

# Formation par et pour les pairs : jouer son rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick

---

Monique Richard  
*Université de Moncton*

## Résumé

Des pédagogues d'une école secondaire de langue française au Nouveau-Brunswick ont choisi de s'investir dans une recherche-action qui passe par la planification, l'action, l'observation et la réflexion afin de mieux jouer leur rôle de passeur culturel. Ils ont également cherché à soutenir leurs collègues dans une démarche réflexive commune afin que ceux-ci prennent conscience de leurs actions et interviennent plus efficacement sur la construction identitaire francophone des élèves. Les résultats révèlent qu'il a été gratifiant pour ces praticiens-chercheurs de réfléchir et de se mobiliser avec leurs collègues afin de trouver ensemble des solutions pour mieux agir en tant que passeurs culturels. Ils constatent toutefois que le niveau d'engagement varie d'un enseignant à l'autre, et qu'ils manquent de temps et d'outils pour la mise en place de stratégies permettant de guider les élèves de façon plus soutenue dans leur construction identitaire, d'où la nécessité de se donner un plan d'action commun.

*Mots-clés* : passeur culturel, recherche-action, milieu francophone minoritaire, construction identitaire francophone

## **Abstract**

A group of educators from a French high school in New Brunswick have chosen to take part in an action-research to improve their role as cultural transmitters, and to support their colleagues to do the same, pertaining to the mission of Canadian French-language minority schools that promote French language and culture. The preliminary results indicate that the professional development offered to the teachers contributed in making them more aware of their role and how to have a positive effect on the students' francophone identity. However, commitment to this role varies from one teacher to another, indicating the importance of school systems supporting them so they can achieve the objectives of French-identity building.

*Keywords:* cultural transmitter, action-research, francophone minority setting, French-identity building

## **Remerciements**

Nos remerciements à l'équipe de praticiens-chercheurs pour leur temps, dévouement et engagement, de même qu'à Marilou Potvin-Lajoie, assistante de recherche.

## Introduction

Le personnel enseignant des écoles de langue française en milieu minoritaire joue un rôle clé par rapport à la double mission de l'école, qui consiste non seulement à assurer la réussite scolaire et sociale des élèves, mais aussi à contribuer à la reproduction linguistique et culturelle des communautés francophones minoritaires. En effet, l'école doit contribuer à contrebalancer l'influence du milieu anglo-dominant et l'assimilation, en offrant aux élèves un lieu de construction identitaire par la mise en œuvre d'une pédagogie propre au milieu minoritaire qui contribuera à développer des « individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture et surs de leur identité qui sauront contribuer à la reproduction de leur communauté » (Landry, 2003, p. 146).

Pour s'assurer que le personnel éducatif des écoles de langue française au Nouveau-Brunswick comprend bien le sens et la portée de la mission identitaire de l'école acadienne et francophone, le ministère de l'Éducation (MENB) a publié une *Politique d'aménagement linguistique et culturel* (PALC) (MENB, 2014). Parmi les cinq axes de développement de cette politique, on trouve celui de la construction identitaire, dont le mandat stipule que le système éducatif acadien et francophone doit offrir aux élèves « des conditions propices à la construction de leur identité linguistique et culturelle et au développement de sentiments de confiance, d'appartenance, de compétence et d'autonomie » (MENB, 2014, p. 70). Cette politique précise aussi que l'école doit tenir compte des nouvelles réalités sociodémographiques et de la diversité culturelle alors qu'elle accueille plus de jeunes provenant de familles exogames ou d'autres provinces et pays.

Plusieurs instances gouvernementales en éducation au pays qualifient de « passeur culturel » le rôle qu'est appelé à jouer le personnel enseignant. Zakhartchouk (1999) définit ce dernier comme étant un « médiateur culturel » (p. 25) et un « passionné de culture » (p. 119) capable d'accompagner les élèves en les guidant vers des horizons nouveaux et en leur permettant de s'ouvrir à d'autres points de vue. En milieu francophone minoritaire, il est aussi celui qui accompagne les élèves dans un processus de construction identitaire en leur offrant des occasions signifiantes de découverte et en incarnant l'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures (MENB, 2014).

Toutefois, Gérin-Lajoie (2002, 2008, 2010, 2014), qui a effectué plusieurs études auprès d'enseignants d'écoles françaises en Ontario et qui qualifie ce rôle d'« agent de

reproduction culturelle», mentionne que les intervenants n'arrivent pas à s'entendre sur ce rôle, qui demeure complexe. Ses études révèlent aussi que peu importe leur parcours identitaire, les enseignants se considèrent davantage comme des agents de transmission des savoirs que comme des agents de reproduction linguistique et culturelle, et qu'ils éprouvent des difficultés à faire vivre aux élèves des situations permettant d'atteindre les visées culturelles et politiques de la mission éducative. Cependant, notre étude effectuée au Nouveau-Brunswick (Richard, 2012) de même que celle de Turner (2012) en Ontario viennent nuancer ces propos et indiquent que plusieurs enseignants voient leur rôle de transmission linguistique et culturelle comme faisant partie intégrante de leur travail dans une école de langue française, bien qu'ils ne s'y investissent pas toujours au même degré.

D'où l'importance, selon Cavanagh, Cammarata et Blain (2016), Gérin-Lajoie (2008, 2010, 2014), Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry (2004) et Richard (2012) d'assurer la formation initiale et continue des enseignants en tenant compte des enjeux du contexte minoritaire et la mise en place d'une pédagogie propre aux écoles de langue française. Toutefois, ces chercheurs mentionnent l'importance de mettre en pratique de nouvelles modalités d'accompagnement du personnel enseignant afin de l'amener sur le terrain de la réflexion et du développement d'une conscience critique, pour mieux comprendre son rôle de même que les stratégies pédagogiques adaptées à ce contexte.

C'est ce qui nous a amenée à vouloir réunir une équipe d'intervenants d'une école secondaire de langue française en milieu anglo dominant du Nouveau-Brunswick afin de mettre en place une recherche-action qui s'étalerait sur trois ans et où il serait possible de réfléchir ensemble au rôle de passeur culturel afin de mieux intervenir sur la construction identitaire des jeunes.

