes, que ce soit la nourriture, les vêtements, les fêtes traditionnelles. Les études effectuées en milieu majoritaire indiquent que les enseignantes et les enseignants partagent un discours similaire par rapport aux élèves de diverses origines, où l'on insiste sur la célébration de diverses traditions et coutumes d'un groupe (Gérin-Lajoie, 2008b ; King, 2004 ; Harper, 1997). On se tourne aussi vers les arts quand on définit la culture, comme dans le cas de Nicole. Parfois, la question de la transmission de la culture ne se pose pas de façon claire, ou elle ne se pose pas du tout, ou encore, elle ne constitue pas une option.

Ces résultats ne sont pas nouveaux. La mission de l'école de langue française a, en effet, toujours été de reproduire la langue et la culture minoritaires (Gérin-Lajoie, 2002). Cependant, avec la création de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, le rôle de l'école est devenu encore plus clair en ce qui concerne la contribution de cette dernière au maintien de la langue française et d'une culture francophone. Comment alors s'assurer que la politique sera mise en œuvre de façon adéquate ? Quelles les moyens à mettre en place pour y arriver?

CONCLUSION

Il existe un besoin pressant de discuter avec le personnel des écoles à propos de la façon de répondre aux attentes de la Politique d'aménagement linguistique, tout en répondant aux besoins des élèves. Premièrement, il faut s'interroger sur la façon de susciter une réflexion chez le personnel enseignant qui l'amènera à penser au-delà de son rôle d'agent de transmission des savoirs. Ce rôle demeure essentiel, bien sûr, mais il ne peut pas être rempli sans tenir compte du contexte dans lequel évoluent les écoles de langue française et la mission qui leur est donnée.

Le deuxième volet qu'il faut examiner, c'est celui de la culture. La Politique d'aménagement linguistique parle de l'animation culturelle, mais aussi d'une « approche culturelle » de l'enseignement, définissant cette approche comme étant « ... une intégration organisée et planifiée de la culture au vécu de l'élève et à ses apprentissages pour contribuer activement à la construction identitaire de celui-ci » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 52). Qu'est-ce que cela veut dire au juste ? Encore une fois, la notion de culture n'est pas claire. Qu'est-ce que ça veut dire pour le personnel enseignant ? Il faut ainsi réfléchir collectivement à la question de la culture. Il faut susciter une réflexion chez les intervenants et les intervenantes scolaires, et non pas seulement chez les enseignantes et les enseignants, pour arriver à une définition commune de la culture, qui reflète davantage la réalité des écoles de langue française en Ontario. Comment tenir compte de cette réalité qui nous entoure dans les efforts entrepris pour transmettre la culture ? Enfin, il s'avérerait important de réfléchir collectivement au développement et à la mise en place d'une approche culturelle de l'enseignement. Qu'est-ce que cela voudrait dire au juste ? À qui reviendrait la responsabilité de développer une telle approche ?

Un effort reste à faire pour permettre et faciliter la mise en œuvre de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario dans le contexte scolaire actuel. Il faut parvenir, en effet, à combler l'écart qui existe entre le discours officiel prescrit et la réalité quotidienne dans laquelle évoluent les enseignantes et les enseignants.

REMERCIEMENTS

Cette étude de trois ans a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences sociales et humaines du Canada dans le cadre de son programme de Subventions ordinaires de recherche. J'en profite pour remercier les assistantes et assistant de recherche qui ont contribué à ce projet. Il s'agit de Mélanie Knight, Douglas Gosse et Christine Lenouvel.

BIBLIOGRAPHIE

- Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*. London: Cassell.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. & Connelly, M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario : perspectives d'avenir*. Toronto: ministère des Collèges et Universités.
- Gérin-Lajoie, D. (2008a). Le travail enseignant en milieu minoritaire. In P. Dalley & S. Roy (Eds.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 65-95). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. (Ed.) (2008b). *Educators' Discourses on Student Diversity in Canada : Context, Policy and Practice*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Gérin-Lajoie, D. (2007a). Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (p.113-135). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (2007b). Effets des politiques scolaires dans la pratique du métier d'enseignante et d'enseignant au Canada. Colloque international *L'école, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques scolaires ? Analyses et comparaisons internationales*. Lille : Association Francophone d'Éducation Comparée, p. 395-406.
- Gérin-Lajoie, D. (2003) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Les Éditions Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturel en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 125-146.

- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, XXIX(1), 14 pages - revue en ligne www.acelf.ca/revue/XXIX-1/.
- Gérin-Lajoie, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, XXVII(1), 32-47.
- Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes (RCLV) / Canadian Modern Language Review (CMLR)*, 49(4), 799-814.
- Gilbert, A., Le Touzé, S., Thériault, J.-Y. & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Gohier, C. (éd.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Goodson, I. (1992). Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Understanding Teacher Development* (p. 110-121). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. (1992). Culture of Teaching: A Focus for Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Understanding Teacher Development* (p. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Harper, H. (1997). Difference and Diversity in Ontario Schooling. *Canadian Journal of Education/La Revue canadienne de l'éducation*. 22 (2), 192-206.
- King (2004). Disconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers. In G. Ladson-Billings & D. Gillborn (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education* (p. 71-83). Londres: RoutledgeFalmer.
- Laforge, L. (1993). L'enseignement de la culture « maternelle » en milieu minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes (RCLV) / Canadian Modern Language Review (CMLR)*, 49(4), 815-831.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante : entre prescription et réel. Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-82.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Aménagement linguistique en français : Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Rocher, G. & Rocher, F. (1991). La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme. In F. Ouellet & M. Pagé (Éds.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun* (p. 43-76). Montréal : Institut de la recherche sur la culture.
- Siskin, L. (1991). Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Éditions De Boeck Université.
- Williams, G. (1987). Bilingualism, Class Dialect and Social Reproduction. *International Journal of Sociology of Language*, 66, 85-98.

Diane Gérin-Lajoie est professeure titulaire, rattachée au Département de curriculum, d'enseignement et d'apprentissage et au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) d'OISE/UT. Elle enseigne dans les domaines de l'éducation minoritaire de langue française et de la recherche qualitative. Comme chercheuse, elle s'intéresse particulièrement au rôle de l'école dans la production et la reproduction de l'identité et à l'enseignement en milieu minoritaire.

Diane Gérin-Lajoie
Professeure titulaire
OISE / CREFO
252 rue Bloor Ouest
6^e étage
Toronto (ON) M5A 1V6
Téléphone : (416) 978-1993
Télécopieur : (416) 926-4714
diane.gerin.lajoie@utoronto.ca