

**La transmission de la langue et de la culture en Ontario français :
quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant?**

par
Karine Turner

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de maîtrise en sociologie

Département de sociologie et d'anthropologie
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa
Mai 2012

© Karine Turner, Ottawa, Canada, 2012

Résumé

La recherche entreprise se veut une réflexion quant au rôle du personnel enseignant dans la transmission linguistique et culturelle en contexte scolaire franco-ontarien. Par l'entremise d'entrevues semi-dirigées menées auprès de quinze enseignants œuvrant au sein de deux écoles secondaires du Nord-Est ontarien, nous explorons les diverses facettes de l'identité professionnelle du personnel enseignant, afin de mieux cerner la façon dont celle-ci s'articule avec la transmission de la langue et de la culture. En exposant les représentations des enseignants à l'égard de ce rôle, nous tentons de mieux comprendre comment ces derniers vivent leur expérience de travail en milieu minoritaire.

Remerciements

J'aimerais tout d'abord adresser mes remerciements aux conseils scolaires, aux membres des directions d'école, et surtout, aux quinze membres du personnel enseignant des deux écoles ciblées, qui ont su contribuer si généreusement à cette étude.

Je tiens à souligner l'apport de trois organismes subventionnaires dans la recherche de terrain mené à l'hiver 2011, soit *l'Association des universités de la francophonie canadienne* (Bourse d'appui à la recherche de terrain sur les minorités francophones), le *Conseil de vie française en Amérique* (bourse de recherche de terrain) et le *Centre de recherche en civilisation canadienne-française* (Fonds d'émergence de projets de recherche sur le Canada français).

Pour leur présence, leurs mots d'encouragements et leur appui, je souhaite remercier ma famille et mes ami(e)s. Aux membres de l'Unité de recherche *Une école pour tous*, je témoigne ma profonde gratitude pour l'occasion d'œuvrer dans la recherche en milieu universitaire. Merci à Mesdames Phyllis Dalley, Sylvie Lamoureux, Nathalie Bélanger et Caroline Andrew. Je désire également remercier Mme Natacha Gagné et Mme Anne Gilbert d'avoir accepté de siéger à ce comité de thèse.

Enfin, je saisis avec joie cette occasion d'exprimer à mon directeur de thèse, Monsieur E.-Martin Meunier, toute ma reconnaissance pour son soutien et ses conseils. Pour sa contribution à mon parcours au baccalauréat et à la maîtrise, je tiens à lui offrir mes plus sincères remerciements.

Table des matières

Préface	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1- ÉDUCATION, ENSEIGNANTS ET MILIEU MINORITAIRE: UNE RECENSION DES ÉCRITS	12
I – L’éducation et l’institution scolaire : un coup d’œil rapide.....	12
II - Rôles du personnel enseignant	13
2.1 L’enseignement : une tâche complexe	13
2.2 Soutien psychologique et rôle d’inclusion	14
III - L’éducation en milieu minoritaire francophone	17
3.1 Mission de l’école en milieu minoritaire.....	17
3.2 Défis de l’école en milieu minoritaire	20
IV - La transmission culturelle et linguistique en milieu scolaire	23
4.1 Un discours explicite	23
4.2 Dans les faits	24
4.2.1 Appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle	25
4.2.2 Pratiques et stratégies en milieu minoritaire.....	30
4.2.3 Personnel enseignant en provenance du Québec.....	31
4.3 L’Ontario français : un cas de figure particulier.....	34
V - Le système scolaire franco-ontarien : un aperçu	35
5.1 Historique des écoles en Ontario français	35
5.1.1 Le Règlement XVII.....	36
5.1.2 La lutte pour les écoles secondaires de langue française	38
5.2 Caractéristiques principales des écoles franco-ontariennes.....	40
5.3 Discours changeant de l’institution scolaire	42
CHAPITRE 2 - REPÈRES CONCEPTUELS DE L’ÉTUDE.....	47
I - Façons de concevoir la francophonie ontarienne	47
II - Concepts clés.....	52
2.1 L’identité professionnelle	52
2.2 Les représentations.....	53
2.3 La culture	54
2.4 Le milieu	57
CHAPITRE 3 - APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR UNE RECHERCHE EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN.....	60
I : Question de recherche	60
II - Stratégie de recherche.....	63
2.1 Milieu de recherche	63

2.2 Participants à l'étude	65
2.3 Collecte des données	67
2.3.1 Précisions méthodologiques	67
2.3.2 Approche épistémologique.....	70
2.4 Traitement et analyse des données	71
CHAPITRE 4 - REPRÉSENTATIONS D'UN RÔLE : LA TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE À BIRCH FALLS ET À TWIN MINES.....	76
Informations pertinentes à l'égard des entretiens	76
Partie 1 - Birch Falls et l'école secondaire Citadelle.....	78
I - Birch Falls : un « oasis à part »	78
II – L'école secondaire Citadelle : la francophonie en effervescence	82
2.1 Fait français à l'école	82
2.2 Comportement langagier des élèves.....	85
2.3 Fierté francophone des élèves et du personnel enseignant	87
III - Rôle de transmission linguistique et culturelle.....	88
3.1 Être un modèle	89
3.1.1 Transmettre sa fierté et l'importance accordée à la francophonie	90
3.1.2 Vivre sa vie en français.....	91
3.1.3 S'impliquer dans la communauté et à l'école	92
3.2 Encourager les élèves à parler français	94
3.3 Transmettre les connaissances liées à la langue et à la culture.....	98
3.4 Formation	100
Partie 2 - Twin Mines et l'école secondaire Tremblay	104
I - Twin Mines : francophonie et bilinguisme en milieu anglo-dominant.....	104
II – L'école secondaire Tremblay : marque de la présence francophone à Twin Mines	108
2.1 Fait français à l'école	109
2.2 Comportement langagier des élèves.....	111
2.3 Fierté francophone des élèves et du personnel enseignant	112
III - Rôle de transmission linguistique et culturelle.....	114
3.1 Encourager les élèves à parler français	116
3.2 Transmettre les connaissances liées à la langue et à la culture.....	120
3.3 Être un modèle	122
3.3.1 Transmettre sa fierté et l'importance accordée à la francophonie	123
3.3.2 Vivre sa vie en français.....	124
3.3.3 Engagement politique et dans la vie associative.....	125
3.4 Assurer la participation aux activités en français	127
3.5 Pédagogie culturelle	130
3.6 Formation	133

CHAPITRE 5 - PISTES INTERPRÉTATIVES POUR UNE COMPRÉHENSION DE LA TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN MILIEU SCOLAIRE MINORITAIRE	135
I- Identité professionnelle en milieu minoritaire francophone	135
II - Transmission linguistique et culturelle : attentes en milieu minoritaire	137
2.1 Attentes des parents.....	138
2.2 Attentes des conseils scolaires et des directions d'écoles	141
2.3 Attentes ministérielles et en formation à l'enseignement	143
III - Motivations du personnel enseignant.....	146
4.1 Impact de la culture du milieu de travail	147
4.2 Groupes de référence	149
4.2.1 Études de cas : groupes de référence de Mme Paquette et de Mme Delorme.....	152
IV – Norme(s) en milieu scolaire franco-ontarien.....	155
4.1 Définitions.....	155
4.2 Retour sur la Politique d'aménagement linguistique	157
4.3 Caractéristiques du rôle de transmission de la langue et de la culture.....	159
4.3.1 Le locuteur francophone en milieu minoritaire	160
4.3.2 Transmission et conséquences	163
4.3.3 Pratiques linguistiques et milieu de vie	165
4.3.4 Les trois voies de la transmission linguistique et culturelle.....	169
CONCLUSION	174
Bibliographie des ouvrages cités.....	185
Annexe 1	193
Annexe 2	194
Annexe 3	195
Annexe 4	198
Annexe 5	199

PRÉFACE

« L'école secondaire de la Huronie ne fermera jamais ses portes; elle demeurera une légende. L'esprit de la Huronie ne disparaîtra point », Basile Dorion¹

À la fin des années 1970, une crise scolaire éclatait dans une petite ville située au sud-est de la Baie géorgienne en Ontario. Dans une lettre envoyée au Conseil scolaire de Simcoe en novembre 1976, Denise Jaiko, élève de l'école secondaire de Penetanguishene, dénonçait l'assimilation des francophones à son école². Si la région possédait quelques écoles élémentaires de langue française, l'école secondaire de Penetanguishene était, pour sa part, une institution bilingue à caractère anglophone. Les démarches de Jaiko allaient être appuyées par une panoplie d'acteurs, dont un comité consultatif de la langue française, un comité d'action politique, un comité de professeurs ainsi que nombreux parents, élèves et membres de la communauté — unis afin de revendiquer la création d'une école distincte de langue française. Plus encore, la Fédération des francophones hors Québec, l'Association canadienne-française de l'Ontario, Direction Jeunesse, l'Association des enseignants franco-ontariens et la Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien créeront un comité provincial de stratégie afin d'appuyer la lutte scolaire des francophones de Penetanguishene. À la suite d'un refus subséquent de la part du Conseil scolaire de Simcoe, la crise scolaire prendra un nouveau tournant à l'été 1979, avec la création d'une école de la résistance : l'école secondaire de la Huronie, « une école parallèle, illégale, née de la résistance³ ». Inspirée du modèle des écoles libres fondées en Ontario français pendant le temps du Règlement XVII⁴, cette école est fréquentée par 54 élèves au cours de l'année scolaire 1979-

¹ Basile Dorin fut membre du Comité consultatif de langue française de Penetanguishene et ensuite Président du Conseil scolaire parallèle de la Huronie. Paul Sylvestre, *Penetang : L'école de la résistance*, Sudbury, Prise de Parole, 1980, p. 73.

² Centre de recherche en civilisation canadienne-française, « La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010 », consulté le 3 septembre 2010, <<http://www.crcf.uottawa.ca/passeport/index.html>>, 2005.

³ Paul Sylvestre, « Penetang : L'école de la résistance », *op. cit.*, p. 54.

⁴ Voir section 5.1.1 « Règlement XVII » du présent document.

1980 et l'enseignement y est dispensé par des enseignants⁵ bénévoles. La mise sur pied de cette école visait à exercer des pressions sur le gouvernement ontarien et sur le conseil scolaire aux fins de la lutte. Pourtant, en octobre 1979, le gouvernement ontarien rejettera la demande pour la construction d'une école de langue française. Un appel aux tribunaux provinciaux s'avérait alors la seule issue pour les francophones de Penetanguishene. Le jugement de la Cour supérieure de l'Ontario en 1982 viendra renverser la décision du Conseil scolaire de Simcoe, donnant le feu vert à la création de l'école secondaire Le Caron la même année⁶.

Le comité de professeurs ainsi que les enseignants bénévoles de l'école de la Résistance à Penetanguishene furent des acteurs clés du leadership dans la communauté, agissant à titre de défenseurs de la langue et de la culture françaises, auxquels s'ajoutent parents, élèves ainsi que de nombreuses associations locales, provinciales et nationales. Partout en Ontario, nombreux sont les enseignants qui participeront aux revendications scolaires. En 2012, les écoles secondaires de langue française en Ontario, créations de cette époque contestatrice, sont-elles toujours composées d'individus qui accordent une telle importance aux aspects linguistiques et culturels de leur communauté? Dans quelle mesure ces enseignants sont-ils engagés dans l'épanouissement du fait français? Enfin, quelle est la mission de l'école en milieu minoritaire francophone au Canada et quel(s) rôle(s) accordent-elle aux enseignants?

⁵ L'utilisation du masculin n'a que pour unique but d'alléger le texte et désigne autant les enseignantes que les enseignants.

⁶ Daniel Marchildon et Micheline Marchand, *La Crise scolaire de Penetanguishene : Au-delà des faits, il y a... un historique sommaire et analytique*, Ontario, Imprimeur du Fief de la Huronie, 2004, p. 28.

INTRODUCTION

Pour les minorités linguistiques à travers le monde, l'institution scolaire détient un statut capital en ce sens où l'intégration des langues minoritaires à l'école participe au maintien et à l'épanouissement de ces dernières. Au Canada⁷, en Corse⁸, au Pays Basque⁹, au Pays de Galles¹⁰ et en Irlande¹¹, l'enseignement des langues minoritaires agit comme un moteur de renouvellement et d'expansion favorisant la vitalité linguistique et culturelle. Nul ne peut alors nier l'importance des acteurs impliqués dans cette transmission linguistique et culturelle, soit, le personnel enseignant.

Au Canada, bien que la question du rôle de l'école en milieu minoritaire soit bien documentée¹², on connaît peu la réalité avec laquelle le personnel enseignant doit composer tous les jours. Les quelques études menées à l'égard du personnel enseignant permettent toutefois de constater qu'une tension persiste entre les différentes fonctions que doivent assumer les enseignants, soit, d'une part, le rôle de transmission des connaissances et, d'autre

⁷ Rodrigue Landry et Réal Allard, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada*, Éditions d'Acadie, Moncton, 1999, p. 401-422.

⁸ Alexandra Jaffe, « L'éducation bilingue en Corse : la gestion des langues et ses enjeux culturels et linguistiques », dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 65-94

⁹ Jason Cenoz, « Learning Through the Minority: An Introduction to the Use of Basque in Education in the Basque Country », *Language, culture and curriculum*, vol. 21, n° 1, 2008, p. 1-22.

¹⁰ Colin H. Williams, « Linguistic Minorities: West European and Canadian Perspectives », *Linguistic Minorities Society and Territory*, Bristol, PA, Multilingual Matters, 1991, p. 1-21.

¹¹ Padraig O Riagain, « The relationship between official national languages and regional and minority languages: Ireland », dans G. Stickel (dir.), *National, Regional and Minority Languages in Europe*. Frankfurt, International Academic Publishers, 2008.

¹² Nathalie Bélanger, Dalley, Phyllis, Dionne, Liliane et Geneviève Beaulieu, « Caractéristiques, composantes et modalités de mise en œuvre de projets scolaires-communautaires pour les écoles de langue française », présenté dans le cadre du projet du ministère de l'Éducation de l'Ontario, Université d'Ottawa, octobre 2007; Georges Duquette, « Vivre son adolescence et construire son identité en milieu minoritaire de l'Ontario français », dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *La recherche en éducation de langue française en milieu minoritaire*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2007; Diane Farmer, Kabeya, Yvonne, Labrie, Normand et Denise Wilson, *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, OISE/UT, Toronto, novembre 2003.

part, le rôle de transmission de la langue et de la culture¹³. En plus des nombreuses responsabilités associées à cette profession, les enseignants qui travaillent au sein des écoles de langue française en milieu minoritaire doivent également « relever le défi d’être en grande partie responsable de reproduire la langue et la culture françaises, dans un contexte fortement imprégné par l’influence de la majorité anglophone »¹⁴. Les enseignants se voient attribuer, plus que jamais, ce rôle de transmission ou de reproduction, autrefois également accordé à l’Église et à la famille¹⁵. Les attentes envers le personnel enseignant sont grandes puisqu’il doit à la fois être compétent et être « un modèle francophone dynamique dont l’identité culturelle est bien ancrée¹⁶ ». Les enseignants sont ainsi appelés à agir en tant que promoteurs de la langue française¹⁷ ou comme agents de reproduction – voire même de production – linguistique et culturelle¹⁸, et ce, d’après le mandat qui leur est conféré par l’école¹⁹. Dès lors, dans quelle mesure le personnel enseignant est-il à l’affût de la façon dont il peut contribuer à la mission de l’école en milieu minoritaire? Comment comprend-il ses divers rôles, notamment le rôle de transmission linguistique et culturelle?

Nous proposons donc de nous intéresser aux rôles du personnel enseignant quant à la transmission de la langue et de la culture en contexte ontarien. Pour ce faire, nous avons choisi de traiter notre problématique par le biais de l’identité professionnelle des enseignants en milieu minoritaire afin de mieux cerner comment celle-ci s’articule avec la transmission linguistique et culturelle. La question qui oriente cette présente recherche est la suivante : *en*

¹³ Anne Gilbert, Letouzé, Sophie, Thériault, Joseph-Yvon et Rodrigue Landry, *Le personnel enseignant face aux défis de l’enseignement en milieu minoritaire. Rapport final de recherche*, Ottawa et Moncton, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2004, p. 9

¹⁴ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l’Université d’Ottawa, 2008, p. 65.

¹⁵ Rodrigue Landry et Réal Allard, « L’éducation dans la francophonie minoritaire », *op. cit.*, p. 413.

¹⁶ Louis-Gabriel Bordeleau, *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*, ACELF, 1993, p. 53.

¹⁷ Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, 2006, p. 184.

¹⁸ Diane Gérin-Lajoie, « 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*, vol. 28, n°1, 2002, p. 125-146.

¹⁹ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », *op. cit.*

quoi et comment le rôle de transmission linguistique et culturelle représente-t-il une des composantes de l'identité professionnelle du personnel enseignant œuvrant dans les écoles de langue française en Ontario? Une série d'entretiens semi-dirigés auprès des membres du personnel enseignant de deux écoles secondaires franco-ontariennes du Nord-Est ontarien ont été menés afin de répondre à cette question.

Cette thèse de maîtrise comporte cinq chapitres. Le premier chapitre constitue une revue de la littérature savante à l'égard de l'institution scolaire, en précisant le rôle particulier de l'école en milieu minoritaire et du personnel enseignant qui y travaille. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique ayant guidé notre procédure de recherche, soit l'approche conceptuelle, de même que les définitions des concepts importants inhérents à celle-ci. La méthodologie est réservée au troisième chapitre. Nous y décrivons la démarche qui a été empruntée afin de mener à bien la recherche. Dans le quatrième chapitre, nous effectuons la présentation des données recueillies dans le cadre des entretiens auprès du personnel enseignant. Nous exposons la façon dont les enseignants décrivent et définissent le rôle de transmission linguistique et culturelle, tout en soulignant certaines caractéristiques des villes et écoles sélectionnées. Le cinquième et dernier chapitre se veut une présentation des résultats de l'analyse. En conclusion, nous résumons les principaux constats qui ressortent de cette étude, nous présentons les principales limites de celle-ci et soulevons des pistes de réflexion pour les recherches à venir.

CHAPITRE 1

ÉDUCATION, ENSEIGNANTS ET MILIEU MINORITAIRE : UNE RECENSION DES ÉCRITS

I – L'ÉDUCATION ET L'INSTITUTION SCOLAIRE : UN COUP D'ŒIL RAPIDE

Dans nos sociétés contemporaines, l'école représente une institution sociale essentielle en raison de son rôle de socialisation des élèves, de reproduction sociale et de transmission de connaissances centrales au processus d'intégration des élèves dans la société²⁰. Pour Émile Durkheim, l'éducation s'inscrit comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale²¹ ». L'école a un rôle important à jouer pour ce qui est de la socialisation des élèves, dans le sens où elle permet la transmission de certaines habiletés sociales qui permettront aux élèves de bien s'intégrer à la société. À travers l'action des enseignants, l'école aurait donc la responsabilité de préparer les élèves à assumer leurs rôles de citoyens et citoyennes à part entière²². L'acquisition des connaissances, par l'entremise des matières scolaires étudiées, s'ajoute aux habiletés et valeurs acquises à l'école. Transmises par le personnel enseignant, ces connaissances permettraient aux élèves de s'intégrer au marché du travail et de contribuer pleinement à la société²³. Pour Durkheim, l'éducation conduirait également au développement d'un sentiment d'appartenance, essentiel à l'intégration et à la cohésion sociales²⁴.

Si l'on associe plusieurs retombées positives à l'acte éducatif, certains auteurs posent un regard plus critique à son égard. En reprenant Bourdieu et Passeron, Nathalie Bulle stipule

²⁰ Voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1970; Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.

²¹ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1966, p. 41.

²² Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *op. cit.*

²³ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n° 1, 2001, p. 127-149.

²⁴ Émile Durkheim, « Éducation et sociologie », *op. cit.*

que le système éducatif contribue à la reproduction de l'ordre social inégalitaire²⁵. Diane Gérin-Lajoie abonde dans le même sens et affirme que l'école « est là pour reproduire les valeurs qui servent les intérêts de ceux qui détiennent le pouvoir dans notre société²⁶ ». Nous ne tenons pas ici à trancher la question, mais plutôt à souligner que ce sont principalement les enseignants qui mettent en œuvre les finalités de l'école, quelles qu'elles soient.

II - RÔLES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La mission de l'école est, de toute évidence, principalement accomplie par les enseignants dans leur travail au quotidien. Gérin-Lajoie résume les différents rôles du personnel enseignant de la façon suivante : « [o]n s'attend à ce que les enseignants agissent comme agents de transmission des connaissances, bien entendu, mais également comme agents de reproduction sociale²⁷. » Mais que cela signifie-t-il concrètement pour ce qui est des tâches qu'on leur assigne? Maurice Tardif et Claude Lessard établissent d'emblée une distinction entre les tâches qui sont imposées au personnel enseignant par l'institution scolaire, ce qui correspond généralement au but du travail, et les activités qu'il accomplit concrètement au quotidien. Ces auteurs conçoivent l'enseignement en tant que « travail bureaucratisé dont l'exécution est codifiée, mais qui repose aussi sur l'initiative des agents et qui requiert de leur part une autonomie certaine²⁸ ». Dès lors, le travail enseignant, bien que défini par des règles administratives, dépend en grande mesure de la façon dont les enseignants mettent en œuvre leurs responsabilités.

2.1 L'enseignement : une tâche complexe

L'une des caractéristiques prépondérantes qui ressortent de la littérature savante est celle de la complexité de la tâche de l'enseignement²⁹. À cet égard, un enseignant québécois affirme : « L'enseignant au secondaire a une tâche complexe et diversifiée : il doit tour à tour être

²⁵ Bourdieu et Passeron, 1973 dans Nathalie Bulle, *Sociologie et éducation*. Paris, Presses universitaires de France, 2000.

²⁶ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », dans P. Dalley, et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 65.

²⁷ *Ibid.*, p. 66

²⁸ Maurice Tardif et Claude Lessard (dir.), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Les presses de l'Université Laval, 1999, p. 112

²⁹ *Ibid.*

psychologue, agir en bon père de famille, parfois être un confident, un éducateur et enfin un enseignant³⁰. » Les enseignants insistent sur le nombre d'heures qu'ils consacrent aux élèves en dehors de la transmission de la matière. En vertu de la diversification de la clientèle scolaire, le personnel enseignant doit également s'adapter aux besoins changeants des élèves, notamment en fonction de leurs origines ethniques et culturelles qui se multiplient³¹.

Si la charge de travail du personnel enseignant a augmenté au cours des deux dernières décennies, Tardif et Lessard tiennent à préciser qu'il s'agit davantage d'un accroissement de la difficulté et de la complexité du travail, et non nécessairement du nombre d'heures de travail formelles. Parmi les principales tâches des enseignants, outre l'enseignement, il y a la surveillance, les activités de récupération, la participation à l'organisation d'activités intrascolaires ou parascolaires³², la préparation des leçons, le perfectionnement professionnel, la correction des évaluations, la supervision de stagiaires, etc.

2.2 Soutien psychologique et rôle d'inclusion

L'énumération de Tardif et Lessard ne tient toutefois pas compte de la fonction d'accompagnement et d'encadrement psychologiques que le personnel enseignant peut être appelé à remplir. Or, les enseignants consultés dans le cadre d'une étude sur l'identité professionnelle insistent sur le fait qu'ils doivent s'occuper de chacun des élèves de façon individualisée, en les écoutant, en les encadrant, et en les accompagnant dans leur cheminement. Cette étude visait à établir la façon dont le personnel enseignant québécois conçoit son travail en rapport à d'autres professions³³. Il en ressort que les professions de

³⁰ France Jutras, Legault, Georges A. et Marie-Paule Desaulniers, « Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire », dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 104.

³¹ Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet, « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, 2008, p. 25-41.

³² Nous faisons ici référence aux activités intrascolaires, qui ont lieu au cours de la journée d'école régulière, et aux activités parascolaires, qui se déroulent principalement après les heures de cours normales.

³³ Au niveau méthodologique, un questionnaire a été envoyé à un échantillon de 4000 enseignantes et enseignants au primaire et au secondaire dans diverses écoles au Québec, et 2236 d'entre eux ont remis le questionnaire dûment rempli. Le questionnaire employé comportait notamment une question ouverte demandant aux répondants de noter la profession qui ressemblait le plus à la leur, tout en expliquant leur choix de réponse. Alors que seulement 44 professions sont reconnues selon le Code des professions au Québec, le

psychologue, infirmière, médecin, psychoéducateur et travailleur social ressemblent le plus à celle de l'enseignant. Les auteurs sont d'avis que « le choix de ces professions permet de dégager une dimension fondamentale du travail enseignant : l'intervention individualisée³⁴ ». Une fois le diagnostic posé, les répondants expliquent qu'ils doivent par la suite choisir une intervention personnalisée et adéquate relativement à la situation, tout en assurant un suivi. L'enseignant doit s'investir du point de vue personnel et affectif auprès des élèves, des parents et des autres acteurs dans le milieu scolaire³⁵. Qui plus est, au niveau secondaire, le personnel enseignant considère qu'il doit absolument faire preuve de sensibilité, et ce, même s'il voit de nombreux élèves tout au long de la journée. Un enseignant affirme que « pour faire son travail, le prof a besoin de 70 % de compréhension psychologique et de 30 % de compétence dans sa matière³⁶ ». Cela signifie-t-il que l'on ne considère plus l'enseignant au secondaire comme un spécialiste de la matière, tel qu'il a été désigné pour la majeure partie du 20^e siècle³⁷, ce qui entraînerait une perte de prestige de cette profession? Comment cette façon de concevoir la profession influence-t-elle l'identité professionnelle de l'enseignant?

Nathalie Bélanger et Denise Wilson ont souligné le rôle d'inclusion que le personnel enseignant est appelé à jouer auprès des élèves désignés comme étant en difficulté³⁸. En général, l'intégration scolaire de ces élèves est la méthode nettement favorisée à l'heure

questionnaire permettait aux répondants d'inclure dans leur réponse les professions qui ne sont pas nécessairement reconnues par un ordre professionnel. Pour plus de renseignements, voir France Jutras, Legault, Georges A. et Marie-Paule Desaulniers, « Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire », *op. cit.*

³⁴ *Ibid.*, p. 107.

³⁵ Maurice Tardif et Claude Lessard, « Le travail enseignant au quotidien », *op. cit.*

³⁶ France Jutras, Legault, Georges A. et Marie-Paule Desaulniers, « Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire », *op. cit.*

³⁷ Maurice Tardif, Lessard, Claude et Clermont Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France, 1998, cité dans Maurice Tardif et Claude Lessard, « Le travail enseignant au quotidien », *op. cit.*

³⁸ L'article de Bélanger et Wilson présente les résultats d'un projet de recherche qui visait à examiner la disponibilité des ressources et des services pour les élèves identifiés comme étant en difficulté, et ce, au sein d'une école secondaire de langue française en Ontario. Les auteures se sont penchées plus précisément sur la cohorte d'élèves qui passent de l'élémentaire au secondaire. Voir Nathalie Bélanger et Denise Wilson, *Le passage à l'école secondaire des élèves désignés comme étant en difficulté : ressources et services à l'école secondaire de langue française*, Rapport de recherche préparé pour le ministère de l'Éducation et de l'Ontario, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2000.

actuelle, en raison du retrait progressif des structures qui promouvaient la ségrégation. Le phénomène d'intégration scolaire fait notamment référence à la multiplication des services spécialisés pour les élèves désignés comme étant handicapés, en difficulté d'apprentissage ou en difficulté d'adaptation. Ces services viseraient ainsi l'intégration de ces élèves au sein des salles de classe dites « ordinaires ». En dépit d'un certain progrès, les enseignants interviewés dans le cadre de l'étude de Bélanger et Wilson évoquent à plusieurs reprises les difficultés qu'ils éprouvent au quotidien, notamment pour ce qui est de la planification d'activités distinctes. Le témoignage d'une enseignante révèle qu'elle se sent démunie et dépourvue de moyens pour répondre aux besoins de cette clientèle : « [...] ces élèves-là sont intégrés dans mon cours X, mais j'ai pas le temps de les voir, t'sais je me sens très coupable parce qu'ils font absolument rien, quand ils arrivent, parce qu'ils sont pas capables de faire le programme que je fais avec [...] mes groupes de septième année³⁹. » Selon les auteures, les enseignants reconnaissent nettement que l'idéal serait d'offrir de l'aide individuelle, mais précisent qu'ils n'ont pas le temps de le faire pendant les cours.

Bref, il serait faux de concevoir l'enseignement de la matière comme l'unique composante de la tâche des enseignants⁴⁰. Tel que l'affirme un enseignant au secondaire, « il est terminé le temps où l'enseignant n'était qu'un dispensateur de connaissances⁴¹ ». La diversité des tâches qui sont accordées au personnel enseignant nous fait réfléchir à l'impact que ces dernières pourraient avoir sur la façon dont les enseignantes et enseignants conçoivent leurs rôles à l'école. Comment les enseignants composent-ils avec leurs divers rôles, à savoir qu'on leur accorde des tâches à la fois lourdes et complexes? Plus précisément, nous songeons à la particularité du rôle des enseignants qui œuvrent au sein des écoles en milieu minoritaire francophone au Canada. Afin de poursuivre cette réflexion, nous tenons à souligner la spécificité du milieu minoritaire francophone au Canada, pour ensuite aborder la mission de l'école de langue française en milieu minoritaire, les défis qui lui sont propres ainsi que le rôle de garants de la mission de cette école qui revient au personnel enseignant.

³⁹ *Ibid*, p. 41.

⁴⁰ Maurice Tardif et Claude Lessard, « Le travail enseignant au quotidien », *op. cit.*

⁴¹ France Jutras, Legault, Georges A. et Marie-Paule Desaulniers, « Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire », *op. cit.*, p. 102.

III - L'ÉDUCATION EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE

Il importe ici de définir ce à quoi nous nous référons, en termes de milieu majoritaire et milieu minoritaire. On peut distinguer le milieu majoritaire francophone au Québec et le milieu majoritaire anglophone dans le reste du Canada. Dans le premier cas, il s'agit d'un milieu dans lequel on retrouve une majorité francophone provinciale, minoritaire sur le plan fédéral, tandis que, dans le deuxième cas, il s'agit d'une majorité anglophone à l'échelle canadienne, à l'exception du Québec. Dans ce contexte, les francophonies minoritaires du Canada incluent les divers milieux de la francophonie canadienne à l'extérieur du Québec, lesquelles ne jouissent pas d'un territoire distinct de celui de la majorité. Le milieu minoritaire francophone au Canada représente alors les milieux de la francophonie canadienne à l'extérieur du Québec⁴².

Selon les données de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO), 49 % des enfants dont au moins l'un des parents est de langue française fréquentent une école primaire ou secondaire de langue française en milieu minoritaire, soit plus de 111 000 jeunes, tous territoire ou province confondus⁴³. D'après l'analyse de la fréquentation des écoles de langue française selon le niveau scolaire, la proportion des enfants de langue maternelle française qui sont inscrits dans des écoles de langue française au niveau primaire (53 %) est plus élevée que celle des jeunes fréquentant des écoles secondaires de langue française (44 %) en milieu minoritaire⁴⁴.

3.1 Mission de l'école en milieu minoritaire

Quoique l'école en milieu majoritaire anglophone ait fondamentalement le même rôle que l'école en milieu minoritaire francophone, cette dernière représente parfois l'un des seuls milieux de vie publique francophone, alors que la société canadienne anglophone jouit de plusieurs autres institutions dans sa langue. Comme en milieu majoritaire, l'école en milieu minoritaire a comme objectif de transmettre des connaissances et de socialiser les élèves afin

⁴² Joseph-Yvon Thériault, « Introduction », dans J.Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 11.

⁴³ Statistique Canada, « Enquête sur la vitalité des communautés minoritaires de langue officielle », consulté le 1^{er} octobre 2010, <<http://www.statcan.gc.ca/pub/91-548-x/91-548-x2007001-fra.htm>>, 11 décembre 2007.

⁴⁴ *Ibid.*

d'assurer que ces derniers s'intègrent pleinement à la vie sociale⁴⁵. Cependant, en milieu minoritaire, l'école est également « un élément essentiel de la vitalité ethnolinguistique des minorités francophones au Canada⁴⁶ », puisqu'elle joue un rôle primordial quant à la préservation de la langue et de la culture françaises. Selon le Conseil des ministres de l'Éducation, la mission de l'école en milieu minoritaire va au-delà de celle de l'école en milieu majoritaire dans la mesure où l'institution scolaire doit contribuer à la pérennité des communautés francophones au Canada⁴⁷.