Si ces derniers ont clairement manifesté le désir de s'interroger sur leur propre pratique en tant que passeurs culturels, ils ont aussi souhaité contribuer à un certain mouvement au niveau de l'école afin que leurs collègues s'engagent eux aussi dans leur rôle. L'équipe s'est donc donné comme objectif de soutenir les membres du personnel éducatif afin qu'ils puissent mettre en place des interventions qui contribuent au développement de la langue et de la culture françaises des élèves.

Cet article présentera d'abord une recension des écrits portant sur divers éléments du développement identitaire et culturel, de même que sur le rôle de passeur culturel. Il traitera ensuite de nos choix méthodologiques, présentera certains résultats préliminaires sur ce qui a motivé et incité nos praticiens-chercheurs à agir en tant que passeurs culturels

auprès de leurs collègues, et les défis s’y rattachant. Le tout se terminera par la discussion et la conclusion.

## **Recension des écrits**

### **Construction identitaire francophone et vécu enculturant**

La problématique de cette étude montre l’importance de mettre en place des interventions qui vont non seulement agir sur la construction identitaire francophone des élèves, mais aussi sur celle du personnel éducatif. La construction identitaire se caractérise par « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d’agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l’environnement naturel où elle évolue » (ACELF, 2006, p. 12). En effet, influencés par leur milieu familial, scolaire ou social, l’élève ainsi que les enseignantes et enseignants en milieu francophone minoritaire se disent francophones, bilingues, anglophones, acadiens, entre autres (Gilbert et al., 2004). De plus, l’identité bilingue gagne plus de légitimité dans le discours de la francophonie, étant donné que beaucoup d’individus maîtrisent l’anglais, la langue de statut, et se définissent comme bilingues (Dallaire, 2004 ; Dalley, 2006 ; Deveau, 2008). Compte tenu du fait que l’identité d’un individu demeure en « constante négociation » (Dalley, 2006, p. 85), la construction identitaire francophone reste au cœur de la mission de l’école de langue française afin de développer des individus compétents dans leur langue et fiers de leur culture (Landry, Deveau, & Allard, 2006).

Pour ce faire, le modèle de la Pédagogie culturelle, développé en Ontario, préconise des interventions en construction identitaire qui favorisent une prise de conscience par la réflexion et la remise en question, une prise de position par l’affirmation de ses valeurs et de ses choix, et enfin, une prise en charge par la responsabilisation et la mobilisation dans le but de favoriser l’affirmation de la francité des élèves (Paiement, 2013). De leur côté, Deveau, Landry et Allard (soumis) mentionnent que pour contribuer à la construction d’une identité francophone engagée ainsi qu’à la motivation d’apprendre le français et d’en faire usage, il est important que l’école offre des vécus socialisants qui sont enculturants, autonomisants et conscientisants. Le vécu enculturant constitue la base de la socialisation langagière et culturelle (Landry et al., 2006) et favorise

l'appropriation des éléments culturels propres à son groupe, tout en transmettant la langue, les valeurs et les rôles de chacun. Le vécu autonomisant offre des contacts avec des francophones et la langue française qui vont satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance de l'individu, pour que l'identité francophone soit forte (Deveau et al., soumis). Enfin, le vécu conscientisant fait croître la conscience critique et le comportement engagé de la personne pour son développement psycholinguistique et l'épanouissement de sa communauté (Allard, Landry, & Deveau, 2005). Par ailleurs, l'élève qui a développé une conscience ethno-linguistique critique et qui est engagé tend davantage à valoriser la langue et la culture de son groupe et à en revendiquer les droits linguistiques (Allard et al., 2005). Il incombe donc au personnel enseignant de créer de telles conditions en classe.

## **Culture et enculturation**

L'intégration d'une dimension culturelle francophone aux apprentissages, par une démarche réflexive permettant aux élèves de se situer dans la dynamique de la francophonie (Gohier, 2002), pourra agir sur leur désir de s'intégrer à la communauté francophone. Cependant, il n'est pas facile de cerner la notion de culture en milieu scolaire puisque son contenu et les conditions de son appropriation la favorisant sont aussi débattus selon le contexte culturel et les enjeux (Gohier, 2002). 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) et la construction (participation, engagement) qui favorise une coproduction entre le récit (la mémoire) et l'agir (la volonté) » (Cazabon, 2007, p. 39). Enfin, il faut être sensible au contexte multiculturel qui a un impact sur la définition de l'identité culturelle des francophones et reconnaître l'apport de chaque culture en respectant la diversité (Cavanagh et al., 2016).

## **Formation reliée aux enjeux de l'éducation en milieu francophone minoritaire**

Cavanagh et al. (2016) ainsi que Gilbert et al. (2004) insistent tous sur le défi relié à la formation du personnel enseignant et à son encadrement, étant donné leur peu de préparation face aux réalités d'enseignement en milieu minoritaire et à l'apprentissage des élèves en contexte bilingue. Ces chercheurs soulignent l'importance de former le personnel éducatif de sorte qu'il soit possible d'offrir une pédagogie actualisante et communautarisante (Landry, 2003) afin d'accroître le rôle de l'école dans la promotion et l'épanouissement des communautés francophones et acadiennes.

De son côté, Gérin-Lajoie (2008, 2010, 2014) nous invite à repenser le travail enseignant en milieu francophone minoritaire au sein d'une francophonie de plus en plus fragmentée, tant chez les élèves qu'au sein du personnel enseignant. La chercheuse se questionne aussi à savoir si le travail des enseignants ne devrait pas être considéré sous l'angle de la fonction d'agent de changement, plutôt que sous celui de la reproduction linguistique et culturelle comme le fait le discours officiel en lien avec la mission de l'école francophone minoritaire. Elle suggère de développer chez le personnel enseignant une pensée critique qui favorisera une plus grande prise de conscience des enjeux propres à une communauté francophone minoritaire et la place qu'y occupe l'école, afin de mieux agir sur la construction identitaire francophone. Elle considère que c'est en se donnant un plan d'action commun que les enseignants pourront vivre avec succès leur rôle particulier.

L'étude de Cavanagh et al. (2016) abonde en ce sens lorsqu'elle conclut que la formation offerte aux enseignants devra favoriser l'acquisition de compétences leur permettant de répondre à une « mission renouvelée de l'école » (p. 23) qui doit tenir compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle croissante des élèves. L'enseignant joue alors les rôles d'« entraîneur à la prise de décisions indépendantes, [d']agent conscientisant des enjeux liés à la situation minoritaire, et [de] passeur culturel dans une perspective d'ouverture à la diversité » (p. 23), par la mise en place de conditions qui motiveront l'élève à construire sa propre identité et à s'engager dans la communauté francophone, tout en valorisant sa langue et sa culture d'origine.

L'étude de Richard (2012), qui s'est interrogée sur le rôle de passeur culturel dans le contexte de l'école francophone et acadienne au Nouveau-Brunswick, révèle

aussi la nécessité de mettre en pratique des modalités d'accompagnement du personnel enseignant afin qu'il puisse intégrer une approche culturelle de l'enseignement. Celles-ci devraient favoriser l'analyse réflexive face à son propre cheminement identitaire, à son rapport à la culture et à la place accordée aux référents culturels francophones dans son vécu personnel et en classe. À l'instar de Falardeau et Simard (2007), qui préconisent un rapport à la culture de type intégratif-évolutif, où la culture occupe une place centrale dans la vie de l'individu, le personnel enseignant en milieu francophone minoritaire doit s'investir dans des pratiques culturelles régulières et diversifiées sur le plan personnel pour qu'il puisse les transférer sur le plan pédagogique et permettre aux élèves de découvrir des contenus culturels significatifs, dont les référents culturels de la francophonie d'ici et d'ailleurs.

Or, puisque le personnel enseignant est appelé à jouer un rôle de passeur culturel capable d'articuler une culture acadienne et francophone dynamique tenant compte du contexte dans lequel évolue l'école francophone et acadienne du Nouveau-Brunswick, nous voulons comprendre ce qui a amené un groupe d'enseignantes et d'enseignants à s'engager dans une recherche-action et à choisir d'accompagner leurs collègues pour qu'ils s'investissent davantage dans leur rôle et agissent sur la construction identitaire des jeunes.

## **Méthodologie**

### **Présentation du projet de recherche**

Ce projet de recherche est né de l'intérêt de la chercheuse à vouloir accompagner des pédagogues dans une démarche réflexive concernant leur rôle de passeur culturel en milieu scolaire francophone minoritaire. Une recherche-action fut donc privilégiée, puisqu'elle permet aux participants de construire leur savoir et de transformer leur pratique en examinant leurs modèles mentaux et en évaluant l'impact de leurs actions, pour ensuite contribuer à l'avancement des connaissances sur une situation pédagogique (Dolbec & Clément, 2004 ; Guay & Prud'homme, 2011). Il y a alors un engagement et une volonté des acteurs à vouloir améliorer une pratique professionnelle sur le plan individuel, mais aussi en tant que membre d'une communauté d'apprentissage,

par la mise en place d'une démarche de recherche selon une spirale qui passe par la planification, l'action, l'observation, la réflexion, et qui s'ajuste en prenant appui sur une approche méthodologique souple et flexible (Morrissette, 2013).

## Participants

Pour cette recherche-action, nous avons fait appel aux membres du personnel éducatif d'une école secondaire de langue française en milieu anglo dominant, après avoir eu l'autorisation de la direction d'école et du district scolaire. Dix personnes se sont engagées dans cette première année de la recherche-action, en sachant que le travail allait se poursuivre au cours des trois prochaines années. Lors de la deuxième année, nous comptons sept participants, puisque deux se sont retirés de l'étude en raison d'une mutation d'école et deux autres en raison du trop grand investissement de temps requis. Un autre enseignant s'est toutefois ajouté à l'équipe.

2014-2015	2015-2016
2 hommes/8 femmes	3 hommes/4 femmes
3 membres de la direction 5 enseignantes et enseignants 2 intervenantes de l'école	3 membres de la direction 4 enseignantes et enseignants

## Mise en action

Pour la mise en action de cette étude, nous avons suivi les étapes proposées par Guay et Prud'homme (2011). Tout d'abord, dès les premières rencontres avec l'équipe de praticiens-chercheurs qui ont débuté en novembre 2014, nous avons cherché à cerner ensemble la situation pédagogique à améliorer en lien avec le rôle de passeur culturel. Ce fut non seulement l'occasion de réfléchir à la problématique, afin de mieux cerner l'objectif de l'étude, mais aussi de déterminer la fréquence des rencontres de même que l'investissement de chacun. Lors d'une autre étape, en décembre, les participants ont déterminé l'objectif de la recherche et formulé de façon précise les actions à poser pour l'atteindre. Ils ont alors indiqué qu'ils voulaient non seulement évoluer par rapport à leur rôle de passeur culturel et aux interventions s'y rattachant, mais qu'ils voulaient aussi offrir des formations au personnel éducatif afin de favoriser la mise en

place d'interventions qui contribuent au développement de la langue et de la culture françaises des élèves. Une prochaine étape, en janvier 2015, a permis de développer un plan comprenant les responsables, l'échéancier et les ressources afin de déterminer les actions à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs ciblés en cette première année d'implantation. Il fut alors déterminé que quatre de nos praticiens-chercheurs seraient libérés à l'occasion pour développer des formations pour le personnel enseignant avec la chercheuse. Lors de l'étape subséquente, le plan fut exécuté grâce à des actions posées auprès du personnel. Certaines modifications furent apportées au plan initial, essentiellement à l'échéancier, afin de se donner plus de temps et de s'adapter aux imprévus. Les autres étapes de la démarche proposent l'observation des effets des actions effectuées et la réflexion. Notre équipe s'est donc questionnée régulièrement quant aux effets des actions posées, aux apprentissages effectués et sur la façon d'ajuster le tir afin d'avoir le plus d'impact possible. Tout au long de ce processus, le travail de la chercheuse a été orienté par des critères pédagogiques proposés par Prud'homme, Dolbec et Guay (2011), soit de rendre le savoir accessible aux praticiens-chercheurs, de favoriser leur engagement, de susciter un dialogue cognitif, de favoriser la construction du savoir et de soutenir l'analyse réflexive.