De nombreux ouvrages témoignent du rôle particulier de l'institution scolaire en milieu minoritaire francophone. Outre la transmission des connaissances et des valeurs de la société, l'école doit également contribuer au maintien de la langue et de la culture minoritaires⁴⁸. Par exemple, en Saskatchewan, l'école de langue française vise non seulement le succès personnel et la réussite scolaire des élèves, elle veut également « éveiller et fortifier un sentiment de fierté d'être francophone » et « soutenir le développement d'une identité fransaskoise⁴⁹ ». Dans cette province, comme dans les autres provinces canadiennes, le discours au sujet du rôle de reproduction linguistique et culturelle de l'école est véhiculé à la fois par diverses instances gouvernementales, dont le ministère de l'Éducation, par la littérature savante portant sur l'éducation en milieu minoritaire, mais aussi par les organisations francophones, par les parents et bien évidemment, par l'école elle-même⁵⁰. Claudette Tardif affirme à son tour que l'école est perçue comme « un milieu où l'on doit

⁴⁵ Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten, « Sociologie de l'école », *op. cit.*; Diane Gérin-Lajoie, « Student Diversity and Schooling in Metropolitan Toronto: A Comparative Analysis of the Discourses of Anglophone and Francophone School Personnel », dans D. Gérin-Lajoie (dir.), *Educators' Discourses on Student Diversity in Canada: Context, Policy and Practice*, Toronto, Canadian Scholar's Press, 2008, p. 125.

⁴⁶ Rodrigue Landry et Réal Allard, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », *op. cit.*

⁴⁷ Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), *La francisation : pour un état des lieux*, document préparé pour le Projet pancanadien de français langue première, 2002, p. 6, cité dans Anne Gilbert *et al.*, « Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire », *op. cit.*, p. 9.

⁴⁸ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », *op. cit.*

⁴⁹ Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Programme fransaskois. Livret à l'intention des parents*, 2000, p. 3

⁵⁰ Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *op. cit.*, p. 131

valoriser l'enfant en légitimant le fait de parler français⁵¹ ». Pour cette auteure, l'identité culturelle des jeunes peut être renforcée par l'entremise de l'école.

On insiste également sur le rôle de l'école quant à la maîtrise de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. En situation minoritaire, « cette maîtrise passe par des démarches de francisation et de re francisation⁵² ». En protégeant le droit de la minorité à l'éducation de langue française, l'article 23 permet l'admission d'élèves de compétences langagières variées, présentant parfois certaines difficultés pour le personnel enseignant⁵³. Quoique l'éducation tombe sous juridiction provinciale, depuis 1982, l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés assure la garantie constitutionnelle du droit à l'instruction dans la langue de la minorité officielle⁵⁴. Dès lors, tout parent considéré ayant-droit au sens de l'article 23 est dans son droit de faire instruire ses enfants dans la langue de la minorité. En milieu minoritaire francophone, cet article accorde le droit aux citoyens canadiens, dont la première langue apprise et encore comprise est le français, ou qui ont reçu leur instruction au niveau primaire en français, de faire instruire leurs enfants dans cette même langue. De plus, les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire en français, ont le droit de faire instruire tous leurs enfants dans cette langue⁵⁵. Les pratiques d'admission, en ce qui concerne ceux qui ne sont pas ayants droit, varient. Alors que la régulation des admissions peut être effectuée par un comité d'admission, elle peut aussi être gérée en vertu d'une politique du conseil scolaire francophone ou être laissée au pouvoir discrétionnaire de la direction d'école⁵⁶. Peut donc être admis un enfant qui n'a aucune compétence en français, d'où l'importance des démarches qui focalisent sur la francisation et

⁵¹ Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, 1993, p. 792

⁵² Louis-Gabriel Bordeleau, « Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française », *op. cit.*

⁵³ Diane Gérin-Lajoie, « Student Diversity and Schooling in Metropolitan Toronto: A Comparative Analysis of the Discourses of Anglophone and Francophone School Personnel », *op. cit.*

⁵⁴ Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1, 2001, p. 125-140.

⁵⁵ Josée Makropoulos, « L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques », *Études ethniques au Canada*, vol. 34, n° 1, 2002, p. 105.

⁵⁶ Annie Pilote et Marie-Odile Magnan, « L'école de la minorité francophone : une institution à l'épreuve des acteurs », *op. cit.*, p. 295

la reffrancisation⁵⁷. Il ne s'agit ici que de l'un des défis propres à l'éducation en milieu minoritaire, soulevé par les enseignants eux-mêmes.

3.2 Défis de l'école en milieu minoritaire

En 2005, le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML) publiaient les résultats d'une étude pancanadienne portant sur les défis auxquels sont confrontés les enseignants en milieu minoritaire⁵⁸. Parmi les principaux défis de l'école en milieu minoritaire, plusieurs enseignants mentionnent le manque de ressources, soit financières, pédagogiques, matérielles, humaines et technologiques. Les défis soulevés grâce à cette enquête ressortent également des propos de plusieurs auteurs qui se sont penchés sur les enjeux de l'enseignement en langue française à l'extérieur du Québec. En ce qui a trait au contexte albertain, Sylvie Roy affirme que trouver des ressources pédagogiques en français, qui soient représentatives du milieu francophone albertain, s'avère très difficile⁵⁹. Les constats de Diane Gérin-Lajoie au sujet de l'Ontario français font écho à ceux de Roy : les contenus pédagogiques utilisés reflètent la réalité d'un milieu majoritaire francophone puisqu'ils proviennent du Québec ou de la France ou, qu'ils sont traduits de l'anglais⁶⁰.

Dans le même ordre d'idées, l'influence de la majorité anglophone dans les milieux minoritaires se ferait sentir à plusieurs autres niveaux. Le combat contre l'assimilation et le fait de devoir protéger et promouvoir la langue et la culture françaises s'inscrit au deuxième rang des défis propre au milieu minoritaire, d'après les enseignants consultés dans le cadre de l'étude pancanadienne citée précédemment. Dans certaines situations, les enseignants se sentent dépourvus de moyen quant au pouvoir d'attraction de l'anglais. Ces derniers se disent

⁵⁷ Louis-Gabriel Bordeleau, « Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française », *op. cit.*

⁵⁸ Cette enquête, menée à l'échelle canadienne, présentait l'opinion de 672 enseignantes et enseignants, dont plus d'un quart sont originaires du Québec. Elle a permis de tracer un profil des enseignants, de leur expérience vécue dans l'école et celle ressentie auprès de la communauté.

⁵⁹ Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *Éducation et francophonie*, vol. 234, n° 1, 2006, p. 177-191.

⁶⁰ Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *op. cit.*

inquiets de l'attitude distante ou nonchalante des élèves manifestée au regard de la langue et culture françaises ainsi que de leur prédilection pour l'anglais⁶¹.

Par ailleurs, la plupart des enseignants consultés lors des différentes études signalent le manque de formation portant sur les particularités de l'enseignement en milieu minoritaire. Ce problème est fortement ressenti en Ontario : « Même pour ceux et celles qui sont formés dans les universités ontariennes, la problématique de l'enseignement en milieu minoritaire semble avoir été à peine effleurée, sinon nettement ignorée⁶². » Selon Diane Gérin-Lajoie, le personnel enseignant ne serait pas bien préparé à affronter cette situation en salle de classe.

L'hétérogénéité de la clientèle scolaire, du point de vue linguistique, représente parfois un défi pour le personnel enseignant. En Alberta, les enseignants ne savent pas toujours comment répondre à la variation des compétences linguistiques des élèves dans leur enseignement⁶³. Par exemple, le personnel enseignant doit tenir compte du cas des enfants issus de couples exogames, soit un couple formé d'un partenaire francophone et d'un partenaire non francophone, au sein duquel l'anglais l'emporte parfois comme langue d'usage du couple⁶⁴. La charge de reproduction linguistique est donc un défi de taille à négocier, compte tenu la gamme des niveaux de langue⁶⁵. Dans les communautés francophones minoritaires au Canada, c'est donc surtout l'hétérogénéité linguistique des élèves, et plus précisément, l'omniprésence de l'anglais, qui a le plus longuement préoccupé le personnel des écoles. En Ontario, on serait toutefois passé d'un discours portant sur l'anglo-dominance à un discours qui se préoccupe davantage de la diversité ethnoculturelle⁶⁶. Plusieurs enseignants soulignent qu'il est parfois difficile de favoriser adéquatement

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *op. cit.*, p. 140.

⁶³ Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *op. cit.*

⁶⁴ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », *op. cit.*

⁶⁵ Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *op. cit.*

⁶⁶ Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet, « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire », *op. cit.*

l'inclusion d'élèves ayant des origines ethnoculturelles variées⁶⁷. L'un des problèmes prépondérants serait celui du manque de familiarité avec le parcours migratoire des élèves ainsi qu'avec leurs cultures d'origine. En Ontario, mais aussi en Alberta, les études démontrent que le personnel enseignant ne sait pas toujours comment aborder ces différences, et ce, surtout en fonction du choc culturel que peuvent ressentir les nouveaux arrivants⁶⁸.

En outre, l'étude pancanadienne⁶⁹ susmentionnée fait également état des préoccupations des enseignants quant aux attentes élevées à l'égard de leur travail, inquiétudes qui font écho aux travaux de Gérin-Lajoie. Les enseignants sont préoccupés par la lourde tâche qui leur revient, celle d'agent de reproduction linguistique et culturelle. Les enseignants se voient attribuer l'entière responsabilité de transmettre la langue et la culture, responsabilité qui était autrefois également accordée à l'Église et à la famille au sein de la francophonie minoritaire canadienne⁷⁰, notamment en Ontario français⁷¹. Il faut donc reconnaître que « les attentes relatives au travail enseignant sont grandes, tant de la part des instances gouvernementales que de la part de la communauté et en particulier, des parents⁷² ».

Ce dernier défi, conçu comme la lourde tâche de transmettre la langue et la culture, ressort dans le discours au sujet de l'école en milieu minoritaire, comme l'un des principaux objectifs à atteindre. Nous voulons ainsi, dans les prochaines sections de ce texte, explorer les diverses facettes de ce discours, de sorte à préparer le terrain en examinant ce que les enseignants disent concrètement à l'égard de ces rôles.

⁶⁷ Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens. *Consultation sur les besoins des jeunes immigrantes et immigrants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007.

⁶⁸ Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *op. cit.*; Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *op. cit.*

⁶⁹ Anne Gilbert, Langlois, André et Edmund Auger, « L'environnement et la vitalité communautaire des minorités francophones: vers un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, vol. 20, 2005, p. 51-62.

⁷⁰ Rodrigue Landry et Réal Allard, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », *op. cit.*

⁷¹ Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *op. cit.*

⁷² Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », *op. cit.*, p. 66.

IV - LA TRANSMISSION CULTURELLE ET LINGUISTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

4.1 Un discours explicite

Si les divers acteurs engagés dans l'éducation en milieu minoritaire accordent plusieurs responsabilités à l'école, force est de reconnaître que ce sont principalement les enseignants à qui on accorde le rôle de transmission de la culture et de la langue françaises. Ces enseignants sont dotés d'une mission importante en ce qui a trait au devenir de la francophonie. Selon Gilbert *et al.*, ces derniers sont appelés à agir comme « agentes et agents de conscientisation des élèves à la réalité du vécu minoritaire et à leurs droits linguistiques⁷³ ». De son côté, Sylvie Roy perçoit le rôle du personnel enseignant en milieu minoritaire comme « promotrices et promoteurs de la langue française⁷⁴ », tandis que les enseignants représentent, pour Gérin-Lajoie « des agents de reproduction, voire même de production, linguistique et culturelle⁷⁵ ». Pour cette dernière, les enseignants en milieu minoritaire seraient responsables de trois processus importants : 1 – la transmission des connaissances; 2 – la socialisation des élèves; 3 – la reproduction de la langue et de la culture⁷⁶.

Les écoles de langue française à l'extérieur du Québec se dotent ainsi d'un projet éducatif dans le cadre duquel les enseignants doivent assurer, à la fois, la transmission des connaissances, des habiletés, du savoir-faire et des valeurs, ainsi que la transmission de la langue et de la culture françaises, et ce, dans un contexte caractérisé par l'hétérogénéité grandissante de la clientèle scolaire. Or, ces enseignants sont appelés à favoriser l'inclusion d'élèves issus de minorités ethnoculturelles variées⁷⁷, alors que l'école est édifiée en fonction d'un projet collectif qui s'est longuement adressé uniquement aux élèves de souche

⁷³ Anne Gilbert *et al.*, « Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire. Rapport final de recherche », *op. cit.*, p. 18.

⁷⁴ Sylvie Roy, *op. cit.*, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », p. 184

⁷⁵ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », *op. cit.*, p. 66.

⁷⁶ Diane Gérin-Lajoie, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Prise de parole, 2003.

⁷⁷ Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet, « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire », *op. cit.*

canadienne-française⁷⁸. Alors que la préoccupation principale de l'école en milieu minoritaire était auparavant la question linguistique, à savoir comment favoriser l'inclusion d'élèves aux compétences variées en français, une nouvelle dynamique se présente en raison de l'arrivée d'une clientèle diversifiée à la fois aux plans linguistiques et ethniques. En raison de cette diversification, les élèves ne possèdent plus les mêmes référents identitaires⁷⁹.

4.2 Dans les faits

Les études dans le domaine de l'éducation ayant examiné la façon dont le personnel enseignant en milieu minoritaire conçoit ses rôles ont une portée limitée dans la mesure où les données ne sont pas facilement généralisables. D'une part, elles s'appuient sur l'analyse d'entretiens avec un nombre très restreint d'enseignants. D'autre part, les études ont seulement été menées dans certaines provinces canadiennes, voire même quelques villes. C'est le cas des études de Diane Gérin-Lajoie (Ontario)⁸⁰, de Sylvie Roy et de Claudette Tardif (Alberta)⁸¹ et de Bernard Laplante (Saskatchewan)⁸². Ces recherches révèlent tout de même qu'une tension persiste chez les enseignants entre les différents rôles qui leur sont attribués par l'école. Les résultats des recherches menées dans ces trois provinces offrent des perspectives très contrastées quant au rôle de transmission linguistique et culturelle, et ce, en dépit d'un discours assez explicite au sujet de la mission de l'école en milieu minoritaire, comme illustré dans la section précédente. Dès lors, dans quelle mesure le personnel enseignant est-il au courant de la façon dont il peut contribuer à la mission de l'école en milieu minoritaire? Comment comprend-il ses divers rôles, notamment le rôle de transmission linguistique et culturelle?

⁷⁸ Annie Pilote et Marie-Odile Magnan, « L'école de la minorité francophone : une institution à l'épreuve des acteurs », *op. cit.*

⁷⁹ Diane Gérin-Lajoie, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. 2003, *op. cit.*

⁸⁰ Notons les nombreuses études de Diane Gérin-Lajoie, menées de 1993 à 2010.

⁸¹ Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *op. cit.* ; Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*

⁸² Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*

4.2.1 Appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle

En 1993, Claudette Tardif publiait les résultats d'une étude menée en Alberta à l'égard des croyances et les valeurs culturelles véhiculées par les écoles de langue française. En interviewant quatorze membres du personnel enseignant, trois membres de la direction et un animateur culturel lors d'entrevues, Tardif conclut qu'ils étaient tous très conscients de leur rôle quant à la promotion de la langue et de la culture. Par exemple, l'un des enseignants interviewés affirmait : « Ça prend des enseignants qui croient dans (sic) les valeurs francophones. Il faut être capable de véhiculer la culture francophone⁸³. » Ces enseignants représenteraient des modèles de référence pour les élèves dans la mesure où « l'identité francophone est une réalité qui correspond à leur moi intérieur⁸⁴ ». Le personnel enseignant s'engage à organiser des activités reliées au vécu des étudiants, qui aident à promouvoir la culture « canadienne-française » et à mettre en valeur les traditions francophones.

Les résultats d'une autre étude, également en contexte albertain, concordent avec ceux de Tardif. En 2006, Sylvie Roy présentait les résultats d'une analyse du discours et représentations de quinze enseignantes œuvrant dans des écoles de langue française ou d'immersion. L'auteure conclut que le personnel enseignant prend le rôle de défenseur et de promoteur de la langue française. Une des enseignantes déclare, « je crois que c'est tellement important d'encourager les activités, les échanges, les voyages, n'importe quoi pour encourager le français⁸⁵ ». Cela dit, nous tenons à souligner que les quinze individus interviewés dans le cadre de son étude étaient tous des enseignants de français, travaillant à une école de langue française ou en immersion. Conséquemment, est-il juste de penser que certaines matières se prêtent davantage à la transmission culturelle et linguistique, telles que le français, les sciences sociales ou bien l'histoire? Il nous semble essentiel de mettre en lien le discours qu'ils avancent au sujet de la transmission linguistique et culturelle avec la matière enseignée.

⁸³ Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*, p. 793.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 796.

⁸⁵ Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *op. cit.*, p. 184.

Les constats de Bernard Laplante portant sur la Saskatchewan, font écho à ceux effectués en Alberta. Cet auteur publiait en 2001 une étude explorant le sens que les membres du corps professoral donnent à leur enseignement, en cherchant à savoir dans quelle mesure ceux-ci parviennent à s'approprier la mission de l'école fransaskoise⁸⁶. Pour les six enseignantes interviewées – trois d'entre-elles œuvrant en milieu urbain, les trois autres en milieu rural –, l'école est perçue comme « une grande famille » qui leur permet de « parler et de vivre leur langue », et ce, dans des milieux fortement minoritaires⁸⁷. Ces dernières comprennent le rôle qu'elles doivent assumer afin d'assurer la transmission de la langue et de la culture ainsi que l'épanouissement de la communauté fransaskoise. De surcroît, elles considèrent que leurs élèves représentent l'avenir de la francophonie, et, par le fait même, s'engagent à plein cœur au développement d'un sentiment d'appartenance chez ces derniers⁸⁸.

Diane Gérin-Lajoie s'est également intéressée au rôle du personnel enseignant dans le cadre d'une recherche ethnographique de trois ans, auprès de neuf enseignantes œuvrant au sein des sept écoles en Ontario français. Pour arriver à mieux comprendre la façon dont le personnel enseignant perçoit son rôle auprès des élèves, cette sociologue de l'éducation a mené une recherche ethnographique de 2001 à 2004. Six enseignantes œuvraient à Toronto – à la fois dans des écoles élémentaires et secondaires – alors que les trois autres enseignantes travaillaient à Ottawa, deux d'entre elles au palier élémentaire et la troisième au sein d'une école secondaire⁸⁹. Si elles reconnaissent le rôle particulier de l'école, en affirmant par

⁸⁶ Rappelons ici la mission de l'école de langue française en Saskatchewan, présentée à la section 3. L'école fransaskoise veut : « éveiller et fortifier un sentiment de fierté d'être francophone le développement » et « soutenir le développement d'une identité fransaskoise » tout en assurant le succès personnel et la réussite scolaire des élèves. Voir : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *op. cit.*, p. 3.

⁸⁷ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*, p. 135.

⁸⁸ Laplante présente ces données sous la forme d'un récit rédigé à partir des transcriptions d'entrevues semi-dirigées, en précisant que des modifications d'ordre éditorial ont été apportées au discours oral afin de le mettre à l'écrit. Conséquemment, en tant que lecteur, nous n'avons pas accès au discours intégral tenu par les enseignantes interviewées, ou du moins, à certains des passages. D'autres auteurs, tels Diane Gérin-Lajoie, Claudette Tardif et Sylvie Roy choisissent plutôt de transcrire le discours du personnel enseignant et de le conserver dans sa forme verbatim afin de l'analyser.

⁸⁹ Gérin-Lajoie note que le recrutement de participants se fait de plus en plus difficile, ce qui permet d'expliquer l'absence d'individus de sexe masculin et le nombre élevé d'enseignants d'origine québécoise

exemple que celui-ci est de « préserver notre langue », chose étonnante, elles se détacheraient des responsabilités d'ordre culturel observées en Alberta et en Saskatchewan. Ainsi, une des enseignantes interviewées par Diane Gérin-Lajoie affirme qu'elle se voit « plus comme une personne qui est là pour montrer aux élèves, pour leur montrer les nombres, les lettres de l'alphabet⁹⁰ ».

Sur le plan professionnel, les enseignantes interviewées à Toronto et à Ottawa accordaient beaucoup d'importance à la transmission de la matière⁹¹. Le personnel enseignant interviewé par Gérin-Lajoie semble se référer davantage à la langue comme un moyen de communication. Conséquemment, ces enseignantes ne semblent pas toujours reconnaître leur rôle de transmission de la langue et de la culture qu'elles devraient, en principe, assumer, en vertu de l'énoncé de mission de l'école franco-ontarienne. Gérin-Lajoie en arrive à la conclusion suivante, au sujet de ces enseignantes : « elles se perçoivent à titre d'agents de transmission des connaissances. Elles ne se considèrent pas comme des agents de transformation comme le voudraient bien certains intervenants et intervenantes du système scolaire⁹². » Ainsi, selon elle, les enseignantes interviewées ne reconnaîtraient pas nécessairement le rôle de sensibilisation et de conscientisation qu'elles pourraient jouer auprès de leurs élèves en ce qui a trait à la réalité du vécu minoritaire et à leurs droits linguistiques⁹³.

Or, nous questionnons les conclusions que tire cette auteure. Se percevoir uniquement comme celui qui transmet les connaissances et non comme un agent de transmission linguistique et culturelle ne signifie pas pour autant qu'on ne le soit pas. Pour Gohier *et al.*, l'enseignant « exerce une influence sur l'élève par son comportement et par les valeurs qu'il véhicule⁹⁴ ». Nous considérons qu'en faisant le choix de travailler dans une école en milieu

ayant accepté de participer. Le seul homme participant à la recherche a dû se retirer à mi-chemin dans l'enquête, car il a accepté un poste à une école de langue anglaise de la région.

⁹⁰ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », p. 85.

⁹¹ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », p. 85.

⁹² *Ibid.*, p. 90.

⁹³ Diane Gérin-Lajoie, « Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire ». *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, 2006, p. 162-176.

⁹⁴ Christine Gohier *et al.*, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif ». *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 12.

minoritaire francophone, le personnel enseignant participe à la mission de celle-ci. D'ailleurs, les enseignants pourraient, en principe, représenter des modèles francophones en choisissant de travailler en français dans des milieux fortement minoritaires du point de vue linguistique ou en revendiquant des services en français au sein de la communauté dans laquelle ils résident.

Une étude menée par l'ICRML confirme cette hypothèse. L'Institut publiait en mai 2010 la synthèse de son enquête portant sur l'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire de langue française située en milieu minoritaire francophone au Canada. Cette étude présente leur vision du *vécu conscientisant*, entendu comme « le degré auquel les parents et le personnel enseignant constituent des modèles de conscientisation et d'engagement linguistique et culturel⁹⁵ ». Peu importe la concentration géographique des francophones dans leurs divers milieux de vie, les jeunes disent avoir plus souvent vu le personnel enseignant démontrer une conscience linguistique et un engagement identitaire que leurs parents. Cependant, les auteurs soulignent que ces comportements augmentent très légèrement chez les parents et diminuent chez les enseignants lorsque la concentration géographique des francophones est plus importante. En Ontario, les jeunes affirment que leurs enseignants et enseignants « affichent publiquement leur fierté francophone » souvent ou régulièrement (score de 5,83 sur une échelle de 7)⁹⁶. Pour les auteurs, Christine Dallaire et Kenneth Deveau, il est donc « rassurant et encourageant de constater que les élèves [soient] conscients de l'engagement des membres du personnel enseignant, compte tenu leur rôle de modèles auprès des jeunes⁹⁷ ». Si l'on tient compte du fait que 60,8 % des participants

⁹⁵ Ronald Boudreau, *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. Synthèse de l'enquête*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, p. 27.

⁹⁶ Les 1334 répondants sont inscrits en 10^e année et l'échantillon représente assez fidèlement la réalité démographique des élèves des écoles de langue française en milieu minoritaire à l'échelle canadienne. Les répondants devaient indiquer la fréquence d'observation de six comportements associés à la valorisation de la langue et de la culture française, à l'affirmation identitaire francophone et la revendication de droits linguistiques francophones, et ce, auprès de leurs parents et de leurs enseignants, selon une échelle de fréquence en 7 points (1 : jamais; 2 : presque jamais; 3 rarement; 4; de temps en temps; 5 : souvent; 6 : régulièrement; 7 : très souvent).

⁹⁷ Kenneth Deveau et Christine Dallaire, *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. Résultats de l'enquête pancanadienne*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2010, p. 11.

ontariens disent que les enseignants constituent des modèles de conscientisation linguistique et culturelle, soit un total d'environ 811 élèves inscrits à plusieurs écoles secondaires de langue française en Ontario, pourquoi les constats de Gérin-Lajoie au sujet des neuf enseignantes de Toronto et d'Ottawa ne montrent-ils pas à voire une telle conscience linguistique et culturelle de la part de ces dernières? Peut-on penser qu'il s'agit d'une différence entre la façon dont le personnel enseignant se conçoit (vue de l'intérieur) et la manière dont les élèves évaluent leur comportement (vue de l'extérieur)? Dans ce cas, le personnel enseignant agirait en tant que modèle francophone sans pour autant le faire de façon consciente ou explicite. Ou bien, le personnel enseignant d'Ottawa et de Toronto s'inscrit peut-être comme un cas à part. Tout compte fait, il nous semble que le nombre d'enseignants interviewés (9) par Gérin-Lajoie et les régions géographiques assez limitées (Toronto, Ottawa) pourraient expliquer que les résultats ne montrent que l'une des multiples façons dont on peut concevoir le rôle de transmission linguistique et culturelle en Ontario français.

Une autre étude, menée par la même auteure de 1995 à 1997 dans la région métropolitaine de Toronto, a présenté un discours plus nuancé de la part du personnel enseignant. Les trente et un enseignants et enseignantes interviewés reconnaissent leur rôle de transmission linguistique et culturelle, mais se sentaient dépourvus de moyens pour arriver à combler les besoins des élèves. Par exemple, un enseignant témoigne : « Moi, je n'ai rien eu pour m'aider à développer cette fierté chez les élèves, la langue et la culture. Je n'ai jamais eu d'aide⁹⁸. » Ils se disaient alarmés par les attentes élevées en ce qui a trait à leur rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle⁹⁹. Si les deux études attestent de la difficulté de la transmission de la langue française, notamment en raison des niveaux de langue variés, celles-ci semblent se distinguer quant au rôle de transmission culturelle. Alors que la première étude indique que le personnel enseignant prend une distance à l'égard du rôle de transmission culturelle, la deuxième étude démontre, pour sa part, que les enseignants sont

⁹⁸ Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *op. cit.*, p. 140

⁹⁹ *Ibid.*, p. 131.

conscients que leur est accordé ce rôle, quoiqu'ils affirment ne pas toujours être outillés pour y parvenir.

4.2.2 Pratiques et stratégies en milieu minoritaire

La sensibilisation au fait minoritaire se traduit sur le plan des pratiques du personnel enseignant. En Saskatchewan, Laplante en arrive à dire que les enseignantes se voient d'abord investies du rôle de l'enseignement des matières scolaires, tel qu'il est conçu par plusieurs membres du personnel enseignant en Ontario. Néanmoins, à travers leurs propos, il ne semble pas y avoir de désaccord sur le fait que les enseignants jouent un rôle qui dépasse la salle de classe, puisque les enseignantes de la Saskatchewan assument volontiers leur rôle dans la transmission de la langue et de la culture. De fait, le personnel enseignant reconnaît très explicitement qu'on lui confère certains rôles qui vont au-delà de l'école, en soulignant notamment l'importance redoublée de la transmission de la langue et de la culture dans les petites communautés. Par exemple, une enseignante affirme: « parce que j'enseigne dans une petite communauté, mon rôle en tant qu'enseignante dépasse les murs de l'école. Partout où je vais, les gens me reconnaissent et savent qui je suis [...] ». Quand on est enseignante dans une petite communauté, il faut accepter d'être visible, même d'être un peu un modèle, un exemple¹⁰⁰. » L'affirmation que fait cette enseignante concorde avec l'idée selon laquelle les enseignants en milieu minoritaire doivent être des modèles francophones dynamiques capables de susciter chez leurs élèves l'identification à la langue et à la culture¹⁰¹. Toutefois, nous tenons ici à souligner que le rôle de transmission linguistique et culturelle semble être tenu pour acquis par certains auteurs puisqu'on ne tente pas nécessairement de le définir concrètement. Dès lors, il n'est pas clair si tous les auteurs considèrent le fait d'être un modèle comme partie prenante du rôle de socialisation sociolinguistique ou non.

Comme l'a fait remarquer Roy, le personnel enseignant en Alberta est à l'affût du rôle déterminant qu'il a dans l'apprentissage du français chez les élèves et prend les mesures

¹⁰⁰ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*, p. 137.

¹⁰¹ Louis-Gabriel Bordeleau, « Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française », *op. cit.*

nécessaires pour atteindre cet objectif¹⁰². Puisque l'école représente, pour certains élèves, le seul lieu francophone dans la communauté, le personnel enseignant albertain adopte des stratégies concrètes pour que ces élèves puissent vivre une multitude d'expériences en français. D'ailleurs, les enseignants mentionnent l'importance d'encourager la participation à des activités, à des échanges et à des voyages en français¹⁰³. Toutefois, il est plus difficile de comparer les résultats de Roy avec d'autres études, car il s'agit d'individus qui enseignent uniquement le français.

Tardif souligne également certaines des mesures prises par le personnel enseignant œuvrant dans les écoles franco-albertaines, qui misent principalement sur le développement du sentiment d'appartenance à la communauté de langue française¹⁰⁴. Selon cette étude, et celle de Roy¹⁰⁵, le personnel enseignant en milieu minoritaire en Alberta serait conscient de ses divers rôles, comme certains de leurs homologues ontariens, mais, à la différence de certains de ces derniers, il prendrait des mesures concrètes afin d'inculquer chez leurs élèves l'importance de la langue et de la culture françaises. Qui plus est, au sein de ces deux provinces, soit l'Alberta et l'Ontario, un important contingent d'individus d'origine québécoise aurait participé aux études. Quelles sont donc les perspectives fournies par le personnel enseignant en provenance du Québec à l'égard du rôle de transmission culturelle et linguistique en milieu minoritaire?

4.2.3 Personnel enseignant en provenance du Québec

Afin de bien comprendre la façon dont les enseignants conçoivent leur travail, plusieurs auteurs ont tenu compte des trajectoires personnelles et professionnelles¹⁰⁶. Roy indique d'ailleurs que le discours identitaire « est en fonction des représentations, ces dernières étant

¹⁰² Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *op. cit.*

¹⁰³ *Ibid.*, p. 184.

¹⁰⁴ Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*

¹⁰⁵ Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *op. cit.*

¹⁰⁶ Diane Gérin-Lajoie, « Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », *op. cit.*

le résultat de la trajectoire personnelle de l'individu¹⁰⁷ ». Il appert que plusieurs enseignants œuvrant en Ontario et en Alberta proviennent originalement du Québec, un milieu majoritairement francophone, et choisissent d'aller enseigner en milieu minoritaire francophone.

Eu égard à la présence des enseignants québécois dans le contexte scolaire albertain, Tardif souligne la difficulté pour certains membres du personnel enseignant de comprendre les enjeux liés au statut minoritaire. D'ailleurs, une des enseignantes québécoises qui travaille dans une école franco-albertaine fait l'affirmation suivante : « Les Franco-Albertains vivent vraiment le problème minoritaire. Ce que moi, je n'ai jamais vécu. Je ne pourrai jamais vraiment le comprendre, je ne pourrai jamais avoir le "feeling" de ressentir ce qu'eux ressentent¹⁰⁸. » Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, le personnel enseignant interviewé pour l'étude de Tardif reconnaît l'importance de la transmission de la langue et de la culture. De fait, une des enseignantes, en référence à la présence de plusieurs enseignants québécois, affirme ceci : « Je crois que les professeurs qui viennent savent vraiment pourquoi ils viennent ici. C'est pour promouvoir une langue, c'est vraiment pour la sauvegarder¹⁰⁹. » Selon cette affirmation, les Québécois seraient très conscients du rôle de promotion de la langue et de la culture minoritaire, même s'ils sont issus d'un milieu majoritaire francophone et n'ont généralement pas reçu une formation les sensibilisant aux enjeux particuliers du milieu minoritaire. En se référant aux témoignages des enseignants d'origine québécoise œuvrant en Alberta, Tardif indique qu'ils affirment ressentir une certaine continuité historique entre leurs vécus et celui des étudiants¹¹⁰ entendue comme le partage d'un parcours commun. Nous estimons qu'un passé commun, que l'on peut comprendre comme Canadien français, pourrait expliquer que les enseignants du Québec s'identifient aux élèves franco-albertains¹¹¹. D'après l'auteure, les résultats à l'égard de l'appropriation de la mission de l'école pourraient s'avérer différents si la majorité des enseignants étaient Franco-Albertains, mais elle ne précise pas dans quel sens elle entend cette différence.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 182.

¹⁰⁸ Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*, p. 788.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 793.