<b>Les deux premières années de la recherche-action</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontres bimensuelles de l'équipe d'une heure chacune aux années I et II afin de réfléchir, planifier et objectiver;</li> <li>• Préparation et offre de trois formations allant d'une heure à deux heures pour le personnel;                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• la direction a accordé trois demi-journées de suppléances à quatre enseignants de l'équipe de recherche pour préparer ces formations.</li> </ul> </li> <li>• Suivis lors des réunions régulières du personnel afin de réfléchir sur les objectifs ciblés.</li> </ul>	
ANNÉE I (2014-2015)	ANNÉE II (2015-2016)
Définir les objectifs et le plan d'action Travail en équipe selon les champs d'intérêt et développement de stratégies : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interventions proactives</b> pour inciter les jeunes à parler en français;</li> <li>• <b>Activités séduisantes</b> en français qui contribuent aux vécus socialisants;</li> <li>• <b>Liens avec notre communauté francophone</b> pour enrichir les projets.</li> </ul>	Définir les objectifs et le plan d'action Célébrer nos succès comme passeurs culturels; panel; ateliers. Champs d'action : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer les étapes de la construction identitaire afin d'accompagner les élèves vers la prise de conscience, la prise de position et la prise en charge;</li> <li>• Modélisation d'activités et de stratégies.</li> </ul>

## **Outils de cueillette de données**

Pour la cueillette de données, qui s'est effectuée de novembre 2014 à juin 2016, nous avons eu recours à divers outils. Dès les premières rencontres de groupe et celles qui ont suivi, des fiches de réflexion sur le rôle de passeur culturel et le type d'intervention mis en place furent remises avant les échanges en équipe et recueillies. Les discussions entre les praticiens-chercheurs lors des diverses rencontres de groupe furent aussi enregistrées et transcrites. De plus, chaque participant s'est prêté à un premier entretien semi-dirigé dès le début de la recherche en décembre 2014, entretien qui abordait des thèmes portant sur la problématique, soit sur le rôle de passeur culturel et les interventions possibles en construction identitaire et en enculturation active, ainsi que les défis et les besoins qui s'y rattachent. Une autre entrevue individuelle a eu lieu en octobre 2015, soit au début de la deuxième année, afin de voir comment chacun évoluait face à son rôle. De son côté, la chercheuse a tenu un journal de bord afin de soutenir la réflexion au cours de la recherche et de noter des informations pertinentes. Toutes ces données ont été analysées. Enfin, nous avons recueilli les outils pédagogiques développés par nos praticiens-chercheurs.

## **Analyse des données**

Le corpus de données fut traité au moyen d'une démarche d'analyse inductive (Blais & Martineau, 2006). Tout d'abord, la chercheuse principale et son assistante ont organisé les données transcrites dans un format commun pour chaque entrevue individuelle. Il fut alors possible d'effectuer plusieurs lectures approfondies pour se familiariser avec leur contenu et d'écrire des commentaires pour faire ressortir des éléments importants en lien avec des points théoriques ou des aspects pratiques. Par la suite, des résumés mettant en lumière les points saillants furent produits, de même que l'identification et la description des premiers thèmes. L'analyse des autres sources de données a ensuite permis de faire ressortir d'autres éléments révélateurs qui venaient enrichir notre regard. Enfin, à la dernière étape, il fut possible d'effectuer un rapprochement parmi l'ensemble des thèmes et des éléments s'y rattachant, selon leurs convergences et divergences ; les thèmes constitués au cours de ce processus ont ensuite dû être raffinés pour arriver à mieux comprendre les divers aspects reliés au rôle de passeur culturel.

## Résultats de l'analyse

Dans cet article, nous mettons en lumière un des grands thèmes qui se dégagent de notre analyse, soit celui d'être passeur culturel auprès de ses collègues. Nous aborderons cette volonté de nos praticiens-chercheurs à agir de manière solidaire entre collègues pour jouer leur rôle de passeur culturel ; nous passerons aussi en revue certains défis qu'ils rattachent à la mobilisation du personnel et des pistes de solution pour les surmonter, ainsi que les bienfaits de cette recherche-action.

### Être un passeur culturel auprès de ses collègues

*Volonté d'agir de manière solidaire entre collègues.* Dès les premières rencontres, les praticiens-chercheurs ont manifesté leur volonté de créer un mouvement au sein du personnel enseignant afin d'agir positivement sur leur engagement et d'être plus solidaires dans la pratique en tant que passeurs culturels.

En effet, l'analyse des données révèle que quelques-uns de nos participants se sentent profondément interpellés par leur rôle de passeur culturel, et ce, non seulement auprès des élèves, mais aussi auprès de leurs collègues. Ils ont ainsi posé des actions concrètes dans le cadre de cette recherche en jouant un rôle de formateur ou de mentor. Carl<sup>1</sup> explique qu'il se sent « habité » par cette responsabilité envers ses élèves et ses collègues, et que « pour susciter un plus grand engagement du personnel éducatif, il faut offrir des modèles et des manières de faire ». Il poursuit :

« [...] si je veux que mes collègues deviennent des passeurs culturels pour les élèves, il faut que je sois un passeur culturel pour eux. [...] Cette recherche vient combler un vide à l'école. J'ai une certaine expérience, une passion et un intérêt. [...] j'aurais le goût d'identifier certaines stratégies, des pistes d'action, d'agir sur l'engagement du personnel. »

De son côté, Joël explique : « J'aime aider et être un leader, un modèle positif pour mes collègues. Je veux donc les influencer positivement par rapport à la langue et

---

1 Un nom fictif a été attribué à chacun des participants dans la transcription des entrevues et des extraits qui ont servi à la rédaction de cet article afin d'assurer leur anonymat (Angers, 2005).

la culture». Sophie mentionne qu'elle souhaite faire une différence afin qu'il y ait plus de prises de conscience et d'actions menées par ses collègues. Elle mentionne : «c'est un pas vers des pistes de solution». Quant à Paul, qui fait partie de la direction, il veut favoriser l'engagement du personnel : «mon rôle est d'appuyer les enseignants dans leur rôle, d'aider à organiser des activités et surtout de faciliter les idées proposées pour les aider à atteindre les objectifs». Cette attitude est révélatrice de l'investissement des participants : malgré le fait que les besoins de leurs collègues s'annoncent grands, ils sont prêts à y faire face. Cette recherche est en fait pour eux une occasion, non seulement de trouver des solutions, mais aussi d'incarner, littéralement, la clé du succès grâce à leur engagement en tant que passeurs culturels.

***Défi du passeur culturel et pistes de solution.*** Malgré l'aspiration de plusieurs membres du personnel éducatif à mieux jouer leur rôle de passeur culturel, l'analyse révèle toutefois certains défis.

*Engagement qui diffère d'un individu à l'autre.* Un défi majeur auquel notre équipe a fait face en offrant des formations au personnel enseignant touche le rôle même de passeur culturel : il s'avère que cette mission n'interpelle pas tous les enseignants de la même façon. Nos praticiens-chercheurs constatent alors que quelques individus se sentent «coupables» par rapport à leur rôle puisqu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Certains évoquent le manque de temps ou d'idées pour agir, alors que d'autres ne semblent pas particulièrement interpellés par ce rôle qui les laisse plus ou moins indifférents. Il n'est donc pas toujours facile d'amener les collègues à s'interroger sur leur rôle afin de se mobiliser et d'agir autour d'une vision commune. À cet effet, Joël illustre : «Même si on est dans la même équipe, on ne patine pas tous dans la même direction. Il est plus difficile de se rendre au but».

Les praticiens-chercheurs voient donc l'importance de garder la discussion ouverte dans un climat de respect et de confiance, afin d'arriver à «pratiquer ce que l'on prêche». Sylvie mentionne à ce sujet que «c'est extrêmement important de continuer de travailler avec le personnel, pour qu'eux soient toujours conscients». Carl poursuit dans la même direction : «On a besoin de se le rappeler entre nous [...]. Ce n'est pas facile parce que la culture ne passe pas souvent au sommet de la liste des priorités de plusieurs membres du personnel. [...] Il faut aller de l'avant, même si tout le monde n'est pas à bord». Joanne a aussi des convictions fortes par rapport à la mission de l'école

francophone ; son verdict est par ailleurs sans appel : « Quand tu as décidé de travailler dans un milieu qui a ce mandat-là, tu ne peux pas l'ignorer. [...] c'est la responsabilité de tout le monde ». Lise croit aussi qu'il faut qu'on s'y intéresse et précise : « tu n'as pas le choix : si tu enseignes dans le système scolaire francophone, t'es un passeur culturel. Que tu sois d'accord avec ça ou non, ça fait partie de ta description de tâche ». Notre étude indique donc qu'il faut poursuivre la réflexion et les échanges régulièrement entre les membres du personnel enseignant afin qu'ils agissent de façon consciente par rapport à leur rôle.

*Jugement des collègues.* L'analyse révèle qu'il est parfois difficile de créer un climat propice aux échanges, alors qu'il existe un malaise chez certains membres du personnel qui ont grandi dans un milieu anglo dominant ou qui forment un couple exogame, et qui sentent le jugement de quelques-uns de leurs collègues par rapport à leur niveau de langue ou à leur engagement dans la communauté francophone. D'où l'importance, selon Julie, qu'il y ait des discussions franches au sein du personnel :

« Ce serait important d'avoir des vraies conversations, pas des conversations où tu ne veux pas vraiment t'exprimer parce que la direction est là, ou une telle personne qui juge tout le monde. Mais je ne sais pas si on peut avoir ces conversations-là de façon positive. »

Sophie aussi constate le malaise et dit : « il faut trouver des pistes de solution afin que tout le personnel de l'école ne se sente pas visé ou affecté personnellement lorsque l'on parle de la langue et de la culture ».

Qu'il soit question de construction identitaire ou d'insécurité linguistique, nos praticiens-chercheurs sont conscients que les identités francophones, chez le personnel enseignant comme chez les élèves, sont multiples. Il faut donc bien planifier les échanges et y aller avec doigté afin de créer un climat de partage et de respect où l'on suscite des réflexions qui ne portent pas atteinte à personne et qui donnent le goût au personnel éducatif d'agir par rapport au développement linguistique, culturel et identitaire. De plus, l'équipe comprend que lorsqu'il est question de construction identitaire, il faut aller plus loin que le fait d'offrir aux élèves et au personnel des activités culturelles amusantes. Il faut aussi agir sur le vécu conscientisant par des réflexions plus en profondeur

afin d'amener le personnel enseignant, tout comme les élèves, à passer de la prise de conscience à la prise en charge de leur engagement à la communauté francophone.

*Lourdeur de la tâche.* Il va sans dire qu'avec une telle mission, le rôle de passeur culturel est exigeant. Le personnel doit développer aussi bien des activités que diverses stratégies qui agiront positivement sur la construction identitaire des élèves. Notre étude soulève d'ailleurs l'exigence de la tâche ; par exemple, Colette confirme que « c'est difficile pour les enseignants parce qu'ils sont déjà surchargés par la tâche et c'est exigeant de trouver une manière d'intégrer ça à son enseignement ».

Certains vivent même un malaise par rapport à leur rôle alors qu'ils ne savent pas trop comment s'y prendre. C'est le cas de Nadine qui ressent une « pression » d'agir, mais qui voudrait être mieux équipée. Elle confie : « Je me sens coupable, [...] c'est un grand défi pour moi et à chaque fois qu'on parle de construction identitaire, j'ai envie de me cacher. [...] Je sens que mon sac est vide et que j'ai besoin d'y mettre des outils ». Joline abonde en ce sens et ajoute : « Comment faire ? [...] C'est important qu'on organise des activités pour le développement linguistique et culturel, mais il faut vraiment qu'elles soient expliquées et qu'on ait une réflexion ». Nadine et Joline mentionnent toutes deux l'importance de fournir les moyens de mieux intervenir.