¹¹⁰ Claudette Tarif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*

¹¹¹ *Ibid.*

De son côté, l'étude ethnographique de Gérin-Lajoie offre aussi d'intéressantes perspectives quant à l'influence du parcours personnel et professionnel des enseignants d'Ottawa et de Toronto sur la façon dont ils conçoivent leurs rôles. Il ressort de cela que plusieurs des enseignantes interrogées ont grandi au Québec, un milieu francophone majoritaire, soit sept des neuf enseignantes. Dans un article datant de 2006, l'auteure compare les parcours de deux enseignantes¹¹². La première, Juliette, se considère québécoise et habite en Ontario depuis 10 ans. Elle voit son rôle auprès des élèves comme celui de transmettre les connaissances. Bien qu'elle semble consciente du rôle de production ou de reproduction de la langue et de la culture, cette enseignante affirme que cela se fait mieux dans certaines matières, notamment les sciences sociales. De plus, elle dit ne pas avoir le temps de penser à son rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle. Gérin-Lajoie atteste que, pour Juliette, le sens d'appartenance à la francophonie se limite à la possibilité d'avoir accès à des services en français. De son côté, Hélène, née à Montréal et résidente d'Ottawa depuis l'âge de cinq ans, s'associe à la culture québécoise même si elle a vécu une grande partie de sa vie en Ontario. Il est important, pour elle, de mettre de l'avant sa fierté francophone. Selon Gérin-Lajoie, même si elle s'identifie comme québécoise, Hélène comprend les enjeux auxquels sont confrontés francophones de l'Ontario.

Les deux enseignantes ont des parcours différents, et conséquemment proposent une conception de langue et de la culture françaises en Ontario qui est différente. Gérin-Lajoie suppose alors que l'on pourrait par conséquent s'attendre à retrouver des différences dans la façon dont elles conçoivent leur rôle d'enseignante¹¹³. Malgré cela, le niveau de sensibilisation des deux enseignantes par rapport au rôle de transmission linguistique et culturelle varie très peu. Elles accordent toutes deux beaucoup d'importance au travail de transmission des connaissances alors qu'elles n'entretiennent pas nécessairement un lien avec le rôle social et politique de l'école au sein de la francophonie ontarienne. Ces mêmes constats sont repris dans un article datant de 2008, celui-ci présentant le profil des neuf enseignantes interrogées au cours de l'étude ethnographique, soit cinq femmes d'origine

¹¹² Diane Gérin-Lajoie, « Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », *op. cit.*

¹¹³ *Ibid.*

québécoise et une femme d'origine haïtienne ayant grandi au Québec, œuvrant à Toronto, ainsi que deux femmes originaires d'Ottawa et une femme d'origine québécoise, œuvrant dans la région d'Ottawa. Peu importe le parcours identitaire du personnel enseignant œuvrant en Ontario français, celui-ci semble se distancer de son rôle d'agent de conscientisation linguistique et culturelle. Le discours du personnel enseignant interviewé à Toronto et à Ottawa s'éloigne donc du discours officiel de l'école de langue française en milieu minoritaire francophone. Bref, que l'on soit d'origine québécoise, franco-ontarienne ou haïtienne, d'après Gérin-Lajoie, les enseignantes interviewées n'adopteraient pas de pratiques particulières pour valoriser le fait minoritaire francophone, outre d'enseigner en français¹¹⁴.

Le thème de la présence québécoise au sein des écoles en milieu minoritaire revient donc dans les propos au sujet de l'Alberta et de l'Ontario, mais, les résultats diffèrent grandement. Selon Gérin-Lajoie, l'origine ou l'identité québécoise d'un enseignant n'engendre pas nécessairement une appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle¹¹⁵, alors que les répondants québécois en Alberta soulignent qu'ils ont une mission linguistique et culturelle à remplir dans les écoles où ils œuvrent¹¹⁶. Pourquoi le personnel enseignant de provenance québécoise venant enseigner en Ontario, spécifiquement à Toronto et à Ottawa, semble-t-il être moins conscient de ce rôle que celui œuvrant en Alberta? Qui plus est, pourquoi le personnel enseignant interviewé à Toronto et à Ottawa ne reconnaît-il pas le rôle de transmission linguistique et culturel ou n'affirme-t-il pas avoir les moyens de le prendre à son compte, tandis qu'en Alberta et en Saskatchewan, ce serait tout le contraire?

4.3 L'Ontario français : Un cas de figure particulier

Les constats de Diane Gérin-Lajoie à l'égard du rôle de transmission linguistique et culturelle en Ontario français se distinguent nettement de ceux émis par Bernard Laplante¹¹⁷

¹¹⁴ Notons néanmoins que l'analyse complète de l'étude n'a pas encore été publiée, mais devrait paraître prochainement.

¹¹⁵ Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », *op. cit.*

¹¹⁶ Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*

¹¹⁷ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*

ainsi que ceux de Claudette Tardif¹¹⁸ et Sylvie Roy¹¹⁹, pour ce qui est respectivement de la Saskatchewan et de l'Alberta. Si le personnel enseignant semble s'approprier le rôle de transmission linguistique et culturelle, en Alberta et en Saskatchewan, il s'en éloignerait en Ontario français, et ce, en dépit de l'histoire des écoles marquées par la lutte pour l'affirmation du français dans cette province. En se penchant particulièrement sur les neuf enseignantes participant à l'étude ethnographique de 2001 à 2004, pourquoi ne démontrent-elles pas une plus grande conscience linguistique et culturelle, tel que le témoignent leurs homologues en Saskatchewan et en Alberta? Peut-on penser que le discours du personnel enseignant d'Ottawa et de Toronto s'inscrit comme un cas à part dans cette province? De cette façon, le milieu pourrait avoir un impact sur la manière de concevoir son rôle d'agent de transmission linguistique et culturelle, donnant lieu à une diversité de discours au sein des différentes régions de la province à l'égard de ce rôle. Quelles sont donc les particularités de l'Ontario français, qui pourraient expliquer qu'une diversité de discours puisse exister à l'égard de la langue et de la culture en contexte scolaire? Avant d'aborder cette question, nous proposons d'abord un court survol de l'histoire des écoles dans cette province.

V - LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN : UN APERÇU

5.1 Historique des écoles en Ontario français

L'école est reconnue comme l'un des piliers de la communauté franco-ontarienne dans la mesure où elle assure la transmission de la langue et de la culture française. Pourtant, son histoire est caractérisée par des luttes scolaires qui perdureront pendant plusieurs décennies¹²⁰. De surcroît, les écoles catholiques de langue française en Ontario se dotent d'un rôle supplémentaire, celle de la transmission de la foi catholique aux jeunes générations, ce qui vient s'ajouter aux fonctions susmentionnées.

¹¹⁸ Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*

¹¹⁹ Sylvie Roy, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *op. cit.*

¹²⁰ David Welsh, « La lutte pour les écoles secondaires franco-ontarienne : une nouvelle perspective ». *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 13/14, 1991-1992, p. 109-131.

L'établissement de la première école de langue française en Ontario remonte à 1786, soit l'école élémentaire l'Assomption à Sandwich/Windsor dans le sud de la province¹²¹. Cependant, l'enseignement élémentaire francophone catholique bénéficie seulement des fonds publics depuis environ 1841 en Ontario, alors que l'enseignement secondaire de langue française est, dans une large mesure, à la charge des congrégations religieuses catholiques jusqu'à la fin des années 1960 en raison de l'absence de fonds publics¹²². Notons toutefois l'existence des écoles secondaires privées de langue française depuis 1845 : celles-ci sont en pleine expansion au cours des années 1960¹²³.

5.1.1 Le Règlement XVII

En 1912, le gouvernement ontarien introduit le Règlement XVII qui interdit le français comme langue d'enseignement dans toutes les écoles publiques et séparées après les deux premières années du primaire, et ce, jusqu'en 1927. L'historien Robert Choquette défend l'idée selon laquelle le clergé, notamment l'archevêque d'Ottawa, Mgr Duhamel, a su profiter de la répression du français pour renforcer et consolider le système des écoles catholiques¹²⁴. Néanmoins, les effets de cette politique sont ressentis partout en Ontario, représentant pour certains¹²⁵ une tentative d'assimilation de la minorité francophone. Dès sa promulgation, les Franco-Ontariens livreront une lutte acharnée afin de faire valoir leurs droits scolaires. Partout en province, le personnel enseignant s'investira dans cette lutte, notamment à Ottawa et à Pembroke. En septembre 1914, Samuel Genest, président du Conseil des écoles séparées d'Ottawa (CESO), demandera à nombre d'enseignants de travailler en dépit du risque de ne pas recevoir un salaire. De fait, bien que le gouvernement

¹²¹ Louis-Gabriel Bordeleau, Bernard, Roger et Benoît Cazabon, « L'éducation en Ontario français », dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. Moncton: Éditions d'Acadie, 1999, p. 435-473.

¹²² Gaétan Gervais, « Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation II », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 16, n° 1, 1986, p. 99-105 cité dans David Welch, «The Social Construction of Franco-Ontario Interests Towards French-language Schooling, 19th Century to 1980s». Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, 1988, p. 72.

¹²³ Louis-Gabriel Bordeleau, Bernard, Roger et Benoît Cazabon, « L'éducation en Ontario français », *op. cit.*

¹²⁴ Robert Choquette, *L'Église catholique dans l'Ontario français du dix-neuvième siècle*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984, p. 311.

¹²⁵ Georges Duquette, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire. Théorie, recherches et interventions professionnelles en salle de classe*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 1999.

ontarien ait remplacé le CESO par une nouvelle commission scolaire (la « Petite commission »), Genest embauchera tout de même Béatrice et Diane Desloges pour enseigner des classes au sein de l'école Guigues, en basse-ville d'Ottawa. Ces dernières se buteront à la « Petite commission », qui offre de payer leurs salaires si elles acceptent de mettre en œuvre le Règlement XVII, proposition qu'elles refuseront sans équivoque. Plus tard, la « Petite commission » menacera d'emprisonner les sœurs Desloges, pour ensuite révoquer leurs certificats d'enseignement. Si ces dernières dispensent leur enseignement au sein d'écoles clandestines pendant plusieurs mois, les parents – notamment les mères et les grand-mères, armées de leurs épingles à chapeau et de ciseaux, reprendront l'école Guigues en janvier 1916. Menacées de nouveau par peine de prison, les demoiselles Desloges demeurent fidèles à leur poste, en refusant d'obtempérer aux consignes de la Petite commission. Par leur refus de se soumettre au Règlement XVII, elles sont aujourd'hui reconnues comme des « héroïnes de la résistance franco-ontarienne¹²⁶ ».

Une lutte parallèle se déroule à Pembroke. En 1923, une école libre sera créée afin de pallier, d'une part, l'absence d'enseignants de langue française au sein de l'école existante, et d'autre part, le refus par la Commission scolaire du droit à l'enseignement en français. Grâce à une campagne financière menée par l'Association catholique de la jeunesse canadienne-française (ACJC), l'école libre « Jeanne d'Arc » s'installera dans deux locaux d'un édifice à Pembroke. En plus de travailler sans salaire jusqu'en 1926, Jeanne Lajoie, unique enseignante de l'école libre de Pembroke, consacrera ses étés à ramasser des fonds pour maintenir l'école ouverte. Reconnue en 1940 par l'abbé Lionel Groulx comme la « Pucelle de Pembroke », Lajoie « devient une héroïne aux yeux de ses contemporains à travers le Canada français »¹²⁷. Force est donc de reconnaître l'apport des enseignants dans la lutte contre le Règlement XVII en Ontario.

¹²⁶ CRCCF, « La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010 », *op. cit.*

¹²⁷ Michel Bock, *Quand la nation débordait les frontières. Les minorités françaises dans la pensée de Lionel Groulx*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 2004, p. 261.

5.1.2 La lutte pour les écoles secondaires de langue française

Au début des années 1960, les écoles secondaires de langue française du système privé sont en piètre état financier et leur nombre diminue considérablement puisque le clergé catholique n'arrive plus à les subventionner. Mais, en 1968, une décision du gouvernement ontarien change la donne. Le premier ministre John Robarts annonçait alors l'intention du gouvernement d'accorder des subventions à des écoles secondaires publiques de langue française¹²⁸. Afin d'obtenir ces écoles, une demande devait être présentée auprès des conseils scolaires locaux. Selon Monica Heller, la décision du gouvernement Robarts s'inscrit dans un processus plus large de mobilisation politique des francophones en Ontario, déclenché par la Révolution tranquille au Québec qui a eu des effets dans tout le Canada français¹²⁹.

Si certaines communautés obtiennent leurs écoles de langue française sans trop de difficultés, d'autres tels Sturgeon Falls, Cornwall et Penetanguishine, devront lutter avec acharnement, car le pouvoir d'établir ces écoles revenait aux conseils scolaires à majorité anglophone. L'implication des enseignants au sein des nombreuses crises scolaires à travers la province mérite ainsi d'être soulignée. À Sturgeon Falls, des enseignants et des directeurs d'écoles francophones créaient en 1968 l'Association d'éducation de l'Ouest Nipissing (AEON) afin d'obtenir une école secondaire homogène de langue française. À cette époque, les francophones représentaient 75 % de la clientèle étudiante de l'unique école secondaire. Selon l'AEON, « l'école secondaire de Sturgeon Falls empêch[ait] l'épanouissement culturel et linguistique de ses élèves franco-ontariens¹³⁰ ». L'AEON devint catalyseur de la lutte scolaire, réussissant à rassembler divers intervenants, dont l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO) et l'Association des enseignants franco-ontariens (AEFO). Grâce à l'AEON « les liens entre les francophones de Sturgeon Falls et la communauté franco-ontarienne se multipli[èrent] et se solidifi[èrent]¹³¹ ». En décembre 1971, la

¹²⁸ Arthur Godbout, *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1972, p. 132.

¹²⁹ Monica Heller, « La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, 1994, p. 155-166.

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ *Ibid.*

Commission Symons appuyait la création d'une école secondaire de langue française à Sturgeon Falls, à la suite de ces revendications¹³².

À Cornwall, une crise scolaire sera déclenchée en 1973 à l'école secondaire bilingue St-Laurent, en fonction du non-respect des droits acquis en matière d'éducation secondaire de langue française, mais aussi en raison du congédiement de deux enseignants francophones qui appuyaient les luttes étudiantes. Louis Rocque, éditorialiste au sein du journal *Le Droit*, affirme qu'il s'agit de tactiques pour se venger contre ces derniers, et pour « se défaire d'enseignants parce qu'ils ont osé appuyer ouvertement les revendications LÉGITIMES et JUSTIFIÉES de leurs élèves¹³³ ». Soutenus par leurs homologues à Sturgeon Falls, les étudiants francophones de Cornwall feront donc la grève afin que l'École secondaire bilingue St-Laurent devienne une école homogène de langue française¹³⁴. Bref, comme à l'époque du Règlement XVII, le personnel enseignant sera appelé à jouer un rôle clé dans la lutte pour l'obtention des écoles secondaires de langue française.

Par ailleurs, notons qu'après 1968, plusieurs écoles de langue française privées catholiques se voient transférées au système public, diminuant considérablement l'influence et le rôle du clergé dans l'éducation secondaire en Ontario. C'est à partir de cette époque qu'on revendiquera la subvention du système scolaire séparé (catholique) allant jusqu'à la fin des études secondaires, et ce, tant du côté anglophone, que du côté francophone. Par la suite, l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés enchâssée dans la Constitution du Canada en 1982 « a donné le coup d'envoi de toute une série de mesures favorisant le développement d'un système d'éducation répondant aux besoins de la minorité de langue officielle¹³⁵ ». Par exemple, en juin 1985, l'annonce du premier ministre Bill Davis quant au

¹³² Daniel Marchildon et Micheline Marchand, « La Crise scolaire de Penetanguishene : Au-delà des faits, il y a... un historique sommaire et analytique », *op. cit.*, p. 43.

¹³³ Louis Rocque, « Quand des conseillers font fi de la loi », *Le Droit*, 26 mai 1973, p. 6, cité dans Serge Miville, *À quoi sert au Canadien français de gagner l'univers canadien s'il perd son âme de francophone? Représentations identitaires et mémorielles dans la presse franco-ontarienne après la « rupture » du Canada français (1968-1986)*, thèse inédite, Université d'Ottawa, 2012, p. 90.

¹³⁴ CRCCE, « La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010 », *op. cit.*

¹³⁵ Normand Labrie et Sylvie Lamoureux, « À la recherche de... l'éducation en langue française en Ontario », dans N. Labrie et S. Lamoureux (dir.), *L'Éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de parole, 2003, p. 15.

financement des écoles catholiques jusqu'en 13^e année vient secouer la communauté franco-ontarienne, qui pourra se doter d'écoles secondaires catholiques de langue française¹³⁶. Par ailleurs, le premier conseil scolaire homogène de langue française sera inauguré en 1989 grâce à la loi 109 adoptée en 1988¹³⁷. L'année 1998 marque également une étape importante pour la communauté franco-ontarienne, qui obtient l'entière gestion de l'éducation de langue française, ce qui mène à la création de douze conseils scolaires de langue française, soit huit conseils catholiques et quatre conseils publics¹³⁸.

5.2 Caractéristiques principales des écoles franco-ontariennes

En Ontario, on trouve plus de 400 écoles où le français est la langue d'instruction et, en principe, la seule langue de communication permise¹³⁹. Pourtant, les pratiques langagières des élèves font état de la facilité avec laquelle ces derniers franchissent les frontières linguistiques, en passant du français à l'anglais, et vice-versa¹⁴⁰. Qui plus est, la diversité ethnique, culturelle et linguistique s'inscrit à même l'institution scolaire. Nous retrouvons ainsi, à l'intérieur d'une même école, des francophones « de souche », des anglophones, des élèves bilingues, des jeunes issus de parcours migratoire et plusieurs autres, le tout dans un contexte majoritairement anglophone¹⁴¹. La communauté francophone, elle-même déjà minorisée par rapport à la communauté anglophone, accueille donc des élèves issus de parcours migratoires variés. Dans ce contexte, les élèves immigrants et réfugiés deviennent

¹³⁶ Robert Stamp, *The Historical Background to Separate Schools in Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1985, Ministère de l'Éducation, p. 33.

¹³⁷ Normand Labrie et Sylvie Lamoureux, « À la recherche de... l'éducation en langue française en Ontario », *op. cit.*

¹³⁸ Normand Labrie, Wilson, Denise et Monica Heller, « La gestion scolaire et la création de Conseils de district », dans N. Labrie et S. Lamoureux (dir.), *L'Éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Sudbury: Prise de parole, 2003, p. 31-56.

¹³⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.

¹⁴⁰ Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire: le cas de l'Ontario », *op. cit.*

¹⁴¹ Annie Pilote et Marie-Odile Magnan, « L'école de la minorité francophone : une institution à l'épreuve des acteurs », *op. cit.*

« une minorité à l'intérieur d'une minorité¹⁴² ». Tel que précisé précédemment, ce phénomène de minorisation s'inscrit dans des rapports de force qu'il ne faut pas négliger, puisque certains élèves deviennent une double minorité ou même une triple minorité, dans la mesure où ils sont issus de l'immigration, ils appartiennent à une minorité visible et ils sont francophones, à l'intérieur d'une communauté à majorité anglophone. Cette minorisation « complexifie les rapports de force entre les minorités ethniques, les francophones et les anglophones¹⁴³ ». Si certaines villes de l'Ontario ont tendance à se diversifier, dont Toronto et Ottawa, d'autres conservent les caractéristiques particulières d'une population que l'on caractérise souvent « d'homogène ». Bien qu'une partie de la clientèle demeure « traditionnelle », il est important de noter que celle-ci n'est pas réellement homogène puisqu'elle regroupe notamment des élèves de différents niveaux socio-économiques ayant des compétences linguistiques variées.

En outre, l'animation culturelle représente l'une des particularités des écoles franco-ontariennes. En 1994, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) publiait le document de travail *Investir dans l'animation culturelle : guide d'intervention – paliers élémentaire et secondaire*, au sein duquel l'animation culturelle est définie comme étant : « un service structuré en milieu scolaire, fondé sur l'action culturelle, soit sur toutes les interventions visant l'affirmation et le cheminement culturels de l'élève et le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste¹⁴⁴ ». Ce document précise que l'animation culturelle est un service d'appui intégré au sein de l'école et des programmes d'études. Le service d'animation culturelle revêt différentes configurations¹⁴⁵ au sein des écoles de langue française, offrant une programmation qui met l'accent sur le fait français, notamment la présentation de concerts en français ou la célébration de la semaine de la francophonie. Le ministère de l'Éducation préconise

¹⁴² Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet, « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire », *op. cit.*, p. 31.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), *Investir dans l'animation culturelle : guide d'intervention – paliers élémentaire et secondaire*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994, p. 9.

¹⁴⁵ Notons ici que dans certaines écoles, quelques enseignants sont libérés de leur tâche d'enseignement pour préparer la programmation de l'animation culturelle alors qu'à d'autres endroits, les animateurs culturels sont embauchés précisément pour ce poste.

également le maintien de liens étroits entre les écoles de langue française et la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO), cette dernière étant en mesure de proposer une panoplie d'activités qui favorisent le développement du sentiment d'appartenance, d'affirmation et de fierté des jeunes.

5.3 Discours changeant de l'institution scolaire

Alors que l'une des premières études abordant la diversification ethnoculturelle en contexte scolaire francophone minoritaire était en cours¹⁴⁶, des débats d'envergure portant sur l'identité francophone avaient lieu au sein des écoles ontariennes. Au tournant des années 1990, la sociologue Monica Heller s'apprêtait à intégrer l'école secondaire Champlain à Toronto, afin d'y mener une recherche ethnographique qui allait se prolonger de 1991 à 1995. Heller affirme : « By the time we left the school in 1994, the tension between *la francophonie internationale* as a model for the school's identity and *la francophonie de souche* (local communities with 'roots') was being resolved in favour of the first¹⁴⁷. » Ainsi, la diversification des pays sources d'immigration donnerait lieu à une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée à l'école secondaire Champlain. Notons particulièrement l'arrivée de francophones des Caraïbes, de l'Asie, de l'Afrique subsaharienne et des territoires français des Océans indiens et pacifiques au courant des années 1980 et 1990¹⁴⁸. Ces importantes vagues d'immigration, correspondant généralement aux crises économiques ou politiques dans les pays d'origine, donneraient lieu au développement d'une certaine tension entre « entre l'idée de promouvoir le modèle d'une francophonie internationale, ou, encore, de soutenir le modèle d'une francophonie de souche auquel il s'agirait de se greffer¹⁴⁹ ». Même dans les milieux marqués par d'importantes vagues d'immigration, on souligne un certain attachement à la définition de la communauté francophone minoritaire par rapport au groupe majoritaire anglophone « [é]tant donné que ces groupes se perçoivent comme une minorité

¹⁴⁶ Monica Heller, *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography*, 2^e éd, London, New York, Continuum, 2006, cité dans Diane Farmer, « L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité », dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, 2008, p. 149.

¹⁴⁷ Monica Heller, *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*, 1999, *op. cit.*, p. 20.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 51.

¹⁴⁹ Diane Farmer, « L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité », *op. cit.*, p. 149.

qui doit se protéger d'une majorité dominante, il leur faut un certain temps pour arriver à concevoir l'enjeu de la diversité interne à la communauté francophone minoritaire¹⁵⁰ ». Toutefois, l'arrivée d'une clientèle diversifiée dans les écoles, notamment en contexte torontois, précipite une remise en question de la définition de la francophonie ontarienne en contexte scolaire.

Cet attachement au modèle d'une francophonie de souche aurait un lien assez important avec les luttes politiques pour l'accès à l'éducation de langue française en milieu minoritaire francophone. De fait, dans plusieurs communautés francophones en contexte minoritaire, « les luttes pour obtenir le contrôle et la gestion scolaires furent tellement longues et pénibles que l'accent a été mis presque exclusivement sur ce qui unissait les communautés francophones¹⁵¹ ». Le philosophe politique Will Kymlicka n'est donc pas surpris que l'approche privilégiée soit celle d'une « monoculture francophone¹⁵² » qui tente, tant bien que mal, d'éviter une fragmentation de la communauté.

Selon Annie Pilote et Marie-Odile Magnan, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (PAL), introduite en 2004, est un excellent exemple des efforts entrepris, en contexte scolaire francophone minoritaire, pour concilier les diverses visions en ce qui a trait à l'inclusion de la diversité¹⁵³. Ces auteures soulignent que l'Ontario « se trouve à l'avant-garde des changements apportés au curriculum de l'école de

¹⁵⁰ Nicole Gallant et Wilfrid Denis, « Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, 2003, p. 150.

¹⁵¹ Michael Behiels, *Canada's Francophone Minority Communities: Constitutional Renewal and the Winning of School Governance*, Montreal, McGill-Queen's University Press, 2005, cité dans Nicole Gallant et Wilfrid Denis. « Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan », *op.cit.*, p. 150

¹⁵² William Kymlicka, *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995, cité dans Nicole Gallant et Wilfrid Denis, « Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan », *op.cit.*

¹⁵³ La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française de 2004 vient ainsi remplacer le document de 1994 intitulé Aménagement linguistique en français – Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaires et secondaires. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004, préambule.

langue française face à la diversité, et cela est dû principalement à son haut taux d'immigration francophone »¹⁵⁴, et ce, particulièrement grâce à la PAL. Cette dernière vise notamment à « [f]avoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et du pluralisme de la communauté de langue française en Ontario¹⁵⁵ ». Il s'agit là d'un déplacement notable par rapport au projet fondateur de l'école en milieu minoritaire, celui qui misait sur l'unité de la langue et de la culture, en vue de promouvoir l'inclusion des individus provenant de différents horizons culturels. De fait, selon Anne Gilbert, « [c]ette stratégie favorise en même temps l'accueil de nouveaux arrivants francophones qui ne se reconnaissent pas non plus dans une définition qui présente le groupe comme homogène, au plan culturel notamment¹⁵⁶. »

Première de son genre au Canada, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* a été développée par le ministère d'Éducation de l'Ontario (EDU). Cette politique veut permettre « aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer des 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 élèves¹⁵⁷ ». La PAL propose une série de lignes directrices aux écoles élémentaires et secondaires de langue française, en intégrant un cadre de responsabilité axé sur les résultats et un cadre d'évaluation du rendement. Plus encore, la PAL veut également permettre à l'école de langue française en Ontario de mieux remplir sa mission, et ce, auprès des jeunes, mais aussi auprès de la population francophone de l'Ontario dans son ensemble.

Par ailleurs, de nombreuses initiatives seront développées dans la foulée de la mise en œuvre de la PAL, dont la *Pédagogie culturelle* introduite en 2004. Par l'entremise de sept

¹⁵⁴ Annie Pilote et Marie-Odile Magnan, « L'école de la minorité francophone : une institution à l'épreuve des acteurs », *op. cit.*, p. 299.

¹⁵⁵ EDU, « Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française », *op. cit.*, p. 3.

¹⁵⁶ Anne Gilbert, « La refondation de la communauté franco-ontarienne par l'école : constats et enjeux », *Fondation-refondation. Quel avenir pour la démocratie?* Montréal, Liber, 2008, p. 236.

¹⁵⁷ EDU, « Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française », *op. cit.*, p. 2

fondements¹⁵⁸, la pédagogie culturelle « vise à favoriser une prise en charge de la part du personnel scolaire en offrant des outils pratiques qui permettent la mise en œuvre, au quotidien, d'une approche pédagogique en milieu minoritaire francophone en Ontario¹⁵⁹ ». Cette initiative de formation à l'intention des enseignants met un accent particulier sur l'acquisition des compétences en communication orale, puisque celles-ci facilitent « l'apprentissage et la construction identitaire des élèves¹⁶⁰ ». Les formations en pédagogie culturelle ne sont offertes aux enseignants du secondaire que depuis 2010, ayant d'abord été introduites aux paliers élémentaires – de la 3^e année à la 6^e année –, et ce, dans le cadre de la phase I du projet qui s'est déroulée de 2004 à 2009. Plus de 950 enseignants ont participé aux stages de pédagogie culturelle en cours d'emploi, auxquels s'ajoutent plus de 600 étudiants aux facultés d'éducation de langue française en Ontario.

Nombre de documents directeurs du ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) émergent également dans le cadre de la mise en œuvre de la PAL, dont le Cadre d'orientation et d'intervention intitulé *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*¹⁶¹. Ce document vise, entre autres, à augmenter la capacité du personnel enseignant à appuyer « les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève¹⁶² ». Pour sa part, le *Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario* se veut un cadre de référence proposant des pistes d'interventions concrètes au personnel scolaire¹⁶³.

¹⁵⁸ Les sept fondements de la pédagogie culturelle sont les suivants : 1 – la construction identitaire est un processus de vie; 2- la création d'un climat actualisant; 3- la communication orale; 4 – la responsabilisation de l'élève ou de la personne; 5 – la congruence pédagogique; 6- la manifestation d'un leadership émergent; 7 – l'évaluation.

« Leadership et pédagogie culturelle », consulté le 15 mars 2012, <<http://www.pedagogieculturelle.ca>>, 2008.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ EDU, « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention », *op.cit.*

¹⁶² *Ibid.*, p. 3.

¹⁶³ Le terme personnel scolaire fait référence à la direction de l'école, à la direction adjointe et au personnel enseignant. EDU, *Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2011.

Bref, nous reconnaissons l'ampleur des changements en milieu scolaire franco-ontarien, notamment depuis 2004 avec la mise en œuvre de la *Politique d'aménagement linguistique*. L'étude que nous avons réalisée représente une contribution originale au domaine en ce sens où la recherche de terrain, menée en 2011, apporte de nouvelles perspectives quant au rôle du personnel enseignant à l'égard de la transmission de la langue et de la culture. Rappelons ici que la dernière étude de terrain à ce sujet en Ontario se terminait en 2004.

CHAPITRE 2

REPÈRES CONCEPTUELS DE L'ÉTUDE

Dans le présent chapitre, nous aborderons l'approche conceptuelle avec laquelle nous avons entrepris cette recherche, de même que certains concepts clés qui participent à notre compréhension de la problématique à l'étude, soit : le milieu, l'identité professionnelle, les représentations ainsi que la culture. Débutons d'abord avec un survol de la façon dont la francophonie ontarienne est envisagée et définie, et ce, dans le cadre de deux discours dominants.

I - FAÇONS DE CONCEVOIR LA FRANCOPHONIE ONTARIENNE

Pour la géographe Anne Gilbert, les buts actuels de l'éducation de langue française en Ontario reflètent la vision d'une institution scolaire en tant qu'instrument de la réussite de l'individu¹⁶⁴. L'auteure affirme que cette orientation provoquerait une acculturation et une intégration à la société majoritaire, au lieu de promouvoir l'identité collective et le patrimoine culturel de la communauté franco-ontarienne. Les propos d'Anne Gilbert révèlent ainsi la critique qu'elle adresse à l'institution scolaire qui, dans son discours, appuierait involontairement ainsi une certaine assimilation culturelle des Franco-ontariens. Ce discours témoignerait d'une transformation profonde de la façon dont est définie la communauté franco-ontarienne. Alors que l'école a longuement représenté la pierre angulaire de la survie et du développement de cette communauté, pour Gilbert, elle est dorénavant l'hôte d'un processus de refondation, au sein duquel sont minimisés le fait communautaire et la spécificité du minoritaire à la faveur d'une ouverture sur le monde et plus particulièrement envers l'Autre majoritaire. Les débats en ce qui a trait à la définition de la francophonie ontarienne se répercuteraient également à l'extérieur des murs de l'école.

¹⁶⁴ Anne Gilbert, « La refondation de la communauté franco-ontarienne par l'école : constats et enjeux », *op. cit.*

Un bon nombre d’auteurs se sont penchés sur la question des fondements de la francophonie en Ontario, voire même des critères d’inclusion et d’exclusion¹⁶⁵. La géographe Anne Gilbert défend l’idée selon laquelle il y aurait deux discours dominants au sujet de la communauté franco-ontarienne¹⁶⁶. Le premier récit se fonderait sur ce que l’auteure nomme une communauté de mémoire et de destin, ayant des fondements historiques et mémoriels solidement ancrés. Se trouvent ainsi au premier plan la localité, le sentiment d’appartenance à la francophonie et l’identité fondée sur la conscience d’une spécificité culturelle. En revanche, si le Franco-ontarien se définit par sa culture, il s’agit d’une culture minoritaire confrontée à celle d’une majorité anglophone. Découlant des dynamiques provoquées par la mondialisation, le deuxième récit de la communauté franco-ontarienne serait axé sur la diversité grandissante présente en son sein. La communauté franco-ontarienne représenterait alors un groupement de parlants français sur le territoire ontarien, qui accorderait peu de place aux origines et à la culture. Ce qui importe, c’est de constituer une communauté dans un espace donné. Le rôle du territoire, dans son sens politique, y est donc mis de l’avant¹⁶⁷.