Enfin, l'analyse indique qu'il est désolant pour les enseignants de ne pas toujours voir les effets positifs de certaines activités ou interventions, puisque les résultats ne sont pas toujours palpables et que beaucoup de jeunes persistent à parler en anglais entre eux à l'extérieur de la classe. Certains ont l'impression de devoir continuellement reconquérir les élèves afin d'agir positivement sur leur développement linguistique, identitaire et culturel, ce qui est à la fois difficile et décourageant. Cette responsabilité, comme le souligne Sylvie, est énorme : « Il y a un essoufflement de ce côté à l'école. [...] Les gens voient qu'ils interviennent, mais que ça n'a pas toujours d'impact ». Quant à Lise, lorsqu'elle ne voit pas les résultats des actions prises à court terme, elle se demande : « Qu'est-ce que ça donne ? [...] je veux juste baisser mes standards et arrêter. Je me ressaisis toutefois ». Ainsi, même pour les enseignants engagés dans leur rôle de passeur culturel, il est exigeant d'intervenir de façon régulière avec toutes les réalités et les tâches inhérentes au système scolaire. D'où l'importance d'initiatives, comme cette recherche-action, pour prendre le temps de réfléchir et de développer ensemble des façons d'intervenir afin d'agir plus régulièrement sur la construction identitaire des élèves.

## Bienfaits de cette recherche-action

*Équipe solidaire qui évolue.* Certains praticiens-chercheurs partagent qu'en tant que passeurs culturels, que l'on soit à l'aise avec ce rôle ou non, on a souvent l'impression de faire cavalier seul, d'où le besoin de vouloir faire partie d'une équipe solidaire afin d'agir de façon plus constante par rapport à la mission de langue et de culture de l'école. Joël explique qu'il vient chercher de ce projet de recherche un « appui et une motivation ». Il ajoute : « C'est une occasion de se donner du temps pour réfléchir et des moyens pour agir. [...] On est épaulé et encadré ». Lise est reconnaissante de pouvoir partager et de se sentir « moins seule » par rapport au développement culturel. Elle soulève : « J'avais envie d'être avec du monde qui vivait les mêmes choses que moi. [...] il faut qu'on ait un peu de validation ». De son côté, Julie vient y chercher un « nouvel élan » et déclare : « Le projet de recherche m'inspire et me donne de nouvelles idées, des actions concrètes à poser au quotidien. J'aime le fait de ne plus être seule dans tout ça et d'être capable de m'exprimer et de débattre des questions ». Cette recherche-action a donc été bénéfique pour les praticiens-chercheurs.

D'autres précisent que le fait de réfléchir aux pratiques et de développer des formations pour outiller le personnel enseignant les amène à enrichir leur propre pratique et à agir de façon plus constante. Carl explique : « Ce projet me permet de clarifier mes plans pour les partager aux autres, et augmente mon désir de les mettre en œuvre ». De son côté, Joanne apprécie le travail effectué en équipe : « J'aime notre rigueur en tant que membres du comité et le plan de travail. Cet objectif est toujours dans ma tête ». La recherche-action permet donc aux praticiens-chercheurs de réfléchir et de trouver ensemble des solutions afin d'améliorer la situation ; ce temps de réflexion est d'autant plus apprécié dans un milieu où le rythme est effréné, les attentes envers le personnel éducatif sont multiples et le rôle de passeur culturel est vite éclipsé par d'autres priorités. D'ailleurs, certains membres de l'équipe constatent l'importance d'un plan à long terme et de suivis pour assurer un transfert dans la pratique, mais aussi pour montrer le sérieux de la démarche proposée. Julie conclut : « Il est important que l'on assure des suivis aux formations, sans quoi le personnel enseignant a l'impression que la démarche proposée n'est pas sérieuse ».

L'analyse révèle qu'à la fin des deux premières années de la recherche-action, il semble qu'un réel processus de conscientisation se soit enclenché au sein de l'équipe,

mais aussi au niveau du personnel enseignant en général. Si les praticiens-chercheurs sont du même avis, ils insistent cependant sur la nécessité de développer ensemble des outils et des moyens d’agir. Au sujet de la recherche-action, Paul résume : « Il y a eu des prises de conscience sur l’importance par tous, du rôle essentiel que doit jouer l’école dans la survie de notre culture. Il faut maintenant poursuivre et trouver des moyens innovateurs de mousser cette culture ». Joël ajoute à ce propos : « Nous avons certainement sensibilisé, ouvert les yeux, mis la puce à l’oreille à certains collègues. Quelques-uns ont entrepris de s’engager et certains ont posé des actions concrètes ». On sent une prise en charge chez les enseignants, que Joanne traduit bien : « C’est extraordinaire, la mobilisation des membres du personnel et les discussions que ce projet a apportées. Je pense réellement qu’ensemble, nous allons trouver des moyens pour améliorer la situation ». Pour y arriver, le plan et les échéanciers que s’est donnés l’équipe afin de maximiser le temps de formation et les suivis offerts au personnel éducatif furent cruciaux. Ainsi, bien que l’équipe n’ait pas toujours obtenu la participation escomptée des collègues, dans l’ensemble, nos praticiens-chercheurs sont satisfaits du travail effectué.

## **Discussion**

Les résultats qui découlent des deux premières années de cette recherche-action nous éclairent quant à ce qui a motivé nos praticiens-chercheurs à s’y engager, mais également à vouloir jouer un rôle de formateur et de mentor auprès de leurs collègues quant au rôle de passeur culturel. On constate alors que ce projet de recherche leur a offert un temps de qualité afin de réfléchir à leur rôle et chercher à améliorer les pratiques dans une école de langue française en contexte minoritaire. À l’instar des études de Cavanagh et al. (2016), Gérin-Lajoie (2010, 2014), Richard (2012) et Richard et Gaudet (2014, 2015), qui préconisent la mise en place de formations qui amènent les enseignants sur le terrain de la réflexion pour qu’ils puissent mieux intervenir par rapport à la mission de l’école de langue française, nous avons pu constater les voies intéressantes qu’offre une recherche-action afin que des enseignants puissent s’investir dans une démarche réflexive par rapport à leur rôle. De plus, au lieu de se tourner vers des ressources extérieures, nos praticiens-chercheurs ont développé leurs propres outils et se sont pris en main en souhaitant que ce soit aussi plus signifiant pour le personnel enseignant.