Le premier récit auquel fait référence Gilbert nous permet de tisser un lien avec la position intellectuelle qu’adoptent Georges Duquette et Yves Morin dans leurs écrits sur l’éducation de langue française en Ontario¹⁶⁸. Ces auteurs abordent la question de l’enseignement en milieu minoritaire par l’entremise de l’expérience d’élèves bilingues, ces derniers représentant pour la plupart des « Ontariens de souche » et composant la majorité de la clientèle des écoles de langue française en Ontario. Ces « Ontariens de souche » sont nés et ont grandi en Ontario et s’identifient à cette province dans la mesure où leur identité y tire ses racines. Pour ces auteurs, les Ontariens de souche canadienne-française doivent figurer au premier plan de cette définition. Ils affirment : « il est nécessaire de connaître et de comprendre les Ontariens de souche canadienne-française, leurs expériences et leur contexte

¹⁶⁵ Monica Heller, *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*, New York, Addison Wesley Longman, 1999.

¹⁶⁶ Anne Gilbert, « La refondation de la communauté franco-ontarienne par l’école : constats et enjeux », *op. cit.*

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ Georges Duquette et Yvan Morin, « Double minorisation et hégémonie interne en milieu minoritaire: le cas des institutions scolaires en Ontario français », dans H. Duchesne (dir.), *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 23-50.

de vie, si l'on veut ensuite bien intervenir auprès d'eux¹⁶⁹. » Dès lors, ces auteurs se penchent très peu sur l'accueil des nouveaux arrivants au sein de cette francophonie ontarienne et les transformations sociales, économiques et politiques qui s'ensuivent. À notre avis, cette façon de concevoir la francophonie ontarienne s'inscrit dans le premier récit à l'égard de la communauté franco-ontarienne, à savoir qu'elle aurait des fondements historiques et mémoriels solidement ancrés, qui doivent être respectés.

D'autres auteurs vont plutôt envisager la francophonie ontarienne en tant que construction sociale en perpétuelle mouvance, sa définition étant basée sur le concept de francité¹⁷⁰. À l'instar des propos de Monica Heller, Labrie et Lamoureux faisaient l'affirmation suivante :

Les transformations entamées en Ontario français au cours des dernières décennies résulteraient dans une redéfinition de la francophonie ontarienne, davantage axée sur la diversification et l'ouverture à l'autre. Cette conception accorderait conséquemment moins de places aux origines et à la culture des « Ontariens de souche canadienne-française¹⁷¹ ».

Pour Monica Heller, l'école de langue française en Ontario « traverse une crise identitaire, née de la contradiction entre une mission historique basée sur une vision homogénéisante de la francophonie, les aspirations globalisantes de la nouvelle classe moyenne qui l'a créée et la réalité d'une clientèle estudiantine de plus en plus diversifiée¹⁷² ». En outre, ce discours pluraliste rejette en quelque sorte le caractère minoritaire de la communauté franco-ontarienne, ce qui, auparavant, était au cœur de la définition de cette dernière. Selon les conclusions qu'elle tire de son étude ethnographique d'une durée de quatre ans menée au début des années 1990 dans l'école secondaire Champlain à Toronto, Heller est d'avis que les stratégies adoptées par les membres du personnel scolaire ainsi que par les élèves semblent indiquer la nécessité de réinventer l'école de langue française. Heller affirme qu'il s'agit « surtout de la construction d'une idéologie pluraliste en termes ethnoculturels, et d'une appropriation du concept de la francophonie internationale. Ceci veut dire à la fois la mise en veilleuse de l'accent sur la francophonie canadienne qui marque l'école depuis un

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 1

¹⁷⁰ Monica Heller, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, 2002.

¹⁷¹ Normand Labrie et Sylvie Lamoureux, « À la recherche de... l'éducation en langue française en Ontario », *op. cit.*, p. 8

¹⁷² Monica Heller, « Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography », *op. cit.*, p. 130.

certain temps¹⁷³ ». Cette vision s'oppose directement à celle défendue par Georges Duquette et les autres tenants du premier récit de la communauté franco-ontarienne.

Ayant étudié la situation torontoise, Heller suppose que la diversité grandissante de la population francophone indique le début « d'un processus qui touchera éventuellement le Canada français dans son ensemble¹⁷⁴ ». Cela dit, nous n'abondons pas dans le même sens que l'auteure à cet égard. S'il est vrai que la francophonie hors Québec tend à se diversifier, il nous semble que la situation des communautés rurales¹⁷⁵, notamment celles du nord de l'Ontario, représente un cas de figure très éloigné du modèle torontois, cas que l'on ne doit pas négliger et qui mérite d'être étudié plus en profondeur.

En règle générale, la majorité des nouveaux arrivants choisissent de s'établir dans les grandes villes du Canada. De plus, près des trois quarts des individus qui immigrèrent au Canada s'installent en Ontario au cours des 12 premiers mois de leur résidence. De ce groupe, près de la moitié vont choisir la région métropolitaine de Toronto. Si l'on prend les nouveaux arrivants francophones à part, ils s'installent principalement au Québec et dans les grandes villes du Canada¹⁷⁶. C'est pourquoi des provinces telles que la Saskatchewan et le Nouveau-Brunswick reçoivent une très faible proportion de l'immigration totale, et donc, une encore plus faible proportion d'immigration francophone. Au cours des années 2000, on remarque certaines avancées dans le domaine de la promotion de l'immigration francophone à l'extérieur du Québec, surtout avec la publication en 2003 du *Cadre*

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ Monica Heller, « Éléments d'une sociolinguistique critique », *op. cit.*, p. 85.

¹⁷⁵ À l'instar de la définition proposée par Statistique Canada, nous entendons par milieu rural, les « régions rurales et petites villes du Canada », qui incluent : « les cités, les petites villes et les villages ayant des populations de moins de 10 000 habitants et les régions rurales les entourant. Statistique Canada précise également que les « régions rurales et petites villes du Canada » représentent tous les endroits situés à l'extérieur des régions métropolitaines de recensement (RMR) et des agglomérations de recensement (AR). Une RMR a un noyau urbain de 100 000 habitants et plus, et une AR a un noyau urbain de 10 000 à 99 999 habitants. Définition de Statistique Canada repris par D. Austra Burns, Davis, Bruce et Amanda Marlin, « Recherche et analyses rurales – pauvreté en milieu rural », Document de travail préparé pour le Secrétariat rural associé en recherche, Agriculture et agroalimentaire Canada, Gouvernement du Canada, consulté le 10 avril 2012, <http://www4.agr.gc.ca/ressources/prod/rural/doc/poverty_pauvrete_f.pdf>, 2006.

¹⁷⁶ Nicole Gallant et Wilfrid Denis, « Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, 2008, p. 144.

stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire par le comité directeur de Citoyenneté et Immigration Canada et d'un plan stratégique pour la période de 2006 à 2011, afin d'attirer les immigrants francophones ailleurs que dans les grands centres tels Toronto et Vancouver. Les nouveaux arrivants francophones représentaient en 2003, 3,1 % de l'immigration à l'extérieur du Québec¹⁷⁷, ce qui s'inscrit comme un phénomène encore marginal, surtout dans des régions telles le Nord de l'Ontario. D'ailleurs, la population francophone de cette province représente 4,8 % de la population totale au sein de laquelle 10 % sont membres de minorités visibles. Près d'un tiers des francophones qui s'identifient comme minorités visibles en Ontario habitent Toronto¹⁷⁸. Par conséquent, les propos de Heller à l'égard de la diversité grandissante de l'ensemble de la population du Canada français nous semblent en quelque sorte démesurés par rapport aux statistiques de l'immigration. De plus, cette perspective tend à négliger la réalité des communautés rurales et leur spécificité.

Finalement, nous tenons également à mentionner certains éléments du discours de Georges Duquette et Yvan Morin à l'égard de l'élite franco-ontarienne¹⁷⁹. Interagissant principalement au sein des institutions scolaires, deux sous-groupes composeraient la minorité francophone de l'Ontario. D'une part, l'élite, détenant le pouvoir institutionnel et vivant dans des contextes relativement homogènes, chercherait à imposer son point de vue quoiqu'elle ne constitue qu'un faible contingent du milieu minoritaire. D'autre part, le reste de la population, supérieure en nombre et s'identifiant principalement comme bilingue, aurait de la difficulté à se reconnaître dans le discours promu par l'élite. En écartant les intérêts de cette population dite « bilingue », l'élite de l'Ontario français s'engagerait en terrain périlleux : « À force de parler à sa place et en son nom, elle la conduit à la croisée des chemins entre une acceptation fort peu attrayante d'une double minorisation et une

¹⁷⁷ Citoyenneté et Immigration Canada, « Cadre stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire », consulté le 8 mai 2012, < <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/etablissement/cadre-minoritaire.asp#treize> >, 2003.

¹⁷⁸ Office des affaires francophones, *Profil de la communauté francophone de l'Ontario 2009*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.

¹⁷⁹ Georges Duquette et Yvan Morin, « Double minorisation et hégémonie interne en milieu minoritaire: le cas des institutions scolaires en Ontario français », *op. cit.*

éventuelle assimilation au groupe majoritaire anglophone¹⁸⁰. » Les conséquences de la dichotomie entre ces deux sous-groupes sont donc très graves. Les auteurs expliquent que la population bilingue serait doublement minorisée dans la mesure où elle se trouve en situation minoritaire non seulement par rapport à la majorité anglophone, mais aussi face à l'élite du milieu minoritaire, qui, quoique minoritaire en nombre, adopte une position majoritaire en parlant au nom de l'ensemble de la population. Il nous semble alors de grande importance de tenir compte de ce phénomène qui, d'après ces auteurs, prendrait aussi place dans les institutions scolaires en Ontario français.

Somme toute, nous convenons qu'il existe deux discours principaux sur la nature de la francophonie ontarienne, au sein d'une province marquée par de vastes différences, notamment, pour ce qui est de ces caractéristiques linguistiques, démographiques et économiques.

II - CONCEPTS CLÉS

Cette prochaine section du travail présente certains concepts clés de la recherche. L'introduction de ces derniers vise à faciliter leur compréhension dans le cadre de cette présente thèse de maîtrise. Nous présenterons ainsi les concepts suivants : l'identité professionnelle, les représentations, la culture et le milieu.

2.1 L'identité professionnelle

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier présentent dans leurs nombreux écrits, leur conception de ce que représente « l'identité professionnelle » de l'enseignant¹⁸¹. Reprise par Laplante¹⁸², l'identité professionnelle de l'enseignant correspond à « l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école¹⁸³ ». Le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle repose sur un processus dynamique de

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 24.

¹⁸¹ Christine Gohier *et al.*, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *op. cit.*

¹⁸² Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*

¹⁸³ *Ibid.*, p. 29.

construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant. D'une part, cette représentation de soi est tributaire des représentations que l'enseignant a de lui-même en tant que personne et comprend, entre autres, les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel¹⁸⁴. D'autre part, la représentation de soi dépend également du rapport que l'enseignant entretient avec les autres membres du corps professoral et avec la profession enseignante dans son ensemble. Conséquemment, l'identité professionnelle n'est pas seulement une identité partagée avec les membres d'un groupe exerçant la même occupation ou profession. Par ses interactions avec ces derniers, l'enseignant participe directement à la construction de son identité professionnelle.

Dans le cadre de ce projet de thèse, nous proposons que le rôle de transmission linguistique et culturelle puisse représenter l'un des éléments formant l'identité professionnelle du personnel enseignant qui œuvre dans les écoles de langue française en Ontario. C'est pourquoi nous nous pencherons sur les diverses représentations que le personnel enseignant avance à l'égard de ce rôle.

2.2 Les représentations

Nous entendons ici le terme représentation, tel que défini par Bonardi et Roussiau comme « un ensemble partagé de contenus, de savoir qui nous sont propres, mais que nous partageons aussi avec d'autres¹⁸⁵ ». Ces auteurs ajoutent qu'une représentation sociale a une structure dynamique, évolutive, étant par le fait même, en reconstruction quasi permanente. Plus encore, Jean-Claude Abric précise que les représentations sociales servent quatre principales fonctions. D'après cet auteur, les représentations se distinguent dans leur fonction de savoir, en ce sens où elles permettent de saisir et d'expliquer la réalité. De plus, elles ont une fonction identitaire, en participant à la construction de l'identité d'un individu, mais également de celle des autres. Dans sa fonction d'orientation, les représentations indiquent à l'individu les comportements à adopter alors qu'elle permet de justifier les opinions et les

¹⁸⁴ Christine Gohier *et al.*, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *op. cit.*, p. 9.

¹⁸⁵ Christine Bonardi et Nicolas Roussiau, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 1999, p. 7

comportements dans sa fonction justificatrice¹⁸⁶. Ainsi, nous cherchons à comprendre la façon dont le personnel enseignant envisage le rôle de transmission linguistique et culturelle, en explorant les diverses facettes de ce rôle par l'entremise des représentations véhiculées par les enseignants à son égard. Quel est donc ce rôle de transmission linguistique et culturelle? À quoi fait-il référence concrètement? Penchons-nous alors sur l'une des caractéristiques de ce rôle : l'élément culturel.

2.3 La culture

Comme Lorne Laforge, nous considérons qu'il existe des rapports d'appartenance entre la langue et culture. D'après cet auteur, il s'agit, d'une part, d'un « rapport de condition réciproque » et, d'autre part, d'un « rapport d'interaction réciproque » entre la langue et la culture. Par conséquent, « l'enseignement d'une langue implique inévitablement l'enseignement de la culture correspondante »¹⁸⁷. Dans le même ordre d'idées, une enseignante participant à l'étude de Claudette Tardif estimait que l'enseignant en milieu scolaire franco-albertain doit « être capable de véhiculer la culture francophone »¹⁸⁸. En tenant compte de cette affirmation, comment donc concevoir cette culture, et, parallèlement, la transmettre dans le contexte de l'éducation franco-ontarienne?

Pour Georges Duquette, la culture est « un processus actif, collectif, à travers lequel des gens acquièrent une identité distinctive, adaptent et systématisent leurs comportements en conformité avec des points de vue établis par la société ¹⁸⁹ ». Cette définition s'inspire notamment de celle de Trueba, Guthrie et Au pour qui la culture représente une partie intrinsèque et inséparable du comportement. La culture est donc ni une entité, ni quelque chose de statique, mais plutôt un système de standards pour percevoir, croire, évaluer et agir. Ils poursuivent en disant que la culture peut être comprise « as the forces directing people to

¹⁸⁶ Jean-Claude Abric, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 15-17.

¹⁸⁷ Lorne Laforge, « L'enseignement de la culture "maternelle" en milieu minoritaire », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 9, 1993, p. 827.

¹⁸⁸ Claudette Tardif, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires », *op. cit.*, p. 793

¹⁸⁹ Georges Duquette, « Vivre et enseigner en milieu minoritaire », *op. cit.*, p. 78.

engage into actions that are deemed by them to enhance socially shared values (both collective and individual)¹⁹⁰ ».

De son côté, Lorne Laforge, s'inspire plutôt du sociologue Fernand Dumont. Pour ce dernier, la culture est « est à la fois un *milieu*, en ce qu'elle englobe les genres de vie, les coutumes, les modèles de comportement, l'imaginaire collectif, et un *horizon*, en ce qu'elle désigne la création des œuvres de l'esprit et le commerce qu'entretienne avec elles les individus¹⁹¹ ». Dans ses recherches, Laforge tente ainsi de saisir si l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire, peut faire passer les élèves de la culture *milieu* à la culture *horizon*. Cet auteur précise toutefois ceci : « 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 étrangère¹⁹². »

Il existe d'innombrables autres définitions de la culture. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est les représentations que le personnel enseignant avance à l'égard de cette dernière. Plusieurs enseignants ayant participé à l'étude de Diane Gérin-Lajoie affirment, par exemple, que « la culture franco-ontarienne n'est pas facile à cerner¹⁹³ ». D'après l'auteure, ceci aurait d'importantes répercussions au niveau des pratiques enseignantes. Le personnel enseignant ne saurait pas comment la transmettre, ni quelle définition de la culture il serait préférable de privilégier en milieu minoritaire francophone. Cette situation s'avérerait d'autant plus difficile lorsque l'on prend en compte la culture des élèves issus de minorités ethnoculturelles¹⁹⁴. Ainsi, on peut estimer que le processus de diversification de la clientèle scolaire, notamment dans les grands centres, fait en sorte que

¹⁹⁰ Henry Trueba, Guthrie, Grace P., et Kathryn H.-P.Au, *Culture and the Bilingual Classroom*, Rowley, Newbury House, 1981 cité dans Georges Duquette, « Vivre et enseigner en milieu minoritaire. Théorie, recherches et interventions professionnelles en salle de classe », *op. cit.*, p. 79.

¹⁹¹ Fernand Dumont, « Humanités et culture », dans J. Demers, C. Moisan et G. Paquet (dir.), *La pratique humaniste*, Québec, SRC-CEFAN, 1991 cité dans Lorne Laforge, « L'enseignement de la culture "maternelle" en milieu minoritaire », *op. cit.*, p. 816.

¹⁹² *Ibid.*, p. 815.

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ Diane Gérin Lajoie et Marianne Jacquet, « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire », *op. cit.*

les repères culturels traditionnels sont concurrencés par une kyrielle de références culturelles issues de la francophonie internationale, ce qui laisserait peut-être quelque peu dépourvu le personnel enseignant quand vient le temps de transmettre la culture francophone entendue dans son sens historique.

Par ailleurs, Gérin-Lajoie est d'avis que le personnel enseignant à Toronto et à Ottawa semble mal à l'aise quant à la notion de culture, précisément parce qu'on leur attribue le rôle de transmission de la culture aux élèves. D'après cette auteure, « ce malaise pourrait s'expliquer par le fait que ce concept est mal défini par les instances administratives et qu'il suscite d'importants débats envers les divers partenaires du monde de l'éducation de langue française¹⁹⁵ ». Pour Gérin-Lajoie, ce qui en résulte, c'est une définition plutôt folklorique de la culture, qui fait référence aux traditions et aux coutumes canadiennes-françaises. Il semblerait donc que la culture des Canadiens-français dits « de souche » se limiterait à son aspect folklorique, plutôt que de correspondre à une culture vibrante, vivante et dynamique. Plus encore, cette auteure est d'avis qu'en dépit de la présence de plus en plus marquée de cultures multiples en milieu scolaire, la reconnaissance de ces dernières se limite souvent aux soirées et aux repas traditionnels¹⁹⁶. C'est pourquoi elle affirme que la notion folklorique de la culture en contexte scolaire franco-ontarien « a aussi un caractère "multiculturaliste"¹⁹⁷ ». Conséquemment, cette auteure est d'avis que la *Politique d'aménagement linguistique* de l'Ontario « n'adresse [sic] pas suffisamment la dimension de la diversité raciale et ethnique dans ces propos¹⁹⁸ ». Or, si l'on se réfère à l'analyse qu'Anne Gilbert présente à l'égard de la *Politique d'aménagement linguistique* et du curriculum scolaire, tel qu'explicité précédemment, l'institution franco-ontarienne favoriserait dorénavant un discours axé sur l'ouverture culturelle, voire même un « projet pluraliste ». Même si les deux discours ou récits de la communauté franco-ontarienne semblent cohabiter au sein de l'institution

¹⁹⁵ Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *op. cit.*, p. 141.

¹⁹⁶ Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *op. cit.*, p. 128

¹⁹⁷ Diane Gérin-Lajoie, « Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire minoritaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 33, n° 2, 2010, p. 374.

¹⁹⁸ Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet, « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire », *op. cit.*, p. 39.

scolaire franco-ontarienne, Gilbert est d'avis que « l'on penche sérieusement vers le pluralisme comme l'élément définisseur de la communauté¹⁹⁹ ».

Les propos des deux auteurs nous font ainsi réfléchir à la façon dont on conçoit la culture franco-ontarienne en contexte scolaire. Si l'une note la difficulté qu'ont les enseignants à souligner la spécificité culturelle franco-ontarienne, notamment en raison d'une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée, l'autre soutient que cette spécificité est plus ou moins évacuée du discours en dépit de « l'apparente volonté de concilier particularisme et diversité »²⁰⁰. Puisque notre recherche vise à comprendre les diverses représentations des enseignants quant au rôle de transmission de la langue et de la culture, il convient de se pencher sur les significations que ces derniers attribuent à la culture, et plus particulièrement à la culture franco-ontarienne.

2.4 Le milieu

En Ontario, on retrouve cinq régions distinctes, soit l'Est, le Centre, le Sud-Ouest, le Nord-Est et le Nord-Ouest²⁰¹. Selon les données du recensement 2006, la communauté francophone de l'Ontario compte un total de 582 695 personnes, soit 4,8 % de la population totale de la province²⁰². Les francophones ne représentent que 2 % de la population du Centre, tandis que ce pourcentage s'élève à 24 % dans le Nord-Est. Cependant, « même si les francophones ne comptent que pour 2 % de la population totale dans le Centre de l'Ontario, la région abrite 28,7 % de la population francophone de la province, dont presque le tiers vit à Toronto²⁰³ ». L'Est contient le plus fort contingent de francophone, soit environ 242 000

¹⁹⁹ Anne Gilbert, « La refondation de la communauté franco-ontarienne par l'école : constats et enjeux », *op. cit.*, p. 229. Voir aussi : Anne Gilbert, Letouzé, Sophie et Joseph-Yvon Thériault, *Apprendre sa communauté: Pour une mission réussie de l'école française en milieu minoritaire*, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Université d'Ottawa, 2007.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 228.

²⁰¹ Office des affaires francophones, « Profil de la communauté francophone de l'Ontario 2009 », 2009, *op. cit.*

²⁰² Voir les précisions au sujet de la nouvelle définition inclusive de la population francophone de l'Ontario (DIF): « À des fins statistiques, les francophones étaient auparavant définis comme ceux dont la langue maternelle était le français. Cette nouvelle définition inclusive englobe ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison, ce qui comprend un grand nombre de nouveaux arrivants en Ontario », Office des affaires francophones, « Profil de la communauté francophone de l'Ontario 2009 », 2009, *op. cit.*

²⁰³ *Ibid.*

individus, représentant 15,3 % de la population totale de cette région²⁰⁴. Alors que le Centre est caractérisé par une population aux origines diverses, le Nord-Est et le Nord-Ouest connaissent une immigration moins importante. Environ 58 000 individus s'inscrivent dans la catégorie de francophones de minorités visibles, soit 10 % de la population francophone totale de la province.

Si les statistiques de l'Office des affaires francophones révèlent de vastes différences régionales, les constats d'Anne Gilbert viennent renforcer la donne²⁰⁵. À titre d'exemple, prenons Cornwall, une petite ville d'environ 3 000 habitants qui accueille un important contingent de francophones, soit environ 50 % de la population totale. Plusieurs institutions vaquent à l'offre des services en français et visent à offrir des espaces de vie francophones. Malgré un certain dynamisme, il n'empêche que cette communauté souffre de l'exode des jeunes et du phénomène de vieillissement de la population. De son côté, Hearst, situé dans le Nord-Ouest ontarien, compte une population francophone à près de 90 %, ce qui représente le plus fort contingent de francophone dans la région et dans la province. Dès lors, Gilbert explique que cette ville arrive à tirer profit de son isolement, puisque l'espace régional est moins francophone que l'espace local²⁰⁶. Cependant, l'auteure note une certaine indifférence quant à la promotion de la langue et de la culture française, en ce sens où les préoccupations économiques, notamment celles reliées à l'industrie forestière, supplantent les questions linguistiques. Enfin, le cas de Toronto s'inscrit de façon singulière dans l'espace ontarien. La population francophone, caractérisée par son pluralisme, est répartie dans tous les coins de cette métropole, de telle sorte à ce que l'on ne retrouve aucune concentration importante de francophones, comme l'ancienne ville de Vanier à Ottawa.

Compte tenu des spécificités régionales susmentionnées, est-il juste de penser que le milieu dans lequel œuvre un enseignant influence la façon dont il perçoit son rôle? Nous entendons

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ Voir entre autres : Anne Gilbert, *Espaces franco-ontariens*, Hearst, Le Nordir, 1991; Anne Gilbert, « Les espaces de la francophonie ontarienne », dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 55-75; Anne Gilbert, « Les localités francophones, entre minorité et majorité » dans A. Gilbert (dir.), *Territoires francophones. Études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*, Québec, Les éditions du Septentrion, 2010, p. 209-225.

²⁰⁶ Anne Gilbert, *Espaces franco-ontariens*, *op. cit.*

ici le terme *milieu* dans un sens large tel que défini par Anne Gilbert et coll. : « [l']idée de milieu recouvre tout ce qui entoure les individus et les groupes qui forment les sociétés, qui agit sur eux, et qu'ils mobilisent²⁰⁷. » En contexte minoritaire francophone, le milieu fait référence à plusieurs éléments, dont la population, son poids et son profil démographique, sa structure socioéconomique, le statut du français, les services offerts aux francophones, les entreprises et institutions présentes dans la vie collective ainsi que l'engagement de ces dernières dans l'épanouissement des communautés francophones. On pourrait en effet penser que ces différentes variables influenceraient la façon dont le personnel enseignant envisage son rôle au sein de l'institution scolaire francophone en Ontario, et subséquemment l'inclusion ou non de ce rôle comme partie intégrante de son identité professionnelle.

Bref, les concepts présentés dans ce chapitre participent à la réflexion entamée dans la cadre de cette thèse, notamment pour ce qui est du travail de terrain, mais également en rapport à l'analyse des données. Précisons toutefois que l'analyse présentée au cinquième chapitre s'appuie à certains égards sur des concepts²⁰⁸ que nous n'avons pas envisagés lors de l'élaboration du présent cadre conceptuel. Comme il sera précisé dans le prochain chapitre, nous avons privilégié une certaine ouverture à d'autres approches théoriques, qui participent à notre compréhension de la problématique à l'étude.

²⁰⁷ Anne Gilbert *et al.*, « L'environnement et la vitalité communautaire des minorités francophones: vers un modèle conceptuel », *op. cit.*, p. 55.

²⁰⁸ Ces concepts seront explicités et définis au cinquième chapitre.

CHAPITRE 3

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR UNE RECHERCHE EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN

I : QUESTION DE RECHERCHE

Compte tenu l'absence de recherche portant sur le rôle du personnel enseignant quant à la transmission linguistique et culturelle dans certaines régions de l'Ontario, dont le Nord-Est, le Nord-Ouest, et le Sud-Ouest, ainsi que l'importance renouvelée de ce rôle tel que le témoigne la mise en œuvre de la *Politique d'aménagement linguistique*²⁰⁹ dans cette province, il s'avère pertinent de mieux comprendre les représentations des enseignants quant à leur(s) rôle(s) en milieu scolaire minoritaire. Pour ce faire, nous avons choisi de considérer la transmission linguistique et culturelle par l'entremise de l'identité professionnelle de l'enseignant. Nous proposons alors que le rôle de transmission de la langue et de la culture puisse représenter l'un des éléments formant l'identité professionnelle du personnel enseignant des écoles de langue française en Ontario.

La question qui a orienté notre recherche peut se lire ainsi : **en quoi et comment le rôle de transmission linguistique et culturelle représente-t-il une des composantes de l'identité professionnelle du personnel enseignant œuvrant dans les écoles de langue française en Ontario?** Bien que nous ne croyions pas pouvoir répondre entièrement à cette question dès l'élaboration du projet, il n'empêche que celle-ci a guidé notre processus de réflexion tout au long de la recherche. De fait, nous nous sommes interrogés sur plusieurs fronts concernant la transmission linguistique et culturelle à l'école. En raison de limites d'ordre logistique, nous avons concentré nos efforts de recherche sur certaines questions spécifiques. D'abord, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure le personnel enseignant est conscient de la façon dont il peut contribuer à la mission de l'école en milieu minoritaire. De plus, nous avons tenté d'identifier la manière dont le personnel enseignant envisage le rôle de transmission linguistique et culturelle, pour plus concrètement déterminer la façon dont les membres du

²⁰⁹ EDU, « Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française », *op. cit.*

personnel enseignant s'approprient ou non ce rôle. En outre, nous avons accordé une place importante à « l'effet de milieu », c'est-à-dire l'influence que le milieu peut avoir sur les représentations que détiennent les enseignants à l'égard de ce rôle. Enfin, il nous semble essentiel d'avoir mis en lien le discours que le personnel enseignant propose au sujet de la transmission de la langue et de la culture avec la matière enseignée, de sorte à reconnaître si certaines matières s'y prêtent davantage.

Certaines questions posées dans le cadre de ce projet demeurent hors de portée ou excèdent les objectifs de la recherche. Par exemple, nous nous sommes concentrés uniquement sur le discours du personnel enseignant et donc, nous n'avons pas tenu compte des perspectives qui pourraient être proposées par les élèves, par les parents ou par les membres de la direction d'école. De plus, nous n'avons pas tenté d'identifier toutes les composantes de l'identité professionnelle du personnel enseignant puisque nous voulions nous concentrer sur un aspect particulier : le rôle de transmission linguistique et culturelle. Dès lors, les composantes du discours enseignant associées à leurs divers rôles et défis ont été analysées principalement en fonction de ce rôle particulier. Finalement, l'étude s'est concentrée sur une région précise en Ontario, voire même deux villes particulières. Ainsi, nous sommes conscients que nos résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la province, ni même à l'ensemble d'une région donnée, soit le Nord-Est ontarien. Toutefois, cette recherche offre un portrait des particularités que l'on retrouve dans une région sous-étudiée en ce qui a trait à l'enseignement en milieu minoritaire francophone, en tentant de comprendre les motivations et représentations du personnel enseignant œuvrant au sein des écoles sélectionnées.

Rappelons ici que le personnel enseignant œuvrant à Toronto et Ottawa interrogé par Diane Gérin-Lajoie ne semble pas s'approprier des responsabilités d'ordres linguistique et culturel, ou du moins, manifeste un certain malaise et/ou affirme ne pas être outillé pour les assumer. Pour notre recherche, nous avançons toutefois l'hypothèse selon laquelle une panoplie de positions émergera du discours du personnel enseignant que nous interviewerons dans le cadre de ce projet de recherche. Nous nous attendions à ce que certains enseignants s'approprient le rôle de transmission linguistique et culturelle, dans la mesure où celui-ci représente une composante de leur identité professionnelle, bien que d'autres enseignants

s'en distancent et mettent l'accent davantage sur leur travail de transmission des connaissances.

Nous supposons que le milieu pouvait avoir un effet sur le fait de s'approprier ou non le rôle de transmission linguistique et culturelle. Nous avons cherché à savoir si un enseignant œuvrant dans un milieu caractérisé par une concentration francophone importante conçoit son rôle différemment de celui qui travaille dans un milieu où la francophonie est davantage minoritaire. Il serait donc plus facile de mettre en valeur la mission de l'école et du personnel enseignant à l'égard de la langue et de la culture dans une communauté où la concentration de francophones est plus élevée que dans un endroit où les francophones se trouvent plus minoritaires.

Nous supposons également que le rôle de transmission de la langue et de la culture françaises en tant que composante de l'identité professionnelle d'un enseignant serait susceptible de changer au cours de sa carrière. Par exemple, un enseignant pourrait relater qu'en début de carrière, ce rôle était relégué au second plan dans la mesure où il devait d'abord s'approprier du rôle de transmission des connaissances. Cependant, une fois adapté, ce même enseignant pourrait s'attarder davantage aux autres composantes du rôle d'enseignant dans une école de langue française en Ontario. De plus, la présence d'enseignants qui valorisent ce rôle pourrait inciter d'autres membres du personnel enseignant à s'en approprier également.

Enfin, nous estimions que le personnel enseignant percevrait certaines matières tels l'histoire ou le français comme plus favorables à la transmission linguistique et culturelle. Dès lors, un enseignant de français serait plus susceptible d'affirmer qu'il a un rôle à jouer en ce qui a trait à la langue et à la culture, qu'un enseignant de mathématiques, par exemple. La composante de transmission linguistique et culturelle serait partie prenante de son identité professionnelle.

Nous cherchions donc à savoir comment ces diverses variables s'agencent, tout en maintenant une ouverture à l'égard de nouvelles variables que nous n'avons pas prises en compte dans notre cadre conceptuel.

II - STRATEGIE DE RECHERCHE

Sur le plan méthodologique, les chercheurs ayant étudié le rôle du personnel enseignant ont principalement eu recours aux méthodes de recherche qualitatives, souvent à caractère ethnographique. Les observations des milieux, les entretiens et l'analyse documentaire comptent parmi les méthodes les plus utilisées pour la collecte de données²¹⁰. Dans le cadre de cette thèse de maîtrise, nous avons aussi privilégié la recherche qualitative puisqu'elle « tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent²¹¹ ». Nous avons donc examiné la diversité des discours tenus par le personnel enseignant quant à leurs rôles et à la façon dont ils définissent leur identité professionnelle, et ce, par l'entremise d'entretiens semi-dirigés. Pour Beaud et Weber, « [f]aire du terrain, c'est avoir envie de se colleter avec les faits, de discuter avec les enquêtés, de mieux comprendre les individus et les processus sociaux²¹². » Comme nous cherchons à comprendre les représentations d'enseignants quant à leurs rôles dans la transmission linguistique et culturelle, une approche qualitative, axée sur des entretiens semi-dirigés, semble idéale pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. Si nous avons également songé à effectuer des observations sur le terrain, le directeur de l'une des écoles ciblées a exprimé sa réticence envers cette approche lors d'une conversation téléphonique informelle. Nous avons donc jugé qu'il serait préférable de ne pas insister, en allant plutôt de l'avant avec les entretiens. Notre processus de recherche comprend trois phases : l'échantillonnage, la collecte de données et l'analyse des données.

2.1 Milieu de recherche

Pour Beaud et Weber, le choix du milieu d'enquête peut parfois s'avérer plus important que le choix du thème²¹³. Dans le cas présent, puisque nous cherchons notamment à comprendre

²¹⁰ Normand Labrie et Sylvie Lamoureux, « À la recherche de... l'éducation en langue française en Ontario », *op. cit.*, p. 12.

²¹¹ Normand K. Denzin et Yvonna S. Lincoln, « Introduction: Entering the field of qualitative research », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 1-17 cité dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 126.

²¹² Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2010, p. 13.

²¹³ *Ibid.*

l'effet du milieu sur la façon dont le personnel enseignant envisage son rôle de transmission linguistique et culturelle, il s'avère d'autant plus crucial d'effectuer un choix réfléchi. Si deux voies possibles ont été présentées dans la proposition du projet de thèse, soit une approche panprovinciale qui regrouperait trois villes de diverses régions ontariennes, nous avons plutôt privilégié l'option intrarégionale, en sélectionnant trois villes dans une région distincte, soit le Nord-Est ontarien²¹⁴. Plusieurs avantages sont associés à cette voie, notamment la plus grande facilité d'entrer dans les écoles, en raison du niveau de sollicitation pour des études généralement beaucoup plus bas qu'à Toronto ou à Ottawa, par exemple. De plus, puisque ces sites se trouvent tous dans la même région ontarienne, ceci a facilité les déplacements et assure un temps plus court pour mener les enquêtes de terrain. En outre, nous retrouvons trois villes de différentes tailles, la première, une petite ville comptant moins de 10 000 habitants, la deuxième, une ville de taille moyenne, regroupant moins de 50 000 habitants, et la troisième, une grande ville ayant une population de plus de 150 000 habitants, ces grandeurs étant relatives à la taille des villes dans le Nord-Est de la province. Cette approche nous permet de faire une comparaison intrarégionale beaucoup plus complète, étant donné qu'il existe sûrement d'importantes différences à l'intérieur même de cette région. Parmi les désavantages, notons que le bas niveau de minorités ethnoculturelles présentes dans ces villes fait en sorte que nous ne pouvons pas nécessairement aborder la problématique de recherche de la même façon que si l'on avait inclus une ville caractérisée par son pluralisme, tel Toronto.

Précisons d'ores et déjà que le conseil scolaire se trouvant dans la ville de plus de 150 000 habitants a refusé de nous accorder la permission de mener notre étude au sein de l'une des écoles ciblées. Ainsi, l'analyse comparative du discours enseignant qui sera présentée dans les prochains chapitres se fonde sur des entretiens menés auprès d'enseignant œuvrant au sein de deux écoles secondaires franco-ontariennes du Nord-Est ontarien, soit « l'école secondaire Tremblay » et « l'école secondaire Citadelle », situées respectivement à « Twin Mines » et « Birch Falls », noms que nous avons adoptés afin de préserver l'anonymat des participants, des écoles et des villes sélectionnées.

²¹⁴ Voir annexe 1.

Fil conducteur de cette recherche, le Nord-Est de l'Ontario compte environ 25 % de francophones au sein de la population totale, soit presque 131 000 francophones²¹⁵, ce qui représente 22,5 % de la population francophone totale dans la province²¹⁶. Les villes sélectionnées présentent toutes deux une concentration distincte d'individus dont la langue maternelle est le français, soit environ 70 % à Birch Falls et 40 % à Twin Mines.²¹⁷ De plus, ces deux villes comptent une très basse concentration de minorités ethnoculturelles. Nous reviendrons sur ces particularités géographiques et démolinguistiques dans le quatrième chapitre de cette thèse.

2.2 Participants à l'étude

Si nous avions prévu effectuer environ cinq entretiens au sein de trois écoles secondaires catholiques²¹⁸, nous avons dû modifier notre approche, en établissant une stratégie de recrutement visant à obtenir un nombre suffisant d'entretiens au sein de deux écoles seulement. Dès lors, nous avons accepté toutes les demandes de participation. Au total, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés auprès de quinze enseignants, soit six enseignants à l'école secondaire Tremblay à Twin Mines et neuf enseignants à l'école secondaire Citadelle, située à Birch Falls. Les deux écoles sélectionnées se distinguaient d'abord par la taille, l'école secondaire Citadelle comptant environ quatre cents élèves et trente-cinq membres du personnel enseignants alors que soixante-dix enseignants œuvrent à l'école secondaire Tremblay, qui compte une population étudiante d'environ huit cents élèves.

À l'instar de Gérin-Lajoie et de Bernard Laplante, nous envisagions certains critères de sélection lors du choix des participants à la présente étude. En premier lieu, nous désirions

²¹⁵ Rappelons ici que la nouvelle définition inclusive de la population francophone de l'Ontario « englobe ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison, ce qui comprend un grand nombre de nouveaux arrivants en Ontario », Office des affaires francophones, « Profil de la communauté francophone de l'Ontario 2009 », 2009, *op. cit.*

²¹⁶ *Ibid.*

²¹⁷ Office des affaires francophones, « Population francophone de l'Ontario : région nord-est, 2001 », consulté le 1^{er} juillet 2010, <<http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-carte-ne.html>>, 2004.

²¹⁸ Nous avons sélectionné uniquement des conseils scolaires de même catégorie (catholiques), pour assurer une comparaison efficace. De plus, les enseignants étaient plus nombreux au sein des deux écoles ciblées, qu'aux écoles publiques à Twin Mines et Birch Falls. Le bassin des participants potentiels était donc plus élevé dans les écoles catholiques.

recruter des enseignants des deux sexes, mais particulièrement des hommes. Quoiqu'ils comptent presque 25 % de la force de travail au sein des écoles franco-ontariennes²¹⁹, leurs voix sont sous-représentées dans l'ensemble des travaux portant sur le personnel enseignant en milieu minoritaire. Dans la mesure du possible, nous voulions également recruter des participants qui enseignent différentes matières. Ces objectifs ont été atteints. D'une part, nous avons interviewé neuf membres du personnel enseignant à l'école secondaire Citadelle : trois enseignants de français (un homme, deux femmes), un enseignant de sciences et mathématiques, un enseignant d'éducation physique et mathématique, une enseignante d'histoire, un enseignant d'histoire et de géographie, un enseignant de diverses matières dont les mathématiques, l'enseignement religieux et l'éducation coopérative²²⁰, ainsi qu'une aide enseignante (cinq hommes, quatre femmes). D'autre part, à l'école secondaire Tremblay, nous avons rencontré une enseignante d'éducation physique, une enseignante en charge de l'éducation coopérative, un enseignant de droit et d'histoire, une enseignante de mathématiques et conseillère en orientation, une enseignante en santé et nutrition ainsi qu'une enseignante de mathématiques (un homme, cinq femmes). Nous avons donc interviewé un total de six hommes et neuf femmes aux fins de cette étude.

Étant donné que l'identité professionnelle est en constante mouvance²²¹, nous avons tenté de recruter des participants ayant des parcours professionnels distincts, notamment au niveau du nombre d'années enseignées, de leur âge et du lieu des écoles où ils ont œuvré. Dans l'ensemble, le nombre d'années enseignées pour ce qui est des enseignants interviewés variait d'un an à vingt-deux ans d'expérience dans la profession. Certains avaient débuté à enseigner tôt dans leur vie d'adulte, alors que l'enseignement représente une seconde carrière pour certains des participants. De plus, le fait d'avoir enseigné dans divers endroits était considéré comme un atout, mais n'était pas essentiel à la sélection. Mis à part les stages

²¹⁹ Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens, « Membres et régions », consulté le 2 mai 2010, <<http://www.aefo.on.ca/organisation/membres.aspx?SID=27F95735-ECDD-458D-BCBA-7CA3CB533B3B>>, 2010.

²²⁰ L'éducation coopérative est un mode d'apprentissage dans le cadre duquel l'élève suit un horaire modifié à l'école et participe à un stage de travail dans la communauté.

²²¹ Christine Gohier *et al.*, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *op. cit.*

effectués à Ottawa par certains enseignants lors du baccalauréat en éducation, seul un enseignant a œuvré à l'extérieur de la région du Nord-Est ontarien au cours de sa carrière.

Nous tenions aussi compte du milieu d'origine des participants, c'est-à-dire où ils sont nés et ont grandi. En règle générale, la plupart des enseignants sont nés dans le Nord-Est ontarien, soit onze des quatorze participants. Par ailleurs, plusieurs enseignants sont originaires de la région immédiate ou de la ville où ils travaillent à l'instant, soit six des huit participants à Birch Falls ainsi que trois des six enseignants à Twin Mines. Seuls trois enseignants sont nés à l'extérieur du Nord-Est: une enseignante ayant vécu au Québec jusqu'à seize ans, un enseignant né au Québec ayant déménagé dans le Nord-Est ontarien à l'âge d'un an ainsi qu'une enseignante originaire de Toronto s'étant installée en permanence dans cette même région à l'âge de quatre ans.

2.3 Collecte des données

2.3.1 Précisions méthodologiques

Au courant de l'automne 2010, nous avons effectué les tâches relatives à la pré-enquête, dont la préparation des documents nécessaires pour présenter une demande de déontologie au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Lorsque l'approbation déontologique conditionnelle²²² fut obtenue à la fin décembre 2010, nous avons contacté les trois conseils scolaires ciblés afin d'obtenir leur approbation déontologique²²³. Deux des trois conseils scolaires ont répondu très rapidement, en nous accordant le droit de contacter les directions des écoles en janvier 2011. Le contact avec ces dernières fut effectué par l'entremise d'un courriel d'invitation, et d'appels téléphoniques subséquents. À la suite d'une approbation verbale, les directeurs des deux écoles ont signé le formulaire de consentement et nous l'ont fait parvenir par la poste. Nous les avons alors remis au comité de déontologie afin d'obtenir l'approbation complète en bonne et due forme.

²²² Le comité de déontologie nous a fourni un certificat d'approbation conditionnelle en date du 22 décembre 2010, indiquant que l'approbation complète serait octroyée lors de la réception des lettres de permission des conseils scolaires participants à l'étude. Pour assurer l'anonymat des participants, nous n'avons pas inclus le certificat d'approbation complète en annexe, qui révèle le nom des deux écoles participantes.

²²³ En règle générale, les conseils scolaires de langue française en Ontario sont dotés de leur propre comité de déontologie pour les recherches en milieu scolaire. Puisqu'il n'y avait pas de comité de déontologie au sein de deux des trois conseils scolaires ciblés, les formulaires de permissions ont été signés par les directeurs d'écoles.

Pour ce qui est du troisième conseil scolaire, nous avons dû attendre jusqu'à la mi-mars 2011 pour obtenir une réponse, et ce, en dépit de nombreux rappels par téléphone ou par courriel avec divers individus, dont l'agent de communication du conseil scolaire et la directrice de l'éducation. Tout compte fait, les membres du conseil scolaire jugeaient que la période de temps choisie pour mener l'enquête de terrain n'était pas propice pour les écoles secondaires sélectionnées, ces dernières étant également trop sollicitées en ce qui a trait aux recherches en éducation. Une fois la réponse obtenue du troisième conseil scolaire²²⁴, notre directeur de thèse et nous-mêmes avons jugé qu'il était trop tard pour recommencer le processus d'approbation d'une quatrième école. Puisque l'attente se faisait longue, nous avons choisi d'adapter notre stratégie de recrutement dès le mois de février, en acceptant davantage de participants pour les entretiens au sein des deux autres écoles. Dès lors, nous avons concentré nos efforts de recherche au sein de l'école secondaire Citadelle à Birch Falls, ainsi que de l'école secondaire Tremblay à Twin Mines.

Alors que nous avions prévu rencontrer les directions d'école en personne afin de sonder leur intérêt à ce que les membres de leur personnel enseignant participent au projet de recherche proposé, cette étape ne s'est pas avérée nécessaire puisque les deux directeurs ont accepté que nous menions notre recherche dans leur école, et ce par téléphone ou par courriel. Tel que discuté lors de la défense de projet, nous savions de prime abord que la meilleure façon de procéder au recrutement des enseignants serait de rencontrer personnellement les participants potentiels en procédant à une courte présentation du projet. Nous avons donc exposé notre projet comme prévu lors d'une rencontre mensuelle du personnel enseignant à chacune des écoles, en sollicitant la participation des enseignants à un entretien d'une durée approximative d'une heure, au moment et dans le lieu privilégié par ces derniers. Un dépliant expliquant les buts de la recherche a également été distribué, comprenant nos coordonnées de telle sorte à ce que les enseignants intéressés puissent nous contacter par courriel. Au total, nous avons reçu quinze demandes de participation par courriel. Par la suite, nous avons coordonné l'horaire des entretiens, par moyen d'un échange de plusieurs courriels avec les participants potentiels.

²²⁴ Une lettre formelle indiquant le refus de la demande de participation fut adressée à nous-même et à notre directeur de thèse, et envoyée à notre adresse courriel.

Les entrevues se sont tenues au cours des mois de février et de mars 2011, dans le cadre de deux séjours d'une semaine à Birch Falls ainsi qu'un séjour d'une semaine à Twin Mines, auxquels s'ajoutent les deux visites initiales aux fins de la présentation du projet. Tous les participants ont choisi de nous rencontrer dans leur lieu de travail, soit dans une salle non occupée, dans leur salle de classe, ou dans des salles réservées aux rencontres. Les entretiens avaient lieu pendant leur temps de préparation, pendant l'heure du dîner ou après l'école, se déroulant au cours de périodes variant de cinquante minutes à près de deux heures²²⁵. En règle générale, les participants étaient à l'aise, quoique certains d'entre eux semblaient parfois quelque peu nerveux. Au début de chaque entretien, nous avons expliqué tous les détails relatifs à l'utilisation et à la conservation des données. Nous avons particulièrement insisté sur l'idée selon laquelle les noms des villes et des écoles ne seraient pas révélés, en accordant également des pseudonymes à chacun des enseignants. Tous les participants ont accepté que l'entretien soit enregistré. Deux copies du formulaire de consentement ont été signées par nous-mêmes ainsi que par l'interviewé. Une copie formelle du formulaire de consentement a été remise à l'interviewé pour ses propres dossiers alors que nous avons conservé la deuxième copie.

Nous avons eu recours à un guide d'entretien qui consistait en une série de thèmes et de questions pertinentes à la recherche²²⁶. Ces dernières proviennent du cadre théorique à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions sont identifiées. Bien que l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique des entretiens aient varié, la méthode de l'entretien semi-dirigé a assuré une certaine constance d'un entretien à l'autre, rendant le traitement des données plus aisé.

Nous tenons ici à rappeler notre question de recherche : en quoi et comment le rôle de transmission linguistique et culturelle représente-t-il une des composantes de l'identité professionnelle du personnel enseignant œuvrant dans les écoles de langue française en Ontario? Nous ne pouvions évidemment pas obtenir une réponse en posant directement cette question au personnel enseignant. Dès lors, les questions posées se penchaient sur plusieurs

²²⁵ Voir annexe 2.

²²⁶ Voir annexe 3.

dimensions connexes, qui nous permettraient de répondre à cette question, une fois l'analyse entamée. D'une part, nous cherchions à en apprendre davantage au sujet des individus : leur cheminement scolaire de l'élémentaire au postsecondaire, les différents postes qu'ils ont occupés en enseignement, les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'enseigner dans une école de langue française en Ontario, etc. D'autre part, nous avons posé des questions relativement à leur milieu de travail, de leur l'école et de leur communauté ainsi qu'à l'égard de leur perception et croyances quant à leurs rôles au sein de ceux-ci. Ces questions nous ont aidés à établir les grands traits de leur identité professionnelle et de déterminer dans quelle mesure ils parviennent à s'approprier la mission de l'école. Elles permettraient également de comprendre les représentations que les enseignants se font de leur travail, de leur responsabilité et de leurs rapports avec les élèves. À la suite des entretiens, nous avons envoyé des cartes de remerciements à chacun des participants ainsi qu'aux directeurs des écoles, jugeant qu'il n'était pas nécessaire d'envoyer une lettre formelle. La cueillette des données s'est terminée à la fin mars 2011.

2.3.2 Approche épistémologique

Nous avons adopté une approche déductive pour la collecte de données, combinant avec souplesse la théorie ancrée à une démarche davantage déductive, associée au cadre théorique dont nous avons explicité les principales caractéristiques précédemment. Nous nous référons ici à la définition de la déduction scientifique, proposée par Maurice Angers, soit un « raisonnement à partir de propositions générales en vue d'en vérifier le bien-fondé dans la réalité²²⁷ ». Ayant développé une série d'hypothèses et un cadre théorique, basé à la fois sur la littérature savante et sur notre expérience en tant qu'étudiante à une école secondaire franco-ontarienne, nous avons tenté de les corroborer ou de les réfuter sur le terrain. Cette approche déductive est également jumelée à une théorie ancrée. À l'instar de Strauss et Corbin²²⁸, la théorie ancrée ou *grounded theory* représente pour Christine Gohier une méthode au sein de laquelle les résultats de la recherche « commandent une articulation

²²⁷ Maurice Angers, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Les Éditions CEC inc, 1996, p. 19.

²²⁸ Anselm Strauss et Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Californie, Thousand Oaks, 1998.

théorique qui peut être revue au fur et à mesure de la mise à jour des données²²⁹ ». Quoique le cadre théorique ait été utilisé afin de nous guider, nous n'avons pas exclu la possibilité d'y apporter des modifications au cours de la recherche de terrain et de l'analyse des données. D'ailleurs, Savoie Zajc et Karsenti expliquent que « la réflexion menée au fur et à mesure de la collecte et l'analyse de données transforme le processus même de la recherche, plutôt qu'être fermé, rigide et protocolaire, il est émergent, souple²³⁰ ». Afin d'arriver à une meilleure compréhension du phénomène à l'étude, nous avons tenu compte des données accumulées lors du déroulement de la recherche, de telle sorte à pouvoir envisager différemment nos hypothèses et adopter de nouvelles pistes d'analyse qui n'étaient pas directement reliées au cadre conceptuel présenté dans la proposition du projet.

2.4 Traitement et analyse des données

Afin d'illustrer la réalité du personnel enseignant travaillant en milieu scolaire, nous avons tenté de tenir compte à la fois des entretiens, mais également de nos propres perceptions à l'égard des réponses des participants. Ainsi, en comparant et en analysant le discours des enseignants œuvrant dans diverses régions, nous cherchions à identifier si les dynamiques des milieux de vie de la francophonie ontarienne ont un impact sur la place qu'accorde les enseignants au rôle de reproduction culturelle et linguistique, et si ce rôle représente une caractéristique ou non de leur identité professionnelle.

À l'instar de Huberman et Miles²³¹, nous avons rédigé des fiches de synthèse, qui servaient à récapituler plus globalement les éléments principaux du contact, et ce, à la suite de chacun des entretiens. Consistant d'une seule page, il s'agissait d'un tableau à remplir comprenant des informations obtenues en ce qui a trait à certaines questions clés ainsi que les informations biographiques permettant de distinguer les participants. Grâce à ces informations, nous étions à même d'entamer, dès le début des entretiens, un processus de réflexion à l'égard des codes et catégories que nous allions utiliser à l'étape du traitement des

²²⁹ Christine Gohier, *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 82.

²³⁰ Thierry Karsenti et Lorraine Savoie Zajc, « La recherche en éducation: étapes et approches », *op. cit.*, p. 130.

²³¹ Michael Huberman et Matthew Miles, *Analyse de données qualitatives*, Bruxelles, Du Boeck-Wesmael, 1991.

données. De plus, ceci nous permettait de noter quelques informations supplémentaires, notamment les questions que nous devions approfondir auprès des participants subséquents.

Si l'on a choisi une approche davantage déductive pour la collecte de données, nous avons privilégié une méthode inductive pour ce qui est du traitement de ces dernières. Bien que les entretiens semi-dirigés aient été élaborés afin de pouvoir tester nos hypothèses, nous avons favorisé une ouverture par rapport aux thèmes émergents lors de l'analyse. Par contre, nous ne prévoyions pas nécessairement, à l'instar de la théorie ancrée²³², qu'une théorie « émergerait » des données. Plutôt, nous nous attendions à ce que certains thèmes orientent notre compréhension de la problématique, thèmes que nous n'avons pu envisager au préalable.

Nous avons emprunté principalement une méthode d'analyse de données proposées par Blais et Martineau²³³, soit l'analyse inductive générale, ainsi que certaines autres approches d'analyse qualitative élaborées par une série d'auteurs : Miles et Huberman²³⁴; Beaud et Weber²³⁵; Savoie-Zajc²³⁶. L'analyse inductive générale est définie comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche²³⁷ ». La méthode que suggèrent Blais et Martineau comprend les quatre étapes suivantes : « 1. Préparer les données brutes; 2. Procéder à une lecture attentive et approfondie; 3. Procéder à l'identification et à la description des premières catégories; 4. Poursuivre la révision et le raffinement des catégories²³⁸. »

²³² Barney Glaser et Anselm Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing, 1967; Anselm Strauss et Juliet Corbin, « Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory », *op. cit.*

²³³ Mireille Blais et Stéphane Martineau, « L'analyse inductive générale », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 2, 2006, p. 1-18.

²³⁴ Michael Huberman et Matthew Miles, « Analyse de données qualitatives », *op. cit.*

²³⁵ Stéphane Beaud et Florence Weber, « Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques », *op. cit.*

²³⁶ Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, « La recherche en éducation: étapes et approches », *op. cit.*

²³⁷ Mireille Blais et Stéphane Martineau, « L'analyse inductive générale », *op. cit.*, p. 3.

²³⁸ *Ibid.*, p. 6-8.

Nous avons entrepris le traitement des données en transcrivant de façon verbatim l'ensemble des entretiens ayant été enregistrés à l'aide d'un magnétophone puis transféré en format mp3 sur notre ordinateur (étape 1). Afin de nous familiariser avec le contenu des entretiens, une lecture des transcriptions fut effectuée (étape 2). Cette première lecture nous a permis d'obtenir une certaine vue d'ensemble des entretiens. Si nous avions prévu employer le logiciel de traitement de données N-VIVO²³⁹ pour la codification (étape 3), nous avons plutôt choisi de codifier dans la marge de chacune des transcriptions. Avec la fonction « commentaires » dans le logiciel *Word*, nous avons effectué une première série de codification en fonction des questions que nous avons posées lors de l'entretien. Sachant que plusieurs éléments de réponse avaient émergé hors de l'ordre proposé de questions, nous avons associé les questions contenues dans le guide d'entretien aux réponses fournies par les participants. En d'autres mots, cette étape consistait à jumeler les questions du guide d'entretien avec les éléments du discours du personnel enseignant. Par exemple, une question telle « Parlez-moi de votre parcours scolaire, de l'élémentaire à l'université », était généralement posée au début de l'entretien. Nous avons toutefois regroupé, dans une seule catégorie, tous les éléments de réponse figurant dans l'entretien qui se relie à celle-ci et non uniquement ceux qui se retrouvent à la suite de la question posée. Cette première codification a donné lieu à la complétion des fiches de synthèse²⁴⁰ pour chacun des participants, contenant certaines caractéristiques, dont le nombre d'années dans la profession, le milieu de vie, les études complétées, le lieu de résidence, les matières enseignées et toute autre information jugée pertinente pour établir leur profil²⁴¹.

Les catégories préliminaires, c'est-à-dire la première série de codification tirée des questions posées, ont ensuite été transformées aux fins d'une deuxième série de codification, la codification semi-émergente (étape 4)²⁴². En créant de nouvelles catégories, nous y avons associé des unités de sens; c'est-à-dire des segments de textes qui ressortent par rapport aux objectifs, aux hypothèses ou au cadre théorique. Nous avons identifié les thèmes qui

²³⁹ Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, « La recherche en éducation: étapes et approches », *op. cit.*

²⁴⁰ Michael Huberman et Matthew Miles, « Analyse de données qualitatives », *op. cit.*

²⁴¹ Stéphane Beaud et Florence Weber, « Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques », *op. cit.*

²⁴² Mireille Blais et Stéphane Martineau, « L'analyse inductive générale », *op. cit.*

reviennent tout en nous questionnant quant à leur raison d'être et en réfléchissant aux raisons pour lesquelles ils étaient significatifs pour les participants²⁴³. Ces catégories étaient, au début, très nombreuses. En nous fiant aux principes de l'analyse inductive générale²⁴⁴, nous avons réussi à établir sept thèmes généraux, en regroupant les catégories redondantes ou similaires. Alors que le premier niveau de catégorie était directement relié aux questions posées lors de l'entretien, le second niveau provient des lectures répétitives des données, permettant de créer des catégories à partir de phrases clés, des segments de textes et des thèmes émergents. Les passages pertinents tirés des entretiens étaient identifiés avec la fonction « commentaires » de *Word*, soit en associant une donnée numérique à ces derniers. De plus, nous avons associé une couleur à chacun des participants, de telle sorte à pouvoir juxtaposer leurs propos. À partir des sept thèmes identifiés à l'étape de la codification émergente, nous avons rédigé la présentation des données qui figure au chapitre quatre de cette présente thèse. Nous avons choisi de ne pas nous approprier la parole des personnes interviewées, en offrant plutôt les passages de discours dans leur format intégral (verbatim). Le chapitre quatre présente alors les différences et similitudes entre Twin Mines et Birch Falls, tout en insistant sur les diverses composantes du rôle de transmission linguistique tel que décrit par les participants dans leurs milieux communautaires et scolaires respectifs.

Une fois la présentation des données terminée, nous avons effectué une troisième et dernière codification, celle-ci en fonction de thèmes que nous n'avions pas explorés jusqu'à présent. Notons par exemple les attentes envers le personnel enseignant émanant des parents, du ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) et celles de la direction et du conseil scolaire. Nous avons également tenté de comparer et confronter les entretiens les uns aux autres au niveau de l'enquête elle-même, mais également en fonction des textes publiés sur notre sujet²⁴⁵, notamment ceux du EDU, dont la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française*²⁴⁶, le cadre d'orientation et d'intervention

²⁴³ Stéphane Beaud et Florence Weber, « Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques », *op. cit.*

²⁴⁴ Mireille Blais et Stéphane Martineau, « L'analyse inductive générale », *op. cit.*

²⁴⁵ Stéphane Beaud et Florence Weber, « Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques », *op. cit.*

²⁴⁶ EDU, « Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française », *op. cit.*

intitulé : *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*²⁴⁷ ainsi que le *Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario*²⁴⁸. D'après Beaud et Weber, il importe de lire ces textes « dans une perspective de comparaison, non pas systématique, mais heuristique²⁴⁹ ». De plus, rappelons que nous avons emprunté de nouvelles approches analytiques, hors du cadre conceptuel explicité au deuxième chapitre. Le cinquième chapitre présente alors l'ensemble des réflexions que nous avons effectué dans la cadre de l'analyse des données.

Tout au long du processus de rédaction des chapitres quatre et cinq (présentation des données, analyse des données), nous avons noté nos pistes réflexions, nos impressions fortes, nos idées ainsi que nos hypothèses dans des fiches de réflexion, qui ont été consultés fréquemment. Par exemple, nous cherchions à réfléchir sur le sens des mots utilisés par les participants, comme les termes qualificatifs, le vocabulaire et certaines expressions. D'après Beaud et Weber, « ces mots ont la vertu de dire à leur manière – simple, imagée, quotidienne – des catégories de classement et des jugements “indigènes” que vous pouvez confronter aux modes de classements sociaux plus généraux et abstraits²⁵⁰ ». Ainsi, le langage utilisé par les participants illustre et symbolise des réflexions qui leur sont propres. De plus, nous avons réécouté les entretiens à plusieurs reprises lors de la rédaction de la présentation et de l'analyse des données, nous permettant de saisir le ton, les inflexions, les hésitations; en saisissant plus justement l'ampleur des propos des participants²⁵¹. Enfin, soulignons ici que seuls les extraits des entretiens qui nous aident à répondre à nos questions de recherche et à tester nos hypothèses ont été retenus dans la rédaction finale²⁵².

²⁴⁷ EDU, « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention », 2009, *op. cit.*

²⁴⁸ EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », 2011, *op. cit.*

²⁴⁹ Stéphane Beaud et Florence Weber, « Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques », *op. cit.*, p. 234.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 230.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 223.

²⁵² *Ibid.*, p. 230.

CHAPITRE 4

REPRÉSENTATIONS D'UN RÔLE : LA TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE À BIRCH FALLS ET À TWIN MINES

Dans ce prochain chapitre, nous tâcherons d'exposer la façon dont les enseignants décrivent et définissent le rôle de transmission linguistique et culturelle en contexte scolaire franco-ontarien. Dans une première partie, nous présenterons les constats tirés des entretiens menées auprès des enseignants à Birch Falls, suivi des propos du personnel enseignant de Twin Mines, en deuxième partie. Débutons d'abord avec quelques précisions concernant les entretiens effectuées aux fins de cette étude.

INFORMATIONS PERTINENTES À L'ÉGARD DES ENTRETIENS

Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté une approche intrarégionale, qui se concentrait sur deux villes dans la région Nord-Est de l'Ontario. Cette dernière compte environ 25 % de francophones au niveau de la population totale, soit presque 131 000 francophones, ce qui représente 22,5 % de la population francophone totale de l'Ontario²⁵³. Les entretiens semi-dirigés, sur lesquels s'appuie la description des données qui suivra, ont été menés auprès de quinze membres du personnel enseignant œuvrant au sein de deux écoles secondaires de langue française du Nord-Est ontarien, ces écoles appartenant à deux conseils scolaires catholiques distincts. Nous nous sommes alors basés sur une série de questions qui ont été posées à l'ensemble des participants. Afin d'assurer l'anonymat des acteurs prenant part à cette étude, nous avons accordé des pseudonymes à chacun des participants. Rappelons également que les noms des villes et des écoles concernés ne seront pas révélés. Nous ferons donc référence à « Birch Falls », où se trouve « l'école secondaire Citadelle », ainsi que « l'école secondaire Tremblay », située dans la ville de « Twin Mines », en présentant toute de même les caractéristiques principales de chacun des milieux, d'après les propos des participants. Notons également que ces deux villes s'insèrent toutes

²⁵³ Office des affaires francophones, « Population francophone de l'Ontario : région nord-est, 2001 », *op. cit.*

les deux à l'intérieur de districts ou comtés identifiés dans la *Loi sur les services en français* comme étant des « régions désignées bilingues »²⁵⁴.

Dans le cadre de ces entretiens, nous cherchions à ce que les enseignants se prononcent sur la transmission culturelle et linguistique en milieu scolaire, afin de déterminer si cet élément représente ou non une caractéristique de leur identité professionnelle. Cependant, plusieurs thèmes ont été explorés afin d'obtenir une vue d'ensemble de l'identité professionnelle de l'enseignant, telle que l'image que l'enseignant élabore de son travail, ses connaissances et croyances, son rapport avec ses collègues et la profession, ainsi que les diverses responsabilités associées à la tâche d'enseignement, dont : la gestion de classe, la correction et préparation, l'enseignement de la matière, le rôle d'accompagnement auprès des élèves, pour ne nommer que ceux-là. Les nouveaux enseignants, c'est-à-dire ceux qui occupent ce poste depuis seulement quelques années, avaient tendance à insister sur des éléments beaucoup plus pratiques associés à la profession, dont la gestion de classe et la transition qu'ils ont vécue vis-à-vis le passage d'élève à enseignant. Pour leur part, les enseignants chevronnés offraient une vision plus globale de leur expérience en enseignement, en notant, par exemple, les divers changements qu'ils constataient au sein de l'école d'année en année. De plus, nous avons consacré une partie de l'entrevue à établir leur cheminement scolaire et professionnel. En outre, nous avons fortement prêté attention à la façon dont les enseignants décrivaient leurs milieux de vie, soit au niveau de l'école et de la ville, cherchant à voir dans quelle mesure les dynamiques des milieux de vie de la francophonie ontarienne ont un impact sur la place qu'ils accordent au rôle de reproduction culturelle et linguistique.

Certes, le choix des entretiens semi-dirigés pour la collecte de données a présenté quelques difficultés. Rappelons ici que nous avions prévu interviewer cinq enseignants œuvrant dans trois écoles secondaires distinctes, tous dans la région du Nord-Est de l'Ontario. Malheureusement, un des conseils scolaires a refusé que nous contactions l'administration de l'école ciblée. Par ailleurs, leur réponse ne fut officialisée qu'au début du mois de mars, ce

²⁵⁴ La *Loi de 1986 sur les services en français* (LSF) « garantit au public le droit de recevoir des services en français de la part des ministères et organismes du gouvernement de l'Ontario situés dans 25 régions désignées », Office des affaires francophones, « La Loi de 1986 sur les services en français », consulté le 13 janvier 2012, <www.ofa.gov.on.ca/fr/loi.html>, 2009.

qui donnait très peu de temps pour cibler un autre conseil scolaire et entreprendre les démarches reliées à la déontologie de la recherche. Toutefois, puisque nous avons obtenu un total de quinze participants, nous croyons avoir obtenu un corpus d'entrevues suffisant pour entreprendre la recherche, avec deux milieux distincts, au lieu de trois. Notons que l'une des entrevues a été exclue de l'analyse, car la participante occupait un poste d'aide enseignante. Celle-ci était responsable d'un seul élève – ses tâches étant très différentes de celles d'un enseignant.

PARTIE 1 - BIRCH FALLS ET L'ÉCOLE SECONDAIRE CITADELLE

Dans les sections qui suivent, nous présenterons, d'abord, une description de « Birch Falls » et de l'école secondaire Citadelle, d'après ce qu'en disent les huit répondants issus de cette école, soit M. Duhaime, M. Séguin, M. Langevin, M. Cazabon, M. Rainville, Mme Noël, Mme Faubert, Mme Poirier. Par la suite, les éléments reliés à la transmission linguistique et culturelle, tirées de ces mêmes entretiens, seront exposés. Une série d'encarts²⁵⁵ exposant le parcours professionnel de ces derniers ainsi que certaines informations biographiques à leur égard sera également présentée en cours de texte.

I - BIRCH FALLS : UN « OASIS À PART »

La municipalité dans laquelle se retrouve Birch Falls compte une population totale de moins de 15 000 personnes²⁵⁶ et s'étend sur une superficie de presque 2000 km². Birch Falls, ville ayant le plus grand nombre de résidents dans l'ensemble de la municipalité, soit moins de 10 000 personnes, regroupe notamment Rockglen, Renwer et Albion, villages auxquels nous ferons référence dans cette présentation des données. Le français représente la langue maternelle de 65 % des résidents de cette municipalité alors que 60 % de la population totale parle français le plus souvent à la maison. En ce qui a trait à la langue la plus souvent utilisée au travail, 55 % des citoyens indiquent qu'il s'agit de l'anglais. Ce pourcentage est de 38 %

²⁵⁵ Nous retrouvons également, à l'annexe 4, un tableau récapitulatif contenant des indications biographiques au sujet des participants.

²⁵⁶ Les statistiques présentées dans cette prochaine section sont tirées du Recensement 2006, disponible sur le site web de Statistiques Canada. Pour conserver la confidentialité des participants, nous n'avons pas indiqué la source exacte, mais plutôt le lien pour atteindre le Profil des communautés de 2006. Statistique Canada, « Profil des communautés de 2006 », consulté le 12 septembre 2011, <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=F>>, 2007.

pour ce qui est du français, alors que 7 % des résidents affirment utiliser les deux langues officielles au travail. Environ 44 % des citoyens de Birch Falls ont effectué des études postsecondaires dans cette municipalité qui compte un taux de chômage d'environ 9,5 %. Les « ventes et services » représentent la catégorie de profession dans laquelle s'inscrit la plus grande proportion de résidents de la municipalité, suivi des « métiers, transport et machinerie », au second rang. Onze pourcent de la population totale déclare avoir une identité autochtone, sachant qu'une réserve autochtone d'environ 1500 résidents se trouve à proximité de la municipalité²⁵⁷. Les individus qui se sont identifiés comme minorité visible ne représentent que 1 % de la population totale de la municipalité, alors que 1,7 % s'inscrivent dans la catégorie des immigrants²⁵⁸.

Les enseignants interviewés décrivent tous Birch Falls comme une communauté francophone. Pourtant, un certain nombre d'enseignants remarquent que plusieurs familles venant de l'extérieur s'installent dorénavant à Birch Falls, en raison du prix modique des maisons. À leurs avis, ces individus seraient pour la plupart des anglophones et contribueraient à une anglicisation rampante du milieu. Si certains répondants mentionnent qu'il y aurait eu, au cours des dernières années, un recul au niveau de la langue française au sein de la communauté, Birch Falls est tout de même caractérisé d'*oasis à part, de bulle*²⁵⁹. Les participants reconnaissent ainsi la vitalité du fait français dans cette ville, et la particularité que celle-ci représente, comparativement à d'autres régions ontariennes : « On peut vivre en français en Ontario (rires) [...] en tout cas, ici²⁶⁰ », d'après une enseignante. Quelques autres endroits en province ressembleraient quelque peu à Birch Falls, mais ceux-ci sont en nombre limité, de dire celle-ci.

M. Langevin, enseignant à l'école secondaire Citadelle, constate qu'à Birch Falls, plusieurs individus s'engagent dans des activités en français, et par le fait même, manifestent leur

²⁵⁷ Cette réserve autochtone est comprise dans une subdivision de recensement à l'extérieur de celle qui englobe la municipalité dans laquelle se retrouve Birch Falls. *Ibid.*

²⁵⁸ « Les immigrants sont des personnes qui sont, ou qui ont déjà été, des immigrants reçus au Canada. Un immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence », définition tirée du site web de Statistique Canada. *Ibid.*

²⁵⁹ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

²⁶⁰ *Ibid.*

fierté linguistique. Les activités en français auraient donc une certaine envergure en raison de l'appui que ces dernières reçoivent de la part des membres de la communauté. En ce qui a trait au statut du français dans la ville, les enseignants mentionnent le projet de création d'un centre culturel francophone, présentement en cours. Ainsi, depuis quelques années, un groupe d'individus œuvrent dans l'optique de créer un centre qui pourrait accueillir des concerts en français, attirant, par le fait même, des artistes francophones pour de grandes célébrations, telle la St-Jean²⁶¹.

Plusieurs des individus interviewés dans le cadre de cette recherche ont enseigné à d'autres

Née dans le nord du Québec, Mme Poirier y a effectué sa scolarité jusqu'à la fin du secondaire pour ensuite s'inscrire à un programme offrant un certificat en anglais dans le Nord-est ontarien. Suite à ses études postsecondaires, elle œuvre à Nipawin, dans le Nord-est ontarien, mais sera rapidement transférée à Citadelle, où elle y enseignera l'histoire. Enseignante depuis maintenant 11 ans, Mme Poirier est passionnée des voyages.

écoles dans la région et, pour l'un d'entre eux à l'extérieur de celle-ci, faisant en sorte qu'ils puissent comparer les milieux et établir les particularités de chacune des écoles. Ce qui ressort dans le discours de tous les enseignants oeuvrant à Birch Falls, c'est la façon dont ils conçoivent leur ville par rapport aux autres villes et villages environnants. Il existe ainsi une certaine perception de la part des enseignants, à l'égard de la possibilité ou de la volonté de vivre en français à l'extérieur de la région immédiate dans

laquelle se retrouve Birch Falls. En référence aux individus résidant à l'extérieur de Birch Falls, Mme Poirier soutient que : « eux autres, ils parlent toujours anglais²⁶² ». Dans les villes où la proportion de francophones est moins importante qu'à Birch Falls, la force d'attraction de l'anglais serait quasi insurmontable, d'après eux.

Les participants déclarent qu'il est possible de vivre en français à Birch Falls, et ce, presque exclusivement. À Toronto et à Sudbury, par exemple, des habitudes langagières favorisant l'anglais s'expliquent davantage dans la mesure où les anglophones s'y retrouvent en plus grande majorité, soutient une enseignante d'histoire. Dès lors, jeunes et adultes doivent souvent interagir dans la langue commune : l'anglais. En réaction au comportement langagier

²⁶¹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

²⁶² E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

des élèves, qui favorise parfois l'usage de l'anglais dans des contextes sociaux, Mme Poirier affirme : « Je trouve ça triste ici [...]. [I]ci y'a plus des francophones donc tu devrais pas. T'es pas obligé de parler en anglais constamment [...]. Tu peux très bien vivre en français à Birch Falls²⁶³. » Lors des entretiens, les comparaisons avec Sudbury²⁶⁴, la plus grande ville de la région du Nord-Est ontarien, sont fréquentes. M. Cazabon est d'avis que : « Sudbury, c'est un lieu où la langue est défavorisée²⁶⁵. » L'évaluation que font les enseignants à l'égard du statut de la langue dans d'autres endroits est souvent inférieure à son statut à Birch Falls.

Enfin, une autre caractéristique intéressante qui ressort des entretiens, c'est l'attachement de certains participants à leur milieu d'origine. M. Cazabon, enseignant d'éducation physique et de mathématiques, atteste qu'il veut demeurer dans un milieu rural et non dans une grande ville. Il soutient que les valeurs dans les grandes villes diffèrent de celles qui lui ont été véhiculées lors de son propre cheminement scolaire. Si M. Cazabon atteste ne pas être « contre » les valeurs transmises ailleurs, il trouve qu'il serait plus facile de renforcer des valeurs qui sont les siennes, auprès de ses élèves :

C'est plus facile de transmettre les valeurs que t'as que de transmettre les valeurs de quelqu'un d'autre [...]. Si tu vas dans le Sud, c'est très multiculturel. J'ai pas vraiment vécu dans un milieu multiculturel donc, c'est dur de transmettre ces valeurs à quelqu'un d'autre que tu ne connais pas. T'as pas vécu l'expérience qu'eux autres sont après vivre, donc, c'est plus dur à comprendre²⁶⁶.

Un seul des enseignants interviewés a œuvré à l'extérieur du Nord-Est ontarien, soit M. Duhaime. S'il affirme avoir beaucoup profité de son expérience dans le sud de la province, en ayant l'occasion de dialoguer avec des gens issus de cultures variées, M. Duhaime accorde beaucoup d'importance à l'idée selon laquelle il est revenu dans sa communauté afin d'enseigner aux élèves de son milieu d'origine.

[J]'trouve que mon enseignement est devenu meilleur parce que je l'ai plus à cœur [...] Ce que j'vais dire, c'est pas une remarque raciste là, c'est que j'enseigne à mon monde

²⁶³ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

²⁶⁴ Puisqu'il s'agit de la plus grande ville du Nord-est ontarien et que la majorité des participants y ont effectué leurs études postsecondaires, nous avons choisi de ne pas associer un pseudonyme à la ville de Sudbury. Nous rappelons toutefois que nous avons changé le nom des autres villes ou villages de cette région.

²⁶⁵ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

²⁶⁶ *Ibid.*

[...], j'enseigne aux gens de mon milieu. Puis j'trouve qu'on a un rôle à jouer. Pourquoi j'irais donner mes efforts ailleurs quand on a un besoin ici²⁶⁷?

Enfin, pour cinq des huit enseignants interviewés, la fierté enseignante serait également associée à l'idée de revenir travailler à l'école secondaire qu'ils ont eux-mêmes fréquentée. Sept des huit enseignants interviewés sont originaires du Nord-Est²⁶⁸, six d'entre eux ayant grandi dans les environs de Birch Falls et ayant effectué au moins une partie de leurs études secondaires à l'école secondaire Citadelle.

II – L'ÉCOLE SECONDAIRE CITADELLE : LA FRANCOPHONIE EN EFFERVESCENCE

L'école secondaire Citadelle compte environ 400 élèves, 35 membres du personnel enseignant, 30 membres du personnel de soutien²⁶⁹ et fait partie du conseil scolaire catholique de la région. Pendant les années 1970, cette école appartient à un conseil scolaire public anglophone. Des changements administratifs au courant des années 1980 feront en sorte que cette école soit dorénavant sous l'égide d'un conseil scolaire catholique, celui-ci étant aussi de langue anglaise. Ce ne fut qu'en 1998, avec la création des conseils scolaires de langue française en Ontario, que l'école secondaire Citadelle s'affiliera à un conseil scolaire catholique de langue française. Une autre école de langue française existe à Birch Falls, celle-ci étant publique et logée sous le même toit que l'école publique de langue anglaise, pratique commune dans plusieurs écoles du Nord-Est ontarien. Certains enseignants de Citadelle sont d'avis que la proximité avec la population étudiante anglophone fait en sorte que les jeunes qui fréquentent la partie francophone de cette école sont portés à s'exprimer davantage en anglais. On souligne également certaines tensions qui perdurent entre les deux écoles, quoique celles-ci soient beaucoup moins grandes qu'elles ne l'étaient à l'époque de leur création.

2.1 Fait français à l'école

Les enseignants sont tous d'accord pour affirmer qu'il est possible de « vivre en français » à l'école secondaire Citadelle. Quelques enseignants, dont Mme Noël, sont d'avis que l'école

²⁶⁷ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

²⁶⁸ Voir annexe 4.

²⁶⁹ Nous faisons ici référence aux aides-enseignants, secrétaires, concierges, gardes du dîner, bibliotechniciens et techniciens en informatique.

leur donne accès à la culture francophone : « Maintenant que je fais partie d'une école française, c'est comme *ah as-tu entendu c'te chanson-là ou, sais-tu que y'a ce film-là ou, la pièce de théâtre-là?* J'trouve que j'ai plus accès à ces choses- là, que j'aurais pas eu avant. Puis, mes enfants sont plus exposés à cause de ça²⁷⁰. » Mme Noël soutient que la

Comme plusieurs de ses collègues, Mme Noël est originaire de Birch Falls et a effectué ses études à l'Université Laurentienne. Œuvrant d'abord au niveau primaire, Mme Noël est ensuite embauchée à titre d'enseignante de français à l'école secondaire Citadelle, poste qu'elle occupe depuis les derniers 13 ans. Elle affirme qu'enseigner à son ancienne école secondaire représente la réalisation de l'un de ses rêves les plus chers.

prépondérance du français dans la ville favorise une ambiance francophone à l'école : « c'est difficile à avoir accès à ça quand t'es pas dans une communauté française²⁷¹ ». Le milieu aurait également un impact sur la culture francophone à l'école. M. Duhaime explique que le personnel enseignant et la clientèle étudiante de l'école où il a enseigné en début de carrière, soit dans le sud de la province, étaient caractérisés par leur diversité, notamment des gens en provenance de l'Afrique, des Caraïbes, du Québec et du Nouveau-Brunswick. Il affirme :

Quand tu vas dans l'Sud, c'est hétérogène [...] au niveau des religions, au niveau des races. C'est pas mauvais. C'est une bonne chose, mais, c'est très très difficile d'implémenter une culture francophone, de développer un esprit d'école quand c'est hétérogène parce que tout le monde [...] tire de son côté tandis qu'à Citadelle c'est homogène, majoritairement homogène. Donc, c'est ça qui fait la différence [...]²⁷².

En conséquence, cet enseignant remarque qu'il est difficile de développer une culture commune au sein d'un « méli-mélo » de francophones, car plusieurs veulent faire valoir leur héritage culturel dans son ensemble. D'après lui, il serait alors plus ardu de développer une culture commune dans ce type de milieu, en dépit de l'élément rassembleur que représente la langue française. De leur côté, les jeunes qui fréquentent l'école secondaire Citadelle seraient originaires de la région et auraient des pratiques et coutumes semblables, contribuant à un sentiment d'appartenance par rapport à la francophonie.

Qui plus est, les liens entre l'école et la communauté sont nombreux. Pour M. Langevin, l'école secondaire Citadelle représente « la base solide de la francophonie dans la

²⁷⁰ E2 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Noël, École secondaire Citadelle, 18 février 2011.

²⁷¹ *Ibid.*

²⁷² E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

communauté [...]. [L'école] est un agent de promotion de la langue française dans la communauté²⁷³ ». Aux dires des enseignants interviewés, la majorité du personnel enseignant de cette école secondaire reconnaît l'importance de la mise en valeur de la francophonie : « y'a des gens qui mettent ça en plus grande priorité que d'autres là, mais, en général, c'est, c'est pas mal l'ensemble²⁷⁴ ».

D'un commun accord de la part des participants, le fait français est mis de l'avant par la présence de la langue française dans les cours²⁷⁵ ainsi que dans le cadre des activités scolaires et parascolaires²⁷⁶. À cet égard, M. Langevin affirme : « j'pense que l'importance de la langue est évidente partout : dans les activités parascolaires²⁷⁷, puis dans les activités scolaires, en salle de classe. Puis, c'est une constante partout²⁷⁸. » L'idée selon laquelle « tout » est en français à l'école serait quelque chose d'exceptionnel, surtout pour ceux qui ont œuvré dans les écoles où cela n'est pas le cas²⁷⁹. Ceci est digne d'être souligné dans le cadre des activités sportives qui se dérouleraient souvent en anglais dans plusieurs autres écoles de langue française à travers la province, notamment à l'école secondaire Tremblay, que nous allons aborder dans la prochaine section. Qui plus est, Mme Noël est d'avis que les activités culturelles prennent de l'ampleur depuis environ cinq ans, entre autres, avec la mise sur pied de troupes de théâtre à Citadelle²⁸⁰. À cette école secondaire, une grande importance est accordée à ce que M. Langevin décrit comme le « contexte culturel ». Par exemple, les élèves assisteraient parfois à des prestations d'artistes québécois ou franco-ontariens dans une ville avoisinante, et ce, par l'entremise de l'école. Plusieurs autres activités auraient également comme objectif « d'encourager les jeunes d'adopter la culture canadienne-

²⁷³ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

²⁷⁴ *Ibid.*

²⁷⁵ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

²⁷⁶ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011. ; E4 - Entrevue avec Mme Faubert, 22 février 2011; E5 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rainville, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

²⁷⁷ Les activités parascolaires à l'école secondaire Citadelle, tout comme à l'école secondaire Tremblay, sont généralement prises en charge par des enseignants. Il s'agit toutefois d'un travail non rémunéré. Si les participants interviewés affirment que l'implication dans les activités parascolaires n'est pas obligatoire, ils ont tout de même identifié au moins une activité à laquelle ils prennent part.

²⁷⁸ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

²⁷⁹ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

²⁸⁰ E2 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Noël, École secondaire Citadelle, 18 février 2011.

française ou franco-ontarienne »²⁸¹. De surcroît, l'animation culturelle représente une autre façon de faire vivre la francophonie au sein de l'institution scolaire. L'école secondaire Citadelle est dotée d'une équipe d'animation culturelle; un groupe d'enseignants qui sont relevés de leurs tâches d'enseignement pour la durée d'un cours afin qu'ils puissent organiser les activités culturelles à l'école. Notons cependant que nous n'avons interviewé aucun membre de cette équipe dans le cadre de la recherche. Les enseignants semblent tout de même satisfaits du travail accompli par leurs collègues en animation, en ce qui a trait à la promotion de la francophonie.

2.2 Comportement langagier des élèves

À l'école secondaire Citadelle, la majorité des élèves parlent français dans les corridors. D'après M. Duhaime, Citadelle « c'est une école française puis les jeunes parlent en français,

M. Duhaime enseigne les sciences et les mathématiques depuis maintenant 21 ans. Après avoir effectué des études en biologie à Sudbury, il a été embauché dans la région de Toronto, où il a travaillé pendant 10 ans comme enseignant. Lorsqu'un poste s'est libéré dans son domaine à l'école secondaire qu'il a lui-même fréquentée, ce dernier a tout de suite saisi la chance de revenir dans son milieu d'origine.

puis c'est une des seules en province où ça existe encore²⁸² ». Ainsi, les pratiques langagières des élèves seraient un « point de fierté » à l'échelle provinciale, aux dires de M. Séguin. D'ailleurs, les participants indiquent que les jeunes parlent rarement français dans les corridors des autres écoles de langue française de la province, ce qui n'est pas le cas à Citadelle. Selon les termes de M. Langevin, dans ces endroits, « la francophonie est forcée sur les

jeunes »²⁸³ par l'entremise des enseignants, ce qui provoquerait une division entre le personnel enseignant et les élèves.

Ayant participé à un atelier regroupant des gens de partout en province, une enseignante de Citadelle note que ses confrères participants étaient confrontés à une situation bien différente que la sienne :

²⁸¹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

²⁸² E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011

²⁸³ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

[J]'suis allée à un atelier à Toronto à moment donné. C'était sur la culture franco-ontarienne, la transmission de la culture et puis, les profs qui étaient là, n'étaient pas du tout dans le même bateau que nous là [...]. [E]ux autres y essaient vraiment y essayaient d'apprendre le français à leurs élèves alors t'sais on n'était pas sur la même planète, là [...] on n'est pas tous dans le même bateau²⁸⁴.

Cette enseignante insiste alors sur les différences entre les divers milieux de la francophonie ontarienne, expliquant que le cas dans lequel s'insèrent Birch Falls et l'école secondaire Citadelle ne représente pas la réalité des autres parties de l'Ontario.

Les enseignants à Citadelle font toutefois ressortir une tendance particulière : les habitudes langagières des jeunes de cette école secondaire changent graduellement en ce qui a trait au choix de langue parlée dans les corridors, passant du français pour favoriser davantage l'usage de l'anglais. Pourtant, les enseignants évaluent différemment ce glissement. Tandis que certains croient qu'environ 5 % des jeunes parlent maintenant anglais dans le corridor, d'autres vont évaluer la proportion à environ un quart des jeunes, allant jusqu'à 50 % des jeunes, d'après une enseignante. Cette tendance exclut cependant les échanges en salle de classe, qui se déroulent presque exclusivement en français. De l'avis de quelques enseignants, les élèves auraient encore l'habitude de parler français en salle de classe, dans la mesure où une certaine structure a été instituée, qui les pousse à continuer de parler français. Les enseignants offrent plusieurs pistes interprétatives pour expliquer ce passage d'une langue à l'autre. Certains d'entre eux perçoivent que les enfants issus de couples exogames, où l'anglais est la langue d'usage à la maison, ont davantage tendance à parler anglais à l'école. Une enseignante explique que cette catégorie d'élève pourrait pousser les autres élèves à parler anglais également. D'autres sont d'avis que l'école ouvre dorénavant les portes à davantage de jeunes anglophones, et ce, en raison d'une baisse significative en ce qui a trait aux inscriptions à cette école, mais aussi aux écoles nourricières de la région. Une autre enseignante ajoute que ce sont plutôt les parents anglophones qui poussent leurs enfants à fréquenter des écoles de langue française afin qu'ils puissent retirer les avantages du bilinguisme. Enfin, de plus en plus de jeunes qui viennent de régions plus éloignées vont venir à Citadelle en raison de l'offre de nombreuses activités parascolaires. Ces endroits

²⁸⁴ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

seraient plus « anglicisés » et ces élèves « ne sont pas du tout francophones », de dire une enseignante.

2.3 Fierté francophone des élèves et du personnel enseignant

Les témoignages à l'égard de la fierté enseignante et étudiante se montrent à voir dans une variété de discours. À plusieurs reprises, les enseignants mentionnent une compétition entre écoles qui permet aux élèves de Citadelle de démontrer leur fierté linguistique et la fierté qu'ils ressentent envers leur école. Chaque année, les élèves de l'école secondaire Citadelle participent à une activité qui rassemble les écoles de langue française et de langue anglaise de la région, et ce, dans le cadre d'une épreuve sportive et d'une épreuve d'esprit d'école. Citadelle serait alors reconnue pour son succès au niveau de cette dernière catégorie, car il y aurait « un esprit à (Citadelle) que tu retrouves pas dans les autres écoles²⁸⁵ ». Cette école se distingue alors des autres en présentant uniquement des cris et des chansons en français.

Les enseignants interviewés affirment que l'ensemble du personnel enseignant de l'école secondaire Citadelle est fier de parler français.

Cependant, les réponses sont plus mitigées en ce qui a trait à la fierté que ressentent les élèves envers la langue française. Si certains enseignants, comme M. Langevin et M. Séguin, attestent être témoins d'une fierté linguistique chez les élèves²⁸⁶, d'autres ne sont pas du même avis. M. Duhaime et M. Cazabon, par exemple, défendent l'idée selon

Originaire de Renwer, village situé près de Birch Falls, M. Cazabon est lui aussi diplômé de l'école secondaire Citadelle. Nouvel enseignant, il a terminé ses études à Sudbury pour ensuite obtenir un contrat d'un an à l'école secondaire Citadelle. Formé en mathématiques et en éducation physique, M. Cazabon s'implique dans les activités parascolaires à l'école, et ce, afin de dynamiser la vie étudiante.

laquelle les élèves développent leur fierté linguistique plus tard dans leur vie. D'une part, M. Cazabon déclare : « je sais pas s'ils sont fiers, mais ils utilisent leur langue [...] puis y'ont pas peur de l'utiliser »²⁸⁷ en précisant toutefois que les jeunes ont tendance à changer de langue lorsqu'ils sortent de leur milieu de vie immédiat. D'après M. Cazabon, cela n'est un signe de fierté dans la mesure où « si t'es quelqu'un qui est fier, tu vas continuer. Tu vas

²⁸⁵ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

²⁸⁶ E1 – Entrevue avec M. Langevin, 16 février 2011; E8 – Entretien mené par K. Turner avec M. Séguin, École secondaire Citadelle, 11 mars 2011.

²⁸⁷ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

quand même t'affronter contre les gens qui essayent [...] d'embarquer leur culture sur la tienne [...]. Si t'es fier, tu vas vouloir te débattre contre eux autres. Tu vas pas les laisser gagner²⁸⁸. » D'autre part, M. Duhaime explique que la fierté des élèves à l'égard de leur langue se concrétise davantage lorsqu'ils quittent la région, notamment afin de poursuivre des études postsecondaires²⁸⁹. Cela irait de pair avec l'idée d'un « niveau de maturité différent », mentionné par M. Cazabon, dans le sens où les jeunes développent leur fierté plus tard dans la vie. M. Cazabon et M. Duhaime associent tous les deux l'émergence de cette fierté à la découverte que font les élèves des avantages du bilinguisme, notamment dans l'optique de l'obtention d'un emploi.

Pour conclure brièvement cette section, les enseignants interviewés qualifient Birch Falls de communauté francophone, quoique la majorité d'entre eux remarquent qu'une certaine anglicisation s'est produite au cours des dernières années. Cela se traduirait également au niveau des pratiques langagières des élèves de l'école secondaire Citadelle, qui en viennent à utiliser de plus en plus l'anglais dans leurs échanges quotidiens. Précisons toutefois qu'en règle générale, ces derniers parlent français entre eux et s'adressent au personnel enseignant dans cette langue. Les enseignants expriment un sentiment d'appartenance envers leur communauté et leur école, ainsi qu'une fierté à l'égard de la langue française.

III - RÔLE DE TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Si nous nous attendions à ce qu'une certaine proportion des enseignants démontre une conscientisation par rapport à la transmission linguistique et culturelle, nous ne croyions pas que celle-ci s'étendrait à l'ensemble du personnel enseignant interviewé à Birch Falls. De fait, les huit participants de l'école secondaire Citadelle ont tous affirmé avoir un rôle quant à la transmission de la langue et de la culture, en tant qu'enseignants au sein d'une école secondaire franco-ontarienne. Mme Faubert, enseignante de français, avoue qu'on lui a déjà parlé de la transmission de la langue et de la culture « [...] à cause qu'on est une école francophone, on est encouragé à faire vivre la culture²⁹⁰ ». Un seul enseignant déclare qu'il

²⁸⁸ *Ibid.*

²⁸⁹ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

²⁹⁰ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

n'a jamais réellement discuté avec quiconque de ce sujet. Néanmoins, il est d'avis qu'il a tout de même un rôle à jouer à cet égard²⁹¹.

Certains enseignants émettent l'opinion selon laquelle il s'agit d'un rôle s'appliquant à l'ensemble du personnel enseignant œuvrant au sein des écoles secondaires de langue française en Ontario, même si ce ne sont pas tous les enseignants qui le tiennent à cœur : « Moi, j pense que c'est le rôle de tous les enseignants de continuer ça²⁹². » Selon les dires de M. Duhaime, un enseignant de mathématiques et sciences, le personnel enseignant doit parfois compenser ce qui se passe au foyer en ce qui a trait à la langue et de la culture : « [S]i l'enseignement se fait pas à maison, le seul autre endroit que ça se fait, c'est à l'école ou entre amis. Mais, j pense [...] que le prof à l'école, c'est un peu comme la colle²⁹³. » M. Duhaime croit que l'enseignant est un acteur indispensable permettant d'assurer une certaine cohésion à la transmission de la langue et de la culture en contexte scolaire. Pour Mme Noël, plusieurs documents existent pour faciliter la transmission de la langue et de la culture. Cependant, elle précise : « Tu peux pas dire à un prof *croit dans le français puis, enseigne-le*. J pense qu'il faut que tu le sentes, puis, ça va juste automatiquement²⁹⁴. » Les enseignants déclarent à l'unanimité qu'il ne s'agit pas d'un rôle qui se limite à la salle de classe.

De manière descriptive, la façon dont les enseignants dépeignent le rôle de transmission linguistique et culturelle peut être classifiée selon trois grandes catégories : en premier lieu, agir en tant que « modèle »; en deuxième lieu, encourager les élèves à parler français; et, en troisième lieu, s'engager à l'école et dans la communauté.

3.1 Être un modèle

Lorsque les enseignants discutent de la transmission linguistique et culturelle, le terme « modèle » ressort fréquemment. M. Rainville, enseignant de mathématiques, soutient qu'il est conscient d'être un modèle francophone pour les jeunes, mais qu'il s'agit d'un rôle sous-

²⁹¹ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

²⁹² E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

²⁹³ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

²⁹⁴ E2 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Noël, École secondaire Citadelle, 18 février 2011.

entendu²⁹⁵. Ainsi, d'après les répondants à l'étude, le personnel enseignant devrait agir à titre de modèle francophone au sein des institutions scolaires franco-ontariennes. Cette catégorie pourrait également être séparée en trois sous-catégories, qui décrivent les diverses façons dont les enseignants conçoivent le terme « modèle » : soit 1) transmettre sa fierté et l'importance accordée à la francophonie; 2) vivre sa vie en français; 3) s'impliquer dans la communauté et à l'école. Il importe de préciser que certaines de ces sous-catégories sont interreliées dans le discours du personnel enseignant.

3.1.1 Transmettre sa fierté et l'importance accordée à la francophonie

Le premier aspect dévoilé dans le discours des enseignants à l'égard de l'idée d'être un modèle est celui de la transmission de la fierté francophone et de l'importance que les enseignants accordent au fait français. M. Langevin affirme qu'être enseignant représente une occasion pour lui de démontrer sa fierté franco-ontarienne et « d'inculquer autant que possible, à mes élèves, ma fierté, puis l'importance que moi j'accorde à la langue et la culture franco-ontarienne²⁹⁶ ». Cet enseignant de français ajoute qu'il arrive concrètement à voir cette fierté chez les jeunes et est convaincu que celle-ci perdurera pour le reste de leur vie, soulignant aussi que cela n'est pas le cas dans toutes les écoles où il a enseigné. M. Langevin atteste être très content de pouvoir contribuer au développement identitaire des jeunes²⁹⁷. Pour sa part, M. Rainville soutient que la promotion de la langue, « c'est ça qui est notre job vraiment là, parce que c'est important pour les futures générations²⁹⁸ ». De son côté, M. Duhaime explique qu'il véhicule sa fierté francophone en tant qu'enseignant de mathématiques et sciences :

[...] si l'élève vient en maths sciences puis voit que moi, j'suis quand même fier de ma culture, mais, il réalise que, ok, tu peux être en sciences, t'as pas besoin d'être juste en français ou dans les cours d'art dramatique pour dire la culture est là, la culture est partout. Puis, [...] j'peux être un scientifique, puis être un francophone²⁹⁹.

²⁹⁵ E5 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rainville, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

²⁹⁶ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

²⁹⁷ *Ibid.*

²⁹⁸ E5 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rainville, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

²⁹⁹ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

En révélant sa fierté culturelle en salle de classe, cet enseignant agirait ainsi à titre de modèle pour les jeunes, plus précisément en tant que scientifique francophone. Plus tard, M. Duhaime utilisera une formulation particulièrement significative et évocatrice. Si cet enseignant de mathématiques et sciences reconnaît que plusieurs de ses élèves ne se serviront pas nécessairement des matières qu'il enseigne dans leur futur, il soutient qu'il doit tout de même agir comme « ambassadeur de la francophonie³⁰⁰ ».