Par contre, après plus de deux ans d'étroite collaboration avec l'équipe de praticiens-chercheurs et de fréquentation du personnel enseignant lors des formations offertes par l'équipe, force est de constater que l'ensemble du personnel n'a pas le même niveau d'engagement par rapport au développement linguistique, culturel et identitaire des élèves. On se demande alors jusqu'à quel point il est réaliste de penser que tous les membres du personnel enseignant pourraient incarner l'expression de la culture francophone conformément aux objectifs de l'axe de la construction identitaire de la PALC (MENB, 2014). Il nous semble donc important que le système scolaire s'assure que le personnel éducatif comprend bien ces objectifs et qu'il l'appuie dans sa démarche consistant à mesurer l'atteinte de ces derniers.

Cela n'a toutefois pas freiné l'élan de nos praticiens-chercheurs, qui se sont donné un plan à long terme leur permettant de prioriser les actions à prendre afin de mobiliser le personnel enseignant vers une vision commune et sur la nécessité de mettre des suivis en place afin de favoriser un transfert dans la pratique. Ils ont voulu créer un climat où règne un esprit d'équipe qui donne le gout au personnel éducatif de réfléchir et d'agir par rapport au développement linguistique, culturel et identitaire. À l'instar de Landry et al. (2006), qui mentionnent l'importance d'offrir aux élèves un espace francophone accueillant qui agira positivement sur leur construction identitaire francophone, nos praticiens-chercheurs avaient le souci d'agir comme des passeurs culturels et de créer un climat de confiance afin d'accompagner leurs collègues dans une démarche réflexive.

Ainsi, malgré les défis rencontrés, cette étude a permis de voir que l'engagement de la plupart des praticiens-chercheurs par rapport à leur rôle est davantage qu'une mission qui leur est dictée : il fait partie de leurs convictions en tant que francophones. Cette conviction en a même amené certains à jouer un rôle de passeur culturel auprès de leurs collègues, afin de les inciter à contribuer à une ambiance langagière francophone positive à l'école de même qu'à une vie culturelle dynamique qui soutiennent la construction identitaire.

Il nous semble donc important de nuancer les propos de Gérin-Lajoie (2008, 2010) qui estime que peu importe le parcours identitaire des enseignants en Ontario, ces derniers se considèrent davantage comme des agents de transmission des savoirs que comme des agents de reproduction linguistique et culturelle. Nous constatons plutôt que malgré les défis, la plupart de nos praticiens-chercheurs posent des actions concrètes afin d'agir sur la construction identitaire des élèves, particulièrement ce qui touche à

l'enculturation active. Ils expriment cependant le besoin de sentir qu'ils font partie d'une équipe afin de venir y chercher une motivation et une validation. Ils veulent aussi agir de sorte que tout le personnel soit solidaire et en mouvement afin d'intervenir positivement auprès des élèves et qu'il y ait un impact réel au niveau de l'école.

Quant aux défis identifiés par rapport au rôle de passeur culturel, il est devenu apparent que le discours entourant la construction identitaire est parfois lourd et que certains en ont assez d'en parler ou de devoir intervenir auprès des jeunes afin qu'ils parlent en français. On sent que nos praticiens-chercheurs sont prudents, surtout qu'ils ont senti que lorsqu'ils voulaient aller plus en profondeur avec le personnel enseignant dans des discussions entourant leur rapport à la culture francophone ou leur rôle de passeur culturel, le personnel ne semble pas participer de façon aussi active et engagée que lorsqu'on leur fait vivre des activités culturelles divertissantes qu'ils peuvent réutiliser en classe. À l'instar de Gérin-Lajoie (2014), qui invite le personnel enseignant à développer une pensée critique qui favorisera une plus grande prise de conscience des enjeux de la communauté francophone minoritaire, notre équipe de praticiens-chercheurs a cherché, tant bien que mal, à mobiliser ses collègues afin de favoriser une plus grande prise de conscience pour mieux agir sur le niveau d'engagement. Il n'est toutefois pas facile d'amener le personnel enseignant à intervenir de façon régulière afin d'enrichir les vécus socialisants, comme le préconise Deveau et al. (soumis), pour pouvoir contribuer à la construction d'une identité francophone forte. Nos praticiens-chercheurs sont conscients qu'il ne faudrait donc pas se limiter à développer des activités qui enrichissent le vécu enculturant des jeunes, mais aussi agir sur le vécu conscientisant par le développement de la conscience critique et le comportement engagé de la personne pour l'épanouissement de sa communauté (Allard et al., 2005). Comme le dit l'adage, c'est lentement, mais sûrement qu'ils ont choisi de relever ce défi.

Enfin, en raison des multiples attentes envers le personnel enseignant, il est difficile pour ce dernier de mettre en place des interventions régulières qui agissent sur le développement linguistique, identitaire et culturel des élèves. On note aussi un essoufflement et même un découragement qui s'installent, alors que les enseignants ne voient pas toujours l'impact de leurs interventions. De plus, faute de temps et de matériel relié au curriculum, les enseignants n'arrivent pas toujours à intégrer une approche culturelle de l'enseignement de façon régulière et planifiée. Ainsi, pour que les enseignants puissent accompagner les élèves dans un processus de construction

identitaire francophone tout au long de leur parcours scolaire, en tenant compte des différents stades de développement, n’y aurait-il pas lieu d’avoir des résultats d’apprentissages spécifiques à cet effet dans les programmes d’études des différentes matières? Ne faudrait-il pas développer et offrir plus de matériel didactique qui intègre des référents culturels francophones et qui permet d’enrichir les vécus enculturants, autonomisants et conscientisants (Deveau et al., soumis)? À cet égard, nos praticiens-chercheurs ont développé certaines activités, que les enseignants ont pu utiliser en classe, et qui se trouvent maintenant dans une banque d’activités sur le portail du personnel afin de les rendre plus facilement accessibles.