3.1.2 *Vivre sa vie en français*

Le second aspect ressortant du discours des enseignants quant au rôle de modèle, c'est l'idée de vivre sa vie en français. M. Langevin explique : « Je mets beaucoup d'importance sur le fait que la francophonie, c'est important. Alors, il faut que je vive ma vie comme ça. Puis, pour moi, c'est pas un problème, parce que c'est ça que je crois vraiment³⁰¹. » D'une part, l'enseignant agit comme passeur culturel lorsqu'il adopte des pratiques associées à la culture francophone. Mme Noël indique que les enseignants peuvent agir à titre de modèle pour leurs élèves « [m]ême s'ils sont pas les meilleurs à parler en français, ils sont quand même des personnes qui peuvent donner un exemple³⁰². » Elle poursuit en donnant l'exemple d'un enseignant d'éducation physique qui pourrait inspirer les jeunes à faire de la lecture en français, en lisant lui-même un livre de langue française en présence des jeunes. D'autre part, choisir de parler français dans des contextes sociaux à l'extérieur de l'école représenterait une action de transmission. Selon les mots de M. Cazabon, enseignant de mathématiques et éducation physique, « si tu ne t'adresses pas en français dans ta communauté, comment est-ce que tu exiges à un jeune de t'adresser toujours en français, si toi, tu le fais pas avec quelqu'un d'autre³⁰³? » Il y aurait alors des répercussions si le comportement de l'enseignant à l'extérieur de l'école ne coïncide pas avec celui qu'il exige aux élèves à l'intérieur de l'école. De plus, ce rôle de modèle serait d'autant plus important dans des petites villes, dans la mesure où l'anonymat associé à la vie en grande ville est quasi-inexistant dans une ville comme Birch Falls. M. Séguin, enseignant d'histoire et de géographie, réitère le

³⁰⁰ *Ibid.*

³⁰¹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

³⁰² E2 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Noël, École secondaire Citadelle, 18 février 2011.

³⁰³ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

commentaire au sujet de l'importance de s'exprimer en français au sein des petites communautés. Il soutient qu'un comportement langagier privilégiant l'anglais dans des contextes sociaux à l'extérieur de l'école lui aurait valu de perdre le respect de certaines personnes. Aux dires de M. Séguin, « je pense que c'est important qu'on promouvoit notre culture puis notre langue en parlant en français tout le temps, à moins que la personne ne comprenne pas³⁰⁴. »

Le désir que M. Séguin manifeste à l'égard d'agir à titre de modèle serait associé à une certaine fierté envers l'enseignement, reliée à ses prédécesseurs dans la profession, notamment ceux qui lui auraient enseigné. Il s'agirait d'individus qu'il respectait « énormément pour les choses qu'ils faisaient en salle de classe, mais aussi, en dehors de la salle de classe³⁰⁵ ». Ceci nous amène alors à la troisième composante associée au rôle de modèle, soit l'implication de l'enseignant à l'école et dans la communauté.

3.1.3 S'impliquer dans la communauté et à l'école

Dans le discours des enseignants interviewés, l'engagement scolaire et communautaire est également associé à l'idée d'agir en tant que modèle pour les jeunes. La transmission de la langue et de la culture se ferait alors par l'entremise des activités à l'école et à l'extérieur de celle-ci. M. Cazabon croit que son poste d'enseignant à l'école secondaire Citadelle signifie qu'il doit s'impliquer « au sein de mon école, non seulement en tant qu'enseignant en salle de classe, mais aussi au niveau du parascolaire puis à l'extérieur de la classe³⁰⁶ ». De son côté, Mme Faubert considère qu'elle agit en tant que modèle pour les jeunes, lorsqu'elle-même participe aux diverses activités à l'école. En retour, celle-ci suppose qu'en participant aux activités, elle encouragera les élèves à s'impliquer à leur tour³⁰⁷. De même, M. Langevin affirme que s'engager au sein d'un journal étudiant publié dans le journal communautaire « [...] était une autre façon de faire rayonner la culture dans la communauté³⁰⁸ ».

³⁰⁴ E8 – Entretien mené par K. Turner avec M. Séguin, École secondaire Citadelle, 11 mars 2011.

³⁰⁵ *Ibid.*

³⁰⁶ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

³⁰⁷ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

³⁰⁸ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

Un autre enseignant mentionne l'importance pour les jeunes de voir leurs enseignants

Né à Birch Falls, M. Séguin est enseignant depuis maintenant 6 ans. À la suite de l'obtention d'un baccalauréat en histoire à Sudbury, il œuvrera pendant 4 ans à l'école secondaire francophone de Nipawin, village natal de M. Langevin. Il obtient par la suite un poste d'enseignement en histoire et en géographie à Birch Falls au sein de son ancienne école secondaire, Citadelle. M. Séguin est un passionné de sports : il s'implique alors au sein de diverses équipes sportives à l'école.

s'impliquer dans des projets à l'extérieur de l'école³⁰⁹. M. Séguin souligne qu'un engagement au sein de l'école qui se poursuit dans la communauté, représente quelque chose d'important aux yeux des élèves. En référence à une enseignante à l'école, M. Séguin explique : « [...] elle a travaillé beaucoup ici à faire du théâtre avec les jeunes, mais aussi en dehors de l'école puis [...] quand les jeunes voient ça là, Mme a fait du théâtre en français là, ah wow, t'sais³¹⁰? »

Finalement, M. Langevin croit que l'enseignant doit agir à titre de modèle pour les jeunes, par l'entremise de ses actions :

[...] parce que t'agis comme un modèle pour l'élève. Tu fais du modelage, fait que, si le jeune voit que t'es impliqué dans ta communauté franco-ontarienne, puis que tu trouves que c'est important, t'as pas nécessairement besoin de l'explicitier. T'as pas besoin de le dire, parce qu'il va le voir nécessairement³¹¹.

Plusieurs des enseignants mentionnent la participation aux activités qui célèbrent la francophonie, tel le concert de la St-Jean, en tant qu'une occasion permettant au personnel enseignant de manifester leur intérêt pour la francophonie. Les enseignants ne sont pas contraints à y participer, pourtant, la majorité y assiste, à la fois en raison d'une entente implicite avec l'administration scolaire et du fait qu'ils apprécient ce genre de manifestation culturelle : « On se sent qu'on doit être des modèles pour la communauté. C'est correct, mais c'est sous-entendu. Y'a personne qui dit : *là faudrait que tout le monde se présente à ce concert-là parce que c'est en français*. Non, les gens aiment ça, puis ils participent³¹². » Pour sa part, M. Séguin émet l'opinion que « [...] quand ils font venir un spectacle en ville, ben, j'pense que c'est important de faire voir qu'on le supporte en y allant nous autres

³⁰⁹ E8 – Entretien mené par K. Turner avec M. Séguin, École secondaire Citadelle, 11 mars 2011.

³¹⁰ *Ibid.*

³¹¹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

³¹² E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

mêmes³¹³ ». S'il n'assiste pas à chacun des spectacles présentés, M. Séguin explique qu'il est nécessaire que les enseignants démontrent leur support et, par le fait même, encouragent d'autres gens à les soutenir. Enfin, M. Duhaime, enseignant de mathématiques et sciences, affirme à l'égard d'un concert de musique francophone, « [...] y'a des gens qui aiment beaucoup faire ce genre d'activité là, tandis que y en a d'autres qui vont dire *ah moi j'veis être un entraîneur d'une équipe sportive* [...] donc, on fait toute notre part, de notre façon³¹⁴. »

Lors de son entrevue pour l'obtention d'un poste d'enseignement à l'école secondaire Citadelle, Mme Noël soutient que la façon dont elle envisageait de faire vivre la culture francophone en tant qu'enseignante semblait très importante aux yeux des membres de l'administration de l'école et du conseil scolaire³¹⁵. De surcroît, cinq des huit enseignants interviewés attestent qu'il fut question de leur engagement envers la francophonie lors de leur embauche. De son côté, Mme Poirier soutient que les membres de l'administration de l'école leur rappellent d'agir en tant que modèle pour des fins de recrutement de la clientèle à Citadelle : « [...] on nous dit souvent, les gens plus haut que nous, vous devez être des modèles. On veut que les jeunes viennent à Citadelle. C'est des jobs, c'est des jobs, c'est des jobs. On nous dit ça constamment³¹⁶. » À savoir si la promotion de la francophonie était associée au recrutement, Mme Poirier répond à l'affirmative. Ainsi, les enseignants seraient tenus de participer à diverses activités socioculturelles à l'extérieur de l'école pour faire montre de leur engagement envers le fait français, en plus de participer activement au recrutement des élèves. Mentionnons que plusieurs autres enseignants à Citadelle ont parlé du recrutement de la clientèle, mais hors du contexte de transmission culturelle et linguistique.

3.2 Encourager les élèves à parler français

La seconde composante formant le rôle de transmission linguistique et culturelle s'inscrit au niveau des pratiques langagières, à la fois celles du personnel enseignant et celles des élèves.

³¹³ E8 – Entretien mené par K. Turner avec M. Séguin, École secondaire Citadelle, 11 mars 2011.

³¹⁴ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

³¹⁵ E2 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Noël, École secondaire Citadelle, 18 février 2011.

³¹⁶ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

Pour M. Cazabon, l'aspect le plus important de cette transmission est de toujours s'adresser aux élèves en français, que ce soit à l'école ou à l'extérieur. Cependant, cela n'est pas toujours évident, dans des milieux où les jeunes ont davantage tendance à parler anglais. À Citadelle, cela n'est pas un problème, dit-il : « [C]'est pas quelque chose qui est vraiment difficile ici comme enseignant, comme j'ai vu dans d'autres écoles ailleurs. Les jeunes se parlent toujours en anglais entre eux autres »³¹⁷, ce participant faisant ici référence à son expérience d'enseignement dans une ville avoisinante. M. Cazabon ajoute que la situation devient extrêmement difficile à gérer lorsque certains membres du personnel enseignant acceptent que les jeunes s'adressent à eux en anglais. Dans le même ordre d'idées, M. Langevin affirme qu'il y a « des enseignants à Hanley qui parlent en anglais à leurs élèves, ou même, les entraîneurs qui vont entraîner en anglais [...]. Ici c'est toujours en français³¹⁸ ». Ce phénomène d'interaction entre élèves et enseignants par l'entremise de l'anglais aurait donc une certaine portée dans plusieurs écoles du Nord-Est ontarien, à l'exception de Citadelle. M. Langevin note qu'il a trouvé son premier emploi très difficile dans la mesure où « il fallait toujours que je dise aux jeunes de parler français, puis d'après moi, ça c'était la partie la plus pénible de mon travail³¹⁹ ». Il poursuit en expliquant que c'est la raison principale motivant sa demande de transfert à l'école secondaire Citadelle, parce qu'il était au courant que les pratiques langagières des élèves étaient différentes, favorisant davantage l'usage de la langue française.

Pourtant, comme précisé dans la section précédente, certains élèves à l'école secondaire Citadelle auraient des pratiques linguistiques qui s'éloigneraient de la norme qui existait autrefois à cette école. En discutant du rôle de transmission linguistique et culturelle, M. Rainville soutient qu'une part non négligeable des élèves vont néanmoins choisir de parler anglais, au lieu de parler

M. Rainville, originaire de Birch Falls, est enseignant depuis maintenant 13 ans. Après avoir occupé une variété d'emplois à Birch Falls, il a effectué des cours par correspondance avec l'Université Laurentienne afin de se lancer en enseignement. M. Rainville a enseigné plusieurs matières, dont les études religieuses et la mathématique et, il est un grand amateur de sports, œuvrant comme entraîneur de plusieurs équipes sportives à l'école.

³¹⁷ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

³¹⁸ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

³¹⁹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

français à l'école. Si M. Rainville trouve ce comportement alarmant, il est d'avis qu'il est important de s'y prendre d'une façon particulière pour régir ce phénomène auprès des élèves. Cet enseignant croit qu' « [a]u lieu d'être négatif [il faut] leur montrer de faire attention »³²⁰, en ce sens où l'enseignant ne doit pas culpabiliser l'élève quant à son choix de langue, en s'assurant plutôt que le jeune soit conscientisé par rapport à ce choix. Il serait donc important de ne pas réprimander les élèves, mais bien d'essayer de leur faire comprendre l'importance de parler français en milieu minoritaire. Dans le même ordre d'idée, Mme Noël explique :

[J]'men souviens aussi, une des choses que je me disais, c'est je vais pas passer tout mon temps à corriger mes élèves, parce que y'a une honte qui vient avec ça. Si t'es toujours après corriger à chaque deux mots, ben, ton élève voudra plus parler en français. Ça fait que, des fois, ils vont dire des petits mots qui sont pas corrects. Je vais pas les corriger, je vais peut-être répéter un autre mot à un moment parce que c'est contagieux. Si tu te sers des bons mots, souvent ils vont le dire, ils vont l'écrire sur leur test³²¹.

D'après elle, il est essentiel de ne pas constamment corriger les jeunes au niveau de leur français parlé. Par ailleurs, Mme Faubert nous présente une intéressante intervention reliée à l'action d'encourager les jeunes à parler français. Cette enseignante aborde la « pédagogie culturelle »³²², un type de stratégie qui lui aurait été enseigné lors de sa formation à l'enseignement à l'école des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Selon les mots de Mme Faubert, cette pédagogie aurait deux objectifs principaux : 1) encourager les jeunes à parler français; 2) participer au cheminement identitaire des élèves. Elle explique : « c'est de prendre l'élève ou y est rendu, puis c'est comme pas de lui mettre ça dans la face [...] qu'il parle anglais. C'est de voir ou y est rendu, puis comment on fait pour l'amener à la

³²⁰ E5 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rainville, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

³²¹ E2 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Noël, École secondaire Citadelle, 18 février 2011.

³²² Cette enseignante fait ici référence au projet de *Pédagogie culturelle* lancée en Ontario en 2004. S'inscrivant dans le cadre de la mise en œuvre de la Politique d'aménagement linguistique, la pédagogie culturelle est une initiative de formation à l'intention du personnel enseignant qui cherche à contribuer « à l'acquisition de compétences en communication orale afin de favoriser l'apprentissage et la construction identitaire des élèves ». D'abord introduites aux paliers élémentaires, de 2004 à 2009, les formations en pédagogie culturelle ne sont offertes aux enseignants du secondaire que depuis 2010. Il n'est donc pas surprenant que Mme Faubert discute de la pédagogie culturelle car elle est l'une des seules enseignantes qui a obtenu son baccalauréat en enseignement après 2009.

Véronique Boudreau, « Pédagogie culturelle », consulté le 15 mars 2012, <http://pourparlerprofession.oeeo.ca/juin_2009/pedagogie_culturelle.asp>, juin 2009.

prochaine étape, pour être plus francophone, puis plus fier de sa francophonie³²³. » La pédagogie culturelle représenterait ainsi une autre façon d'intégrer la culture dans la salle de classe, tout en encourageant les élèves à parler français. En guise d'exemple, Mme Faubert décrit une activité qui permettrait aux jeunes de se connaître davantage au début de l'année. En cercle, l'enseignante doit lire un énoncé et tous les jeunes qui se reconnaissent dans l'énoncé doivent prendre un pas de l'avant. Un exemple d'énoncé serait : « J'ai un parent francophone et un parent anglophone ». Les membres du personnel enseignant de Citadelle auraient également eu l'occasion de participer à quelques activités de pédagogie culturelle, lors de leur réunion annuelle au début de l'année, visant à les inciter à intégrer cette pédagogie au sein de leurs salles de classe³²⁴. Notons toutefois que Mme Faubert est l'unique participante de Citadelle qui aborde la question de la pédagogie culturelle. Nous y reviendrons.

Enfin, l'importance de parler français aux élèves est décrite dans le cadre des activités parascolaires. À titre d'entraîneur de ballon-volant, Mme Faubert est d'avis que « tu vis ta francophonie quand tu parles en français aux élèves³²⁵ ». Elle soutient qu'elle continue de parler en français aux jeunes, et de les encourager de parler français lorsqu'ils participent à des tournois de ballon-volant³²⁶. Ayant eu une expérience quelque peu différente, M. Cazabon est lui aussi entraîneur de ballon-volant. Lorsqu'il agissait à titre d'entraîneur bénévole au cours de son baccalauréat, cet enseignant affirme qu'il avait parfois tendance à répéter ce qu'il disait en anglais, afin que les jeunes puissent comprendre plus facilement. M. Cazabon soutient pourtant, « c'est pas quelque chose que je ferais comme enseignant. Je m'assurerais qu'il comprennent en français³²⁷ ». En tant que bénévole, M. Cazabon ne croyait pas qu'il avait un rôle quant à la transmission de valeurs aux jeunes. Cependant, à titre d'enseignant ayant le rôle d'entraîner une équipe sportive à l'école, il est important pour lui de transmettre des valeurs à ses élèves, notamment celle de l'importance de parler français.

³²³ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

³²⁴ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

³²⁵ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

³²⁶ *Ibid.*

³²⁷ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

3.3 Transmettre les connaissances liées à la langue et à la culture

Le dernier élément relié au rôle du personnel enseignant est celui de la transmission des connaissances reliées à la langue et à la culture, cette transmission étant effectuée principalement en salle de classe. Si M. Langevin avoue que la transmission de la culture se fait plus facilement dans les classes de français, il affirme : « [J]'imagine qu'on pourrait faire ces liens-là dans toutes les matières, sauf l'anglais comme de raison³²⁸. » De son côté, M. Rainville soutient que la transmission de la langue et de la culture est possible dans toutes les matières : « [M]oi, j'enseigne les mathématiques, puis je transmets notre culture aussi³²⁹. » Il n'est pas le seul à faire cette affirmation. En fait, la majorité des enseignants interviewés sont d'accord avec M. Rainville. Toutefois, seuls les enseignants de français et d'histoire ont fait référence concrètement à la transmission de connaissances reliées à la langue et à la culture en salle de classe; les autres donnant peu ou prou d'exemples pour supporter leurs affirmations.

D'après Mme Noël et Mme Faubert, toutes deux enseignantes de français, les ressources utilisées dans le cadre des cours de français offrent dorénavant des composantes reliées à la connaissance de la culture franco-ontarienne, ce qui n'était pas nécessairement le cas auparavant. Elles précisent que le curriculum encourage la lecture des œuvres littéraires franco-ontariennes, notamment depuis les derniers trois ans. De plus, Mme Faubert ajoute qu'« au début de chaque curriculum, on nous indique que tout ce qu'on fait, il faut garder en tête minorité francophone puis [...] parler des Franco-ontariens³³⁰ ». De son côté, Mme Noël atteste qu'il est essentiel que les jeunes puissent se reconnaître dans les ressources qu'ils utilisent. Plusieurs jeunes décrocheraient immédiatement lorsque les ressources ne reflètent pas la réalité des jeunes franco-ontariens.

³²⁸ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

³²⁹ E5 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rainville, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

³³⁰ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

Pour sa part, M. Langevin nous explique qu'il participe à un projet mis sur pied par le Centre canadien de leadership en éducation, au sein duquel la littérature franco-canadienne est analysée. En collaboration avec d'autres participants au projet, M. Langevin doit effectuer la lecture de romans franco-ontariens ou franco-manitobains ainsi que d'autres romans démontrant les diverses réalités des minorités francophones au Canada, afin de

M. Langevin est enseignant de français depuis maintenant 11 ans. S'il a entrepris des études en mathématiques à l'Université Waterloo, il a préféré terminer un baccalauréat en lettres françaises à l'Université d'Ottawa. D'abord embauché à l'école secondaire de langue française à Nipawin, son village natal, il optera pour un poste à Citadelle quatre ans plus tard, et déménagera en permanence à Birch Falls. M. Langevin est notamment impliqué avec le journal étudiant.

rédiger des fiches de lecture pour appuyer les enseignants. M. Langevin explique que l'une des questions posées à l'égard de l'intégrité du roman serait « est-ce que y'a lieu à ce que l'élève fasse une construction identitaire avec ce roman-là³³¹? » D'après M. Langevin, « la construction identitaire est importante parce l'identité franco-

ontarienne est portée peut-être à être moins forte qu'elle l'était avant, puis, les jeunes ont besoin [...] d'avoir des rappels de ce que c'est là³³² ».

Mme Poirier note qu'une annexe à la fin du manuel d'un des cours d'histoire présente l'histoire des Franco-ontariens. Pourtant, elle trouve que cela n'est pas suffisant. Dès lors, au fur et à mesure que le cours progresse, cette dernière fait l'effort de parler des Franco-ontariens, pour permettre aux jeunes d'avoir une vue d'ensemble³³³. Mme Poirier exprime toutefois son mécontentement par rapport à la fermeture que certains élèves expriment quant à l'utilisation de matériel visuel en français : « ça m'affecte dans le sens ou ça me tanne d'être obligée de me battre avec les élèves quand je veux présenter un film français comme les Invasions barbares ou quelque chose comme ça *ahhh pas un film en français. C'est plate, on comprendra rien*³³⁴ ». En ce qui a trait à la transmission de la culture, Mme Poirier est d'avis qu'il est préférable d'introduire des aspects de la culture franco-ontarienne dès un jeune âge. Elle ajoute, « si t'attends quand que c'est trop tard puis sont trop vieux sont plus

³³¹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

³³² *Ibid.*

³³³ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

³³⁴ *Ibid.*

intéressés [...] C'est dur d'embarquer les jeunes. C'est dur de leur faire aimer quelque chose qui connaissent pas du tout, t'sais³³⁵? » Cependant, l'enseignante persiste : parfois, elle leur fait écouter des extraits d'émissions sur Tout tv.ca, afin de leur donner le goût d'écouter de la télévision en français. M. Séguin, l'autre enseignant d'histoire interviewé aux fins de cette étude, fait référence à l'historique de l'école et de la ville en terme d'héritage :

[Q]uand on fête Citadelle aussi, j'veux dire, c'est quand même la crise scolaire, c'était quand même un gros événement au niveau de la province, surtout ici même à Birch Falls. Donc, j'aime ben leur montrer que Birch Falls [...] ça tient une place spéciale dans l'histoire des Franco-ontariens à cause de ça. C'est pas juste à cause de nous autres, puis, on dit que c'est important, mais, les autres gens dans la province disent que c'est important aussi³³⁶.

Le milieu dans lequel se trouve Birch Falls aurait une importance particulière en ce qui a trait à l'histoire des Franco-ontariens, ce sur quoi cet enseignant insisterait dans ses cours.

En bref, tous les participants interviewés à Birch Falls considèrent avoir un rôle quant à la transmission linguistique et culturelle, quoique ces derniers définissent ce rôle de façon distincte, en mettant tout un chacun l'accent sur certains éléments plus que d'autres. Afin de compléter le portrait du rôle de transmission culturelle et linguistique à l'école secondaire Citadelle, nous présenterons un court survol d'un autre élément pertinent relié à celle-ci, soit la formation reçue à l'égard de ce rôle.

3.4 Formation

Dans le cadre de cette étude, nous cherchions à savoir si les enseignants avaient reçu une formation, que ce soit en cours d'emploi ou lors de leur parcours universitaire, à l'égard du rôle de transmission linguistique et culturelle ou aux défis associés à l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Quatre des huit enseignants interviewés à Citadelle affirment ne pas avoir obtenu une formation quant aux caractéristiques de l'enseignement en milieu minoritaire, soit M. Rainville, Mme Noël, M. Cazabon et M. Duhaime. D'ailleurs, ce dernier soutient que les cours à la Faculté d'éducation « [é]tait basé strictement sur la théorie de l'enseignement [...] [N]on, on faisait aucune distinction par rapport à ça [...]. [D]'après-eux

³³⁵ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

³³⁶ E8 – Entretien mené par K. Turner avec M. Séguin, École secondaire Citadelle, 11 mars 2011.

autres là, toute s'enseigne la même façon partout, qui est totalement faux, totalement³³⁷. » Une enseignante constate que les particularités de l'enseignement dans le sud de la province auraient été abordées rapidement dans l'un de ses cours³³⁸.

De son côté, M. Séguin aurait été initié au rôle de transmission culturelle et linguistique par l'entremise d'un cours à la Faculté d'éducation, qui misait sur l'animation culturelle. Ce cours n'adressait toutefois pas ce que M. Séguin conçoit comme étant des aspects fondamentaux. D'une part, il aurait préféré consacrer plus de temps à l'animation culturelle, que prendre certains cours qui lui semblaient moins pertinents. D'autre part, M. Séguin est de l'avis suivant : « On passait trop de temps sur comment animer une foule puis des activités brise-glace, puis pas assez sur pourquoi qu'on fait ça, puis pourquoi qu'on parle des Francophones puis de Franco-ontariens, puis pourquoi c'est important de faire ces choses-là pour aider nos jeunes³³⁹. » M. Séguin aurait souhaité que le cours soit davantage axé sur les raisons pour lesquelles il est important de promouvoir la francophonie, et ce, surtout auprès des jeunes. Mme Faubert et M. Séguin ont été initiés respectivement à la pédagogie culturelle et à l'animation culturelle, comme mentionné précédemment, alors qu'aucun des autres participants ne mentionne une telle formation au cours de leur baccalauréat.

Mme Faubert est née à Rockglen, village francophone situé près de Birch Falls. Ayant découvert une passion pour l'enseignement plus tard dans la vie, elle a obtenu un baccalauréat par correspondance, après avoir occupé divers emplois, notamment des contrats d'enseignante non qualifiée à l'école secondaire Citadelle. Enseignante depuis maintenant 11 ans, elle est impliquée dans une variété d'activités culturelles et sportives à l'école.

Faute d'une formation permettant aux enseignants de saisir adéquatement les caractéristiques associées à l'enseignement en milieu minoritaire, certains enseignants démontrent tout de même une compréhension du milieu dans lequel ils œuvrent. Mme Faubert affirme que son désir d'agir en tant que modèle pour les jeunes est quelque chose qui vient de son enfance; de la façon dont elle a été élevée. Elle ajoute que les enseignants qui reconnaissent l'importance de la pédagogie culturelle sont également des gens qui ont toujours été fiers d'être

³³⁷ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

³³⁸ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

³³⁹ E8 – Entretien mené par K. Turner avec M. Séguin, École secondaire Citadelle, 11 mars 2011.

francophones, et qui ont grandi au sien de familles « très francophones ». Cependant, elle ajoute que ce ne sont pas tous les enseignants ayant grandi dans un milieu francophone qui reconnaissent cette importance. Mme Faubert précise que les individus qui se préoccupent du fait français à l'école « [sont] plus consciencieux de comment ça s'en va la francophonie [...] peut-être plus conscients de qu'est-ce qui se passe en Ontario³⁴⁰ ».

M. Langevin explique que sa conscience des enjeux de la francophonie ontarienne provient d'un questionnement personnel qui aurait débuté lors de son adolescence, ayant fréquenté une école de langue française dans un milieu fortement minoritaire, où les jeunes parlaient rarement en français entre eux. Si M. Langevin a suivi un cours ayant comme objet l'histoire des écoles de langue française au Canada, il considère que sa curiosité quant à l'éducation en français en Ontario était antécédente à ce cours.

C'est un questionnement personnel [...] parce que c'est quelque chose que j'ai toujours trouvé ben important même quand j'étais jeune. Puis comme je t'ai dit, j'ai fréquenté l'école Mirabel moi quand j'étais jeune, ou c'est que y'a ben des jeunes qui parlent anglais puis j'aimais pas ça [...]. [C]'était intrinsèque, ça vient de moi là, mais c'est sûr qu'à la Faculté d'éducation me semble j'avais suivi un cours sur l'éducation en français en Ontario, puis ça donnait l'histoire des débuts de l'éducation française dans les années 1800 etcetera puis ça, ça a peut-être éveillé un peu ma curiosité pour l'éducation en français en Ontario là, mais elle était déjà là avant³⁴¹.

Enfin, d'autres enseignants ont reçu des formations en cours d'emploi. Mme Poirier aurait assisté à l'une d'elles qui misait sur la transmission de la culture franco-ontarienne. Les participants, qui ne venaient pas de Citadelle, insistaient sur certaines de leurs préoccupations, notamment la nécessité d'encourager les jeunes à parler français et d'apprendre la langue – ce qui n'est pas nécessairement un défi à l'école secondaire Citadelle. À l'égard de cette expérience, Mme Poirier raconte qu'elle aurait voulu en retirer davantage : « regarde, amène-moi de la viande après ton os. ... ». Donne-moi des jeux à faire avec eux autres, t'sais ? [...]»³⁴². » Ainsi, elle aurait voulu que l'atelier lui offre quelque chose de concret et pas uniquement des stratégies pour faire en sorte que les jeunes parlent en français à l'école. Selon M. Rainville, l'école met également de l'argent de côté pour la

³⁴⁰ E4 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Faubert, École secondaire Citadelle, 22 février 2011.

³⁴¹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

³⁴² E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

participation d'enseignants à des ateliers de ce genre. D'après lui, ceci démontre que l'administration et le conseil scolaire contribuent à la mise en valeur de la francophonie et de la culture franco-ontarienne³⁴³.

³⁴³ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

PARTIE 2 - TWIN MINES ET L'ÉCOLE SECONDAIRE TREMBLAY

Dans cette deuxième partie de la présentation des données, nous aborderons les interventions d'enseignants œuvrant dans la ville de Twin Mines, soit six membres du personnel enseignant de l'école secondaire Tremblay : Mme Breton, Monsieur Rivet, Mme Nadon, Mme Paquette, Mme Delorme et Mme Savignac. Trois des répondants sont natifs de Twin Mines, les trois autres s'y étant installés en permanence après avoir obtenu un poste d'enseignement à l'école secondaire Tremblay³⁴⁴. Tous ces enseignants ont effectué la majorité sinon l'entièreté de leur scolarité au primaire et au secondaire en français dans le Nord-Est ontarien. Deux enseignants ont réalisé leurs études postsecondaires à l'Université d'Ottawa, obtenant leur baccalauréat en enseignement de cette même université, alors que les autres ont fréquenté des institutions postsecondaires dans le Nord-Est ontarien et ont complété leur baccalauréat en éducation à l'Université Laurentienne.

Nous proposons d'abord de nous intéresser aux caractéristiques propres à Twin Mines, pour ensuite exposer les données pertinentes reliées à l'école secondaire Tremblay. Nous présenterons, par la suite, les représentations des enseignants à l'égard du rôle de transmission linguistique et culturelle. Comme dans le cas de Birch Falls et de l'école secondaire Citadelle, une série d'encarts sera présentée en cours de texte, mettant en lumière le parcours personnel et professionnel des enseignants de Tremblay.

I - TWIN MINES : FRANCOPHONIE ET BILINGUISME EN MILIEU ANGLO-DOMINANT

La ville de Twin Mines, qui s'étend sur une superficie d'environ 3000 km², compte un peu moins de 50 000 résidents. Environ 40 % d'entre eux indiquent avoir le français comme langue maternelle, quoique seulement 24 % affirment utiliser le français le plus souvent à la maison³⁴⁵. La vaste majorité des résidents de Twin Mines, soit 85 %, parle anglais dans leur milieu de travail. Ainsi, seulement 10 % des citoyens parlent français au travail alors que

³⁴⁴ Voir annexe 4.

³⁴⁵ Comme pour Birch Falls, les statistiques présentées dans cette section sont tirées du Recensement 2006, disponible sur le site web de Statistique Canada. Pour conserver la confidentialité des participants, nous n'avons pas indiqué la source exacte, mais plutôt le lien pour atteindre le « Profil des communautés – 2006 » : <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=F>>.

5 % de la population utilise les deux langues officielles. Rappelons-nous que la ville de Twin Mines est comprise à l'intérieur d'un district identifié dans la *Loi sur les services en français* comme étant l'une des 25 « régions désignées bilingues » en Ontario³⁴⁶. Le taux de chômage de Twin Mines est de presque 7 % ; environ 44 % de la population totale a effectué des études postsecondaires. Comme à Birch Falls, les « ventes et services » représentent la catégorie de profession dans laquelle s'inscrit la plus grande proportion de résidents de la ville, alors que « métiers, transport et machinerie » se retrouve au second rang. À Twin Mines, 8 % des résidents affirment avoir une identité autochtone, une proportion légèrement plus basse qu'à Birch Falls. Seulement 1,2 % des résidents s'inscrivent dans la catégorie des minorités visibles tandis que les immigrants³⁴⁷ représentent 4 % de la population, la majorité d'entre eux s'étant installé au Canada avant 1991.

Twin Mines est décrite par certains participants comme une ville bilingue, où environ la moitié des gens parlent le français, et l'autre moitié, l'anglais. Cependant, une enseignante est d'avis qu'il s'agit plutôt d'une communauté anglophone, bien qu'il y ait plusieurs francophones³⁴⁸. Par ailleurs, tous reconnaissent le caractère minoritaire de la langue française à Twin Mines. Pourtant, il est généralement possible de se faire servir en français à Twin Mines, d'après les enseignants interviewés. Pour plusieurs, la vitalité du fait français est mesurée en fonction de la disponibilité des services en français dans la communauté. Aux dires de Mme Delorme, « c'est pas rare que les gens t'adressent en français puis que t'aille besoin de ton français pour te faire servir³⁴⁹ ». Pour sa part, Mme Savignac se réjouit de constater la présence d'individus pouvant parler les deux langues à Twin Mines grâce à une visite des membres de sa famille. Ainsi, elle précise : « À certains endroits, je m'adresse pas toujours en français parce que, ah (sourir) ça me tente pas de m'efforcer. Mais, je devrais là. Puis, ça fait une couple d'années qu'ils viennent nous visiter, puis c'est elle qui me l'a fait

³⁴⁶ Office des affaires francophones, « La Loi de 1986 sur les services en français », *op. cit.*

³⁴⁷ Comme précisé précédemment, « [l]es immigrants sont des personnes qui sont, ou qui ont déjà été, des immigrants reçus au Canada. Un immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence », définition tirée du site web de Statistique Canada. Statistique Canada, « Profil des communautés de 2006 », *op. cit.*

³⁴⁸ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

³⁴⁹ *Ibid.*

réaliser³⁵⁰. » Grâce à sa belle-sœur, Mme Savignac a pris conscience que s'adresser en français dans sa communauté était une option viable, en ajoutant toutefois qu'elle s'adresse parfois en anglais. D'autres enseignants constatent un certain recul de la langue française à Twin Mines. Une enseignante déclare que le français dans cette ville, « ça diminue, ça diminue de plus en plus. Y a plus d'intégration, disons là, ou d'assimilation, on peut dire; de mariages mixtes, voilà une autre raison³⁵¹. »

En terme de démographie, un enseignant précise que si l'immigration est tout de même limitée à Twin Mines, « nos minorités culturelles, c'est des vrais francophones; ça aide énormément. Puis, j'imagine que ça doit être la même chose à Sudbury, à Ottawa où ailleurs. Ça, c'est un plus parce que ça vient compenser l'assimilation d'une certaine façon. Ça peut créer une masse critique à moment donné³⁵². » Cet enseignant souligne qu'il y aurait alors une catégorie de « vrais francophones » à Twin Mines. D'autres enseignants catégorisent aussi les francophones de cette ville. Pour Mme Nadon, certains individus représentent « des francophones solides et fiers », d'autres « des francophiles » et enfin, une catégorie de gens qu'elle considère comme « des francophones qui sont un peu comme nos jeunes; sur la clôture là », dans le sens où ces derniers peuvent parler français, mais ne reconnaissent pas vraiment l'importance de mettre en pratique leurs connaissances. Ce faisant, ces individus choisiraient de parler anglais plutôt que français dans des contextes sociaux, ou même, au sein du foyer familial. Mme Breton témoigne également du même phénomène, en ajoutant que bon nombre de personnes ne peuvent plus aujourd'hui converser en français. Dans le même ordre d'idées, Mme Delorme affirme que certains parents lui ont avoué ne plus pouvoir parler français, et ce, en dépit d'avoir eux-mêmes fréquenté l'école secondaire Tremblay. Les milieux de travail à prépondérance anglophone seraient en grande partie responsables de ce phénomène, de dire l'enseignante.

En abordant la question du statut du français à Twin Mines, plusieurs des répondants mentionnent les activités présentées par le centre culturel francophone. La présence d'un tel centre serait d'autant plus importante en raison du statut minoritaire des francophones dans

³⁵⁰ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁵¹ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

³⁵² E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

cette ville : « On est vraiment en minorité à Twin Mines, puis d'avoir quand même le centre culturel, on est chanceux de l'avoir, parce que c'est ça nous apporte tellement [...] d'artistes³⁵³. » Si quelques-uns des répondants mentionnent participer à des activités communautaires en français, Mme Breton est d'avis que certains enseignants de Tremblay ne participent pas du tout aux activités faisant la promotion de la langue française à l'extérieur de l'école³⁵⁴. En outre, les enseignants qui ont des époux ou épouses anglophones s'intègrent difficilement à certaines des activités communautaires, tels les spectacles, ou concerts uniquement en français, de dire cette même enseignante. Pour sa part, Mme Delorme explique qu'en plus de spectacles de musique ou des comédies, le centre culturel organise des activités qui ne limitent pas la participation aux individus francophones, tels des tournois de sports³⁵⁵. Toutefois, un enseignant précise que le centre serait davantage en phase avec les besoins des aînés qu'avec ceux des jeunes dans la communauté. Président d'une association francophone à Twin Mines, M. Rivet aurait tenté, avec ses collègues, de faire venir un groupe de musique francophone de renommée, mais les compressions budgétaires en lien avec un gouvernement qui n'est pas favorable au fait français auraient nui à leur venue. Cet enseignant ajoute :

[...] c'est difficile parce qu'on a de la compétition. On a un journal francophone, mais on a perdu des plumes. À un moment donné [...] la radio, ça avait été acheté par des anglophones. Y avait plus rien qui était produit à Twin Mines. Maintenant, on recommence à avoir une diffusion. T'sais, si on n'est pas dans les médias, on n'existe pas et ça, c'est un gros gros problème. [...] Parce qu'il faut avoir des gens qui sont impliqués puis qui vont prendre la relève³⁵⁶.

M. Rivet soutient que les institutions francophones sont d'une très grande importance dans les communautés minoritaires. Celles-ci seraient cependant souvent à la merci de la volonté politique du parti au pouvoir. Ainsi, il affirme : « c'est pour ça qu'on se dépêche. [...] On veut avoir des institutions en place. Si on a des institutions, on a déjà une base³⁵⁷ ».

³⁵³ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁵⁴ *Ibid.*

³⁵⁵ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

³⁵⁶ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

³⁵⁷ *Ibid.*

D'une part, la vitalité du français à Twin Mines serait associée à la présence d'institutions à caractère francophone, à l'offre des services en français ainsi qu'à l'utilisation qu'en font les résidents de cette ville. D'autre part, celle-ci serait véhiculée par la présence d'une très grande école de langue française; l'école secondaire Tremblay³⁵⁸.

II – L'ÉCOLE SECONDAIRE TREMBLAY : MARQUE DE LA PRÉSENCE FRANCOPHONE À TWIN MINES

L'école secondaire Tremblay est décrite par les enseignants comme étant un symbole de la francophonie de Twin Mines, celle-ci étant l'envie de toutes les écoles de la région, notamment en raison de son auditorium et de sa piste athlétique extérieure. De fait, il s'agit de l'école ayant le plus grand nombre d'élèves à Twin Mines³⁵⁹. Dans les années suivant sa fondation, soit à la fin des années 1960, près de 1800 élèves fréquentaient cette école³⁶⁰. Comme à Birch Falls, les francophones de Twin Mines ont dû lutter avec acharnement pour l'obtention de cette école. À l'égard des pionniers de l'école secondaire Tremblay, M. Rivet souligne leur caractère très ambitieux, en ce sens où ces derniers ont voulu bâtir « la plus grosse, la plus belle école » à Twin Mines. Lors de sa fondation, cette école était inscrite dans un conseil scolaire public de langue anglaise et sera par la suite transférée à un conseil catholique anglophone. En 1998, un nouveau conseil scolaire sera créé, celui-ci catholique et francophone. L'école secondaire Tremblay compte aujourd'hui une population étudiante d'environ 800 élèves, près de 70 enseignants et 35 membres du personnel de soutien. Puisqu'il s'agit d'une grande école, plusieurs cours sont offerts, dont les cours de base (sciences, mathématiques, langues, etc.) ainsi que d'autres cours spécialisés, tels les arts médiatiques et l'alimentation. De plus, l'école offre une « majeure haute spécialisation », qui permet aux élèves de se spécialiser dans diverses filières, telles hôtellerie/tourisme ou santé/bien-être. Les élèves ont également accès à plusieurs activités sportives et culturelles. Pour toutes ces raisons, M. Rivet affirme qu'à l'école secondaire Tremblay, il y a « un esprit d'émulation au niveau académique, au niveau sportif [...] ». On a toujours été une école très

³⁵⁸ Soulignons ici que nous nous fions à la parole des répondants, en ce qui a trait aux éléments contextuels qu'ils nous ont fournis (nombre d'élèves, dates importantes, etc.), choisissant donc de ne pas tenter de corroborer leurs affirmations.

³⁵⁹ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

³⁶⁰ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

compétitive » et d'ajouter que cette école secondaire « c'est le premier choix des élèves francophones, ça c'est évident³⁶¹. » Une autre école de langue française a été fondée à Twin Mines au courant des années 1990, celle-ci étant publique et ayant une population étudiante d'environ 200 élèves aujourd'hui. Les trois enseignants originaires de Twin Mines ont tous fréquenté l'école secondaire Tremblay.

2.1 Fait français à l'école

Selon les enseignants interviewés, l'école secondaire Tremblay valorise grandement la culture francophone, car peu de jeunes vivent en français à la maison : « à Twin Mines, c'est plus nécessairement au niveau de la famille que ça se transmet ces affaires-là [la langue, la culture.] Alors, t'essaies de compenser un peu [...] à l'école³⁶². » Ainsi, l'école présente des activités telles la semaine de la francophonie, la journée du drapeau franco-ontarien, les deux minutes de la francophonie³⁶³, les concerts de musique en français, etc³⁶⁴. D'après ce qu'en dit Mme Breton : « [...]Tremblay [est] très très actif dans la francophonie. On a [...] des enseignants très dévoués à ça³⁶⁵. » De plus, l'école est l'hôte d'événements d'envergure provinciale, tels les tournois de sports franco-ontariens, le concours de musique « Quand ça nous chante », les activités de Théâtre-action³⁶⁶ et les activités de la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO), l'organisme porte-parole des jeunes qui fréquentent les écoles secondaires de langue française en Ontario. Puisqu'il s'agit d'une grande école, une variété d'activités, à la fois sportives et du côté culturel, sont ouvertes aux élèves. Mme Paquette est d'avis, qu'en règle générale, les jeunes s'impliquent dans plus d'une activité parascolaire³⁶⁷, faisant en sorte qu'il y ait un nombre d'élèves suffisamment élevé pour assurer la tenue des activités. Pourtant, quelques enseignants mentionnent que les élèves participent en moins

³⁶¹ *Ibid.*

³⁶² *Ibid.*

³⁶³ Chaque matin, une chanson francophone est jouée sur le haut-parleur de l'école, afin que les élèves découvrent de nouveaux artistes de langue française.

³⁶⁴ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

³⁶⁵ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁶⁶ « Théâtre Action œuvre au développement, au rayonnement et à la reconnaissance du milieu théâtral franco-ontarien », Théâtre Action, « TA en bref », consulté le 10 mars 2011, <http://www.theatreaction.on.ca/fr/Profil_22/>.

³⁶⁷ Rappelons ici que les enseignants se chargent d'assurer la tenue des activités parascolaires à l'école secondaire, et qu'il s'agit d'un travail non rémunéré.

grand nombre qu'au cours des années précédentes, souvent en raison d'emplois à temps partiel après l'école.

Les activités organisées par l'équipe d'animation culturelle représentent également une occasion de célébrer le fait français à l'école. Mme Nadon, ancienne animatrice culturelle à l'école secondaire Tremblay, est d'avis qu'un animateur culturel doit « s'assurer de faire vibrer ou promouvoir la francophonie à l'école par le biais de diverses activités³⁶⁸ ». Aux dires de M. Rivet, l'animation culturelle est un élément fondamental en milieu minoritaire³⁶⁹. Cependant, quand il a commencé sa carrière à l'école secondaire Tremblay au courant des années 1990, la programmation d'animation culturelle était grandement axée sur les éléments traditionnels associés à la culture franco-ontarienne. Dès lors, M. Rivet, son épouse (animatrice culturelle à l'époque) ainsi qu'un groupe d'enseignants motivés ont revitalisé l'animation culturelle à cette école : « on a mis les câbles à booster puis on a reparti la francophonie³⁷⁰. » M. Rivet explique qu'il est très important que les animateurs culturels soient des gens dynamiques et branchés sur la réalité des jeunes, notamment à l'affût des nouveaux médias.

Par le passé, le rôle d'animateur culturel était attribué aux enseignants, comme à l'école secondaire Citadelle. Toutefois, depuis quelques années, le conseil scolaire auquel appartient Tremblay embauche des animateurs qui n'ont pas de baccalauréat en éducation. Pour la majorité des enseignants interviewés, cela n'a pas constitué un changement favorable. De fait, plusieurs remarquent que les activités sont moins nombreuses et manquent de visibilité³⁷¹. Pour Mme Paquette, « [l']animation culturelle ça peut pas se faire pendant que les élèves sont en classe. Ça se fait après l'école puis les fins de semaine³⁷². » Alors que les enseignants qui détenaient autrefois le poste d'animateur culturel avaient tendance à œuvrer après les heures de classe, les nouveaux animateurs ne consacraient pas suffisamment de temps après l'école à organiser ou à présenter des activités. Par ailleurs, Mme Nadon ressent

³⁶⁸ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

³⁶⁹ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

³⁷⁰ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

³⁷¹ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁷² E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

parfois une certaine frustration, car elle aimerait voir plus d'activités organisées à l'école, même si elle continue à s'impliquer dans diverses activités en français. Elle explique : « j'me dis à un moment donné, je peux pas tout faire là, puis, c'est pas ma job. Je suis enseignante³⁷³. » Il semble alors y avoir une mésentente quant à l'envergure de l'implication des enseignants vis-à-vis celle de leurs collègues animateurs en ce qui a trait à l'organisation et de la tenue d'activités à l'école. Les enseignants ne voudraient pas empiéter sur le rôle des animateurs culturels, sentiment que Mme Savignac partage avec Mme Nadon. D'après cette dernière, la solution à ce problème serait de retourner au fonctionnement précédent, soit des enseignants qui obtiennent le poste d'animateur culturel à temps plein.

2.2 Comportement langagier des élèves

À l'école secondaire Tremblay, l'anglais a tendance à avoir préséance sur le français dans les activités parascolaires, dans les corridors, et parfois même en salle de classe, d'après ce qu'en disent les enseignants à l'égard du comportement langagier de leurs élèves. D'ailleurs, ils affirment unanimement que la majorité des élèves ont tendance à parler anglais à l'extérieur de la salle de classe, soit dans les corridors, à la cafétéria ou dans le cadre des activités parascolaires. Aux dires de Mme Delorme, ceci pourrait varier en fonction des différents groupes d'amis. Elle explique : « c'est une communauté et une école où y a des gens qui viennent ici qui ont de la misère à parler anglais; puis y a des gens qui viennent ici qui ont de la misère à parler en français. Puis, c'est juste, c'est la langue dans laquelle les gens préfèrent parler. Mais, c'est vrai que ça retombe souvent à l'anglais³⁷⁴. » Les enseignants sont d'accord que ces pratiques langagières sont grandement influencées par le statut minoritaire du français à Twin Mines. Sur les plans familial et social, plusieurs élèves vivent leur vie complètement en anglais, faisant ainsi en sorte que parler en anglais à l'école devient une seconde nature pour eux. Les enseignants arrivent alors difficilement à justifier l'usage du français à l'école : « c'est leur réalité [...] Ils vivent dans un monde anglais [...] C'est bien difficile dans un environnement minoritaire comme on est là³⁷⁵. » Mme Savignac

³⁷³ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

³⁷⁴ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

³⁷⁵ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

précise que l'usage de l'anglais dans les corridors était courant à l'époque³⁷⁶ où elle était étudiante à Tremblay, soit dans les années 1980. Depuis qu'elle est enseignante, elle n'a pas remarqué de grandes différences quant au choix de langue que font les élèves dans leurs échanges à l'extérieur de la salle. Ainsi, l'usage de la langue anglaise dans les corridors de l'école secondaire Tremblay est un phénomène qui date de loin.

En ce qui a trait aux pratiques langagières des élèves en salle de classe, les enseignants interviewés présentent des constats mitigés. Bon nombre d'entre eux refusent catégoriquement que les élèves leur adressent la parole en anglais, alors que d'autres acceptent ce comportement. Selon Mme Nadon, certains enseignants vont aussi s'exprimer en anglais, ce qui n'est pas souhaitable, à son avis. Pour plusieurs enseignants interviewés, les pratiques langagières des élèves favorisant l'anglais ont un impact négatif sur l'enseignement dispensé en salle de classe, dans la mesure où l'enseignant doit souvent rappeler aux élèves de parler français. Pour d'autres, notamment Mme Delorme, il n'y aurait pas nécessairement de conséquences à l'égard de leur capacité d'enseigner. D'après elle, les élèves font un effort pour s'adresser en français à l'enseignant, mais avec leurs collègues de classe, les conversations se déroulent principalement en anglais.

2.3 Fierté francophone des élèves et du personnel enseignant

La question de la fierté francophone chez l'ensemble du personnel enseignant à l'école secondaire Tremblay n'a pas été abordée systématiquement auprès de tous les participants. Toutefois, la fierté semble être fortement associée à la « culture d'excellence » qui est instituée à cette école depuis sa fondation, cette culture étant définie, selon M. Rivet, par la qualité de l'enseignement dispensé et l'environnement de travail³⁷⁷. Pour sa part, Mme Paquette, ancienne élève de Tremblay, admet : « Je suis très fière d'être enseignante à Tremblay [...]. J'aime beaucoup ma carrière [...]. Y a une grande tradition ici; un grand sens de communauté. [...]. Quand j'étais jeune, c'était comme ma p'tite famille [...] puis ça redevient ma p'tite famille³⁷⁸. » Il est également possible de déceler, dans le discours des

³⁷⁶ Mme Savignac est enseignante depuis 20 ans et fréquentait l'école secondaire Tremblay au courant des années 1980.

³⁷⁷ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

³⁷⁸ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

enseignants, une certaine affinité pour la langue française, en ce sens où ils affirment l'importance du fait français auprès de leurs élèves.

La question de la fierté francophone des élèves se montre à voir dans une variété d'interventions. Plusieurs enseignants expliquent que même si les jeunes ne parlent pas français dans les corridors, ces derniers ressentent quand même une certaine fierté linguistique : « dans le fin fond du cœur là, ils sont fiers d'être Français puis ils savent que c'est à leur avantage³⁷⁹ ». Mme Savignac est d'avis qu'il ne faut pas uniquement se fier au comportement langagier des élèves au secondaire pour prendre le pouls de la fierté linguistique de ces derniers³⁸⁰. De plus, Mme Nadon et Mme Savignac notent que la fierté linguistique des élèves se manifeste lorsque les élèves choisissent de poursuivre des études postsecondaires en français, en ajoutant qu'un nombre plus élevé d'entre eux effectue ce choix. Pour sa part, Mme Breton est d'avis qu'il ne « faut pas se stresser autant qu'on se stresse. Moi, j'stressais là. Je me disais *mon Dieu les élèves [...] parlent juste l'anglais*, mais ils réalisent l'importance une fois partis à l'université puis ils voient comment les gens admirent le fait qu'ils sont bilingues³⁸¹. » Mme Nadon ajoute qu'il n'est pas hors de commun de voir certains de leurs anciens élèves revenir s'installer dans la communauté à la suite d'études postsecondaires, et d'œuvrer dans les deux langues à Twin Mines, ce qui représenterait pour elle un signe que ces derniers sont fiers de parler français. D'après Mme Nadon, ces jeunes deviendraient à leur tour des modèles francophones au sein de la communauté³⁸².

Pour Mme Paquette, la fierté francophone des élèves se manifeste à l'extérieur de la salle de classe lorsque les élèves sont en contact avec des anglophones, notamment sur les terrains sportifs, et choisissent de s'adresser à leurs enseignants en français : « d'ailleurs, c'est là qu'on voit leur fierté, quand sont entourés d'anglophones puis ils nous parlent en français³⁸³. » En outre, comme certains des enseignants à Citadelle, la moitié des participants

³⁷⁹ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁸⁰ *Ibid.*

³⁸¹ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁸² E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

³⁸³ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

de Twin Mines mentionnent que les jeunes se rendent compte de l'importance de parler français plus tard dans leur vie. M. Rivet et Mme Nadon ajoutent qu'avec l'élimination de la 13^e année en Ontario³⁸⁴, les enseignants ne sont plus en mesure d'accompagner les élèves jusqu'à maturité, ce qui aurait un impact au niveau du développement de l'identité culturelle de ces derniers. De l'avis de M. Rivet, la prise de conscience linguistique a davantage tendance à avoir lieu à l'âge de 18 ou 19 ans, qu'à 17 ans, âge de plusieurs jeunes ontariens lorsqu'ils effectuent leurs choix d'institutions postsecondaires ou leur entrée sur le marché du travail³⁸⁵.

Pour conclure cette première section, nous revenons à l'idée selon laquelle les francophones de Twin Mines vivent en situation minoritaire. En dépit d'une certaine accessibilité des services en français, peu de gens utilisent cette langue au travail ou dans leurs échanges quotidiens. Dès lors, l'école tente de veiller au maintien du français, en offrant l'accès à un environnement francophone ainsi qu'à des activités en français. Pourtant, les pratiques langagières des élèves en viennent à démontrer l'influence prégnante de la langue anglaise, puisque celle-ci est présente partout : dans les corridors, en salle de classe, dans les activités parascolaires. Malgré tout, la majorité des enseignants interviewés tâchent, tant bien que mal, de démontrer aux élèves l'importance de la langue française.

III - RÔLE DE TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

À l'école secondaire Tremblay, la vaste majorité des enseignants interviewés ont affirmé avoir un rôle quant à la transmission de la langue et de la culture, en tant que membre du personnel enseignant d'une école secondaire franco-ontarienne. Une seule enseignante interviewée à Tremblay, et dans l'ensemble des participants à cette étude, ne croit pas avoir un rôle actif dans la transmission de la langue et de la culture³⁸⁶. Puisqu'elle est enseignante

³⁸⁴ En 2003, se déroulera l'abolition du « CPO », la 13^e année du secondaire en Ontario. Les classes préparatoires de l'Ontario (CPO) étaient autrefois obligatoires pour les élèves qui se destinaient aux études universitaires. Ces élèves doivent dorénavant faire leurs études secondaires en quatre années au lieu de cinq. Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens, « Nos écoles, notre avenir », consulté le 29 janvier 2012, <www.aefo.on.ca/Docs/aefo_doc_orientation_2006_web.pdf>, 2006.

³⁸⁵ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

³⁸⁶ Lorsque nous posons la question suivante : « penses-tu avoir un rôle dans la transmission de la langue et de la culture? », Mme Delorme répond tout simplement non.

de mathématiques, Mme Delorme croit que son rôle est de transmettre les mathématiques à ces élèves. Cependant, elle ajoute :

[...] puis j'veux pas dire que ça me tient pas à cœur d'enseigner en français puis de garder la langue aller, mais, [...] j'pense que comme j'ai, j'ai peur de faire ça avec un élève puis qui dise *ben, j'te parlerais plus d'bord si tu veux pas m'entendre parler*. Comme, ça serait presque impoli de ma part. C'est mon opinion là³⁸⁷.

En dépit de reconnaître l'importance de la vitalité du fait français et de souligner son engagement à l'égard de l'enseignement au sein d'une école de langue française, cette jeune enseignante insiste qu'il ne faut pas forcer les jeunes à parler français, car ces derniers pourraient tout simplement choisir de ne plus du tout lui adresser la parole. Afin d'entretenir de bonnes relations avec ces élèves, elle évite d'interpeller les jeunes sur leurs pratiques langagières en salle de classe, précisant toutefois qu'elle s'adresse toujours à eux en français.

Pour leur part, les autres enseignants interviewés sont d'avis qu'ils ont un rôle à jouer quant à la transmission de la langue et de la culture auprès de leurs élèves. Si certains d'entre eux affirment ne pas avoir été interpellés directement par quiconque en ce qui a trait à cette transmission, ils témoignent tout de même s'appropriier le rôle : « je pense que je le fais déjà³⁸⁸ », déclare Mme Breton. La plupart des enseignants croient que l'ensemble des enseignants œuvrant au sein des écoles secondaires de langue française en Ontario devrait s'approprier ce rôle de transmission linguistique et culturelle, bien que ces derniers, comme les enseignants à Citadelle, définissent ce rôle de différentes façons. Pour certains, ce rôle suppose d'encourager les élèves à parler français, que ce soit en salle de classe, dans les corridors ou dans le cadre des activités parascolaires. Pour d'autres, il importe de mettre l'accent sur la transmission des connaissances liées à la langue et à la culture. Les enseignants de l'école secondaire Tremblay décrivent le rôle de transmission linguistique et culturelle de cinq façons différentes : 1) encourager les élèves à parler français; 2) transmettre les connaissances liées à la langue et à la culture; 3) être un modèle; 4) assurer la tenue et la participation aux activités en français; 5) employer des stratégies de pédagogie culturelle. Constatons d'abord que deux catégories supplémentaires se sont ajoutées par

³⁸⁷ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

³⁸⁸ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

rapport aux entrevues du personnel enseignant de Tremblay. Ainsi, pour les enseignants à l'école secondaire Citadelle à Birch Falls, l'implication aux activités en français, soit à l'école ou dans la communauté, a un lien étroit avec l'idée d'agir en tant que « modèle ». Cela n'est pas le cas pour les enseignants de Tremblay, qui insistent tout de même sur la tenue et la participation aux activités en français. Ainsi, nous avons consacré une section séparée aux caractéristiques reliées aux activités en français à l'école, en fonction du rôle que les enseignants s'accordent à leur égard. En outre, nous avons accordé une section entière à la pédagogie culturelle, car cette stratégie, associée à la transmission linguistique et culturelle, est ici mentionnée par la moitié des participants de cette école.

3.1 Encourager les élèves à parler français

Nous avons choisi de traiter d'abord l'idée selon laquelle les enseignants sont tenus d'encourager les élèves à parler français, car tous les participants sont d'avis qu'il s'agit d'une composante du rôle de transmission linguistique et culturelle. Pour Mme Breton, ce

*Enseignante depuis maintenant 8 ans, **Mme Breton** est née à Hershey Lake, dans le Nord-est ontarien. À la suite de l'obtention d'un baccalauréat en administration des affaires, elle a occupé divers emplois dans sa ville natale. Ce n'est que plus tard dans la vie qu'elle se lancera en enseignement, ayant choisi de s'installer en permanence à Twin Mines. Elle occupe aujourd'hui le poste d'enseignante en alimentation/nutrition et organise le comité santé à Tremblay.*

rôle est centré sur ses propres pratiques langagières: « mon rôle, c'est de parler français aux élèves » en ajoutant, par ailleurs : « quand je vois qu'ils parlent seulement en anglais, mon rôle là, pour moi, c'est dans la cuisine quand j'essaie de leur transmettre le message que vous devez communiquer [en français], racontez-vous des histoires en français au lieu d'en anglais³⁸⁹. » D'après Mme Breton, il est beaucoup plus facile d'interpeller les élèves aux niveaux inférieurs du secondaire, soit la 9^e et la 10^e année. Ainsi, elle précise que cette constante surveillance devient très épuisante.

Mme Breton reconnaît d'ailleurs que certains enseignants n'interviennent pas lorsque les élèves parlent anglais. Pourtant, cette enseignante persiste, car elle s'accorde la responsabilité de transmettre à ses élèves le goût de parler français, même si cela lui requiert des efforts supplémentaires. Pour y parvenir, Mme Breton emploie plusieurs différentes

³⁸⁹ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

stratégies. Parfois, elle parle aux élèves en anglais, et ce, simplement pour leur demander de parler en français, en disant « You can speak a little French, it would make me very happy³⁹⁰ », avec un accent français exagéré. Enseignante du cours d'alimentation, elle blague avec ses élèves dans le contexte informel que lui offre l'espace de travail dédié à la cuisine : « je fais des niaiseries avec eux, là. Ils partent toute à rire puis là, ils savent ce que je veux dire. Ou, j'vais dire : *C'est tu quoi? Tu peux me parler en français, parce que je comprends le français!* (ton blagueur) t'sais, en faisant des blagues³⁹¹. » Par l'entremise de l'humour, Mme Breton tente de faire passer le message de l'importance de la langue française au sein de sa salle de classe.

De son côté, Mme Savignac constate qu'il est plus difficile d'exiger que les jeunes parlent français entre eux, que de leur demander de s'adresser aux enseignants en français. Dans sa salle de classe, « les jeunes vont parler en français [...]. Y'a des fois, ils vont s'entraider un peu en anglais. Je dis *on peut s'entraider en français, hein?* (soupir) Ah oui, mais, ça s'échappe beaucoup. Mais, quand ils me parlent à moi, ils s'adressent toujours en français. Sans ça, je réponds pas³⁹². » Dans le même ordre d'idées, Mme Breton explique que les élèves sont à l'affût des préférences langagières des divers membres du personnel enseignant. Dès lors, ils savent à qui ils doivent absolument s'adresser en français, et quels enseignants acceptent qu'on leur parle en anglais. À son avis, il est malheureux que ces derniers acceptent ce type de comportement³⁹³.

Si le choix de la langue anglaise en contexte scolaire contrarie certains enseignants, cela n'est pas le cas pour l'ensemble du personnel enseignant de l'école secondaire Tremblay. Mme Delorme est l'une des enseignantes qui acceptent que les élèves s'adressent à elle en anglais, en ajoutant que la majorité des jeunes savent qu'ils doivent adresser la parole aux enseignants en français. Elle n'est pas d'avis que le choix de l'anglais comme langue de communication en salle de classe par certains élèves affecte sa capacité de transmettre les connaissances. Elle affirme : « j'sais que pour d'autres profs autour de moi, c'est, c'est plus

³⁹⁰ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁹¹ *Ibid.*

³⁹² E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

³⁹³ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

sérieux l'affaire. Puis, j'suis certaine que y en a qui pensent que j'ai tort là, parce que j'vais répondre à quelqu'un qui m'a adressée en anglais. Mais, c'est mon opinion³⁹⁴. » Lorsque les élèves lui posent des questions en anglais, elle répond toujours en français, et de cette façon, elle croit enrichir leur vocabulaire en même temps : « Je suis pas vraiment le genre de prof qui va s'asseoir là puis dire : *Non, dis-moi ça en français*. J'sais que y'a des gens qui sont plus confortables en anglais puis pour moi c'est déjà quelque chose que t'es venu à l'école francophone pour continuer à apprendre du français même si t'as deux parents anglophones³⁹⁵. » Mme Delorme indique qu'elle ne tente pas toujours de corriger ses élèves lorsqu'ils n'emploient pas les bons termes en français, car cela les découragerait à parler. Cette enseignante considère qu'il est important de garder de bonnes relations avec ces élèves, et que les interventions linguistiques doivent tenir compte des élèves à qui on s'adresse. De plus, elle soutient qu'elle trouve des façons plus subtiles de transmettre la francophonie et du vocabulaire, sans préciser exactement ce à quoi elle faisait référence pour la première partie de son affirmation.

Pour sa part, Mme Nadon est d'avis qu'il est essentiel d'encourager les élèves à parler français, et que ceci fait partie de son rôle comme enseignante. Elle ne compte pas parmi ceux qui accepteraient de se faire adresser la parole en anglais. D'ailleurs, elle établit un lien entre le rôle de transmission linguistique et culturelle et le leadership dans les sports :

Moi, mon rôle c'est de te faire apprécier la langue. Puis, c'est là où je dois démontrer mon leadership. Puis, si je dis rien, si je fais rien quand tu parles anglais dans mon école, je manque de leadership, t'sais? Comme le capitaine d'une équipe de hockey. C'est facile quand on gagne toujours, mais quand on perd, c'est quoi ton rôle? Faut que tu remontes ton équipe, faut que tu mettes ton sourire sur ta figure, faut que tu remontes ton monde, tu les amènes dans la bonne direction³⁹⁶.

Dans ce cas, Mme Nadon estime qu'elle démontre ses capacités de leadership et agit comme la capitaine d'une équipe sportive lorsqu'elle encourage les jeunes à parler français.

³⁹⁴ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

³⁹⁵ *Ibid.*

³⁹⁶ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

De son côté, Mme Paquette soutient l'utilisation du français dans le cadre des activités sportives, en salle de classe et à l'extérieur de celle-ci. Mme Paquette atteste que ces élèves lui parlent souvent en anglais dans les cours d'éducation physique. En conséquence, elle répète ce qu'ils disent en français et elle leur répond en français, les encourageant alors à répéter dans cette même langue. Elle note toutefois que certains élèves choisiront tout simplement de ne pas parler en classe, si elle adopte une telle stratégie.³⁹⁷ Qui plus est, Mme Paquette dit toujours parler aux élèves en français lorsqu'elle agit à titre d'entraîneure d'équipes sportives. Cependant, le prix à payer est élevé. D'une part, on l'embête souvent, car elle choisit de ne pas employer les termes sportifs anglais comme les entraîneurs anglophones ou même comme certains de ses collègues entraîneurs à Tremblay. D'autre part, certaines personnes se moquent d'elle lorsqu'elle encourage les athlètes de Tremblay en français. À cet égard, elle s'inquiète parfois que cela pourrait gêner les élèves. Pourtant, ces derniers s'adressent tout de même à elle en français. Elle ajoute : « d'ailleurs, c'est là qu'on voit leur fierté, quand ils sont entourés d'anglophones, puis ils nous parlent en français. Non ça les gêne pas³⁹⁸. »

Originnaire de Twin Mines, Mme Paquette est ancienne de l'école secondaire Tremblay. Cette enseignante a œuvré dans divers milieux de travail avant de retourner aux études dans le but d'obtenir son baccalauréat en éducation de l'Université Laurentienne. Se décrivant comme « une athlète », elle enseigne les cours d'éducation physique et de santé et s'implique vivement au sein de nombreuses équipes sportives à l'école.

Mme Delorme est également entraîneure pour plusieurs sports à l'école secondaire, dont le basketball et le soccer et parle français lors de ces activités, bien que la majorité du vocabulaire sportif soit en anglais. Elle ajoute que les élèves ont souvent recours