## Conclusion

Notre étude révèle les voies intéressantes qu’offre la recherche-action afin d’amener des enseignants à développer une conscience critique par rapport à leur rôle de passeur culturel et à se donner des objectifs pour mieux intervenir sur la construction identitaire francophone des jeunes. À notre connaissance, peu d’études en milieu francophone minoritaire ont abordé la mise en place de stratégies afin d’amener des enseignants sur le terrain de la réflexion, comme le préconisent des chercheurs tels que Cavanagh et al. (2016), Gérin-Lajoie (2010, 2014), Richard (2012), et Richard et Gaudet (2014, 2015).

D’ailleurs, notre recherche indique que la démarche réflexive mise en place a permis à nos praticiens-chercheurs de trouver un soutien et un nouvel élan, alors que leur quotidien est, la plupart du temps, surchargé et que leur rôle de passeur culturel se perd trop souvent dans un nombre considérable de priorités. Il a aussi été gratifiant pour les praticiens-chercheurs de constater les effets positifs de leurs efforts, alors que les formations offertes au personnel enseignant ont favorisé des prises de conscience et des prises en charge par rapport au rôle de passeur culturel. Le fait que ce soit des enseignants de l’équipe de recherche qui développent et offrent des formations pour répondre aux besoins du personnel enseignant a aussi été bien accueilli de la part de ces derniers.

De plus, à l’instar de Turner (2012) qui mentionne l’importance d’effectuer des études dans divers milieux francophones minoritaires afin de comprendre le vécu d’enseignants par rapport à leur rôle de transmission linguistique et culturelle, de même qu’à l’égard du fait français selon les contextes, notre étude présente un portrait

d'enseignants qui travaillent dans une école francophone en milieu anglo dominant du Nouveau-Brunswick. Elle permet alors de constater un niveau d'engagement élevé chez certains membres du personnel éducatif, ainsi que leurs convictions profondes par rapport à la mission de langue et de culture de l'école. C'est le cas de nos praticiens-chercheurs qui ont non seulement voulu agir en tant que passeurs culturels auprès de leurs élèves, mais aussi auprès du personnel éducatif, pour que tous interviennent plus régulièrement. Ils ne voient donc pas uniquement leur rôle comme étant celui d'un agent qui transmet des connaissances aux élèves, comme cela semble être le cas selon certaines études en Ontario, mais aussi comme celui d'un acteur clé pouvant agir sur la construction identitaire des jeunes afin de contribuer à la vitalité de la langue et de la culture d'expression française.

Toutefois, même si les enseignants sont conscients de leur rôle et s'y investissent, le défi demeure en ce qui regarde le niveau d'engagement par rapport au rôle, qui varie d'un individu à l'autre. Il nous semble donc important que le système éducatif définisse encore plus clairement les résultats attendus tout au long du parcours scolaire des jeunes, afin d'optimiser leur construction identitaire francophone et de mieux rejoindre les objectifs énoncés dans la PALC (MENB, 2014). Le personnel enseignant a aussi besoin d'être appuyé dans ses efforts en ayant accès à du matériel didactique qui favorise des liens entre les résultats d'apprentissage de différentes matières et les objectifs de construction identitaire. Enfin, la vision et l'appui de la direction d'école sont déterminants, afin qu'il y ait un plan d'action et qu'une place régulière soit accordée à la réflexion et aux échanges lors de rencontres du personnel éducatif pour trouver des pistes de solution dans un souci de solidarité et d'entraide.

## Références

- Allard, R., Landry, R., & Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (20), 95–109. doi: 10.7202/1005339ar
- Angers, M. (2014). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (6e éd.). Québec: Éditions CEC.
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec, QC: l'auteur.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 20(2), 1–18.
- Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1–32.
- Cazabon, B. (2007). *Langue et culture. Unité et discordance*. Sudbury: Éditions Prise de parole.
- Dallaire, C. (2004). « Fier de qui on est... nous sommes francophones ! » L'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, (18), 127–147. doi: 10.7202/1005356ar
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82–94.
- Deveau, K. (2008). Construction identitaire francophone en milieu minoritaire canadien : « Qui suis-je ? », « Que suis-je ? ». *Francophonies d'Amérique*, (26), 383–403. doi: 10.7202/037990ar
- Deveau, K., Landry, R., & Allard, R. (soumis). Autodéfinition et engagement identitaire : variables médiatrices d'une motivation langagière autodéterminée.
- Dolbec, A. & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181–208). Sherbrooke: CRP.

- Falardeau, E. & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 30(1), 1–24.
- 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(1), 125–146.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley & S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 65–95). Ottawa: 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.
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Le discours du personnel enseignant sur son travail quotidien. Dans A. Pilote (dir.), *Francophones et citoyens du monde : identité, éducation et engagement* (p. 105–119). Québec: Presses de l'Université Laval.
- 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: FCE et ICML.
- 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(1), 215–236.
- Guay, H. & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 183–211). Montréal: ERPI.
- 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 perspectives* (p. 135–156). Québec: ACELF ; Moncton: CRDE.
- Landry, R., Deveau, K., & Allard, R. (2006). Au-delà de la résistance : principes de la revitalisation ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*, (22), 37–56.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Paris: Guérin éditeur.

- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.
- Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation (MENB). (2014). *Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)*. Fredericton, NB: Auteur.
- Ontario. Ministère de l'Éducation (MEO). (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, ON: Auteur.
- Paiement, L. (2013). *Une goutte d'eau à la fois... Vers un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire*. Ottawa: Éditions David.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165–188.
- Richard, M. & Gaudet, J.-A. (2014). Comprendre le rôle de passeuse culturelle : la parole à des enseignantes d'écoles francophones au Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(2), 1–20.
- Richard, M. & Gaudet, J.-A. (2015). Réflexion phénoménologique : comprendre le rôle de passeuse culturelle des enseignantes pour mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 1–22.
- Richard, M. (2012). *Comprendre le phénomène du rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick par le témoignage de membres du personnel enseignant* (Thèse de doctorat). Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Turner, K. (2012). *La transmission de la langue et de la culture en Ontario français : quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant ?* (Thèse de maîtrise). Université d'Ottawa, Ontario.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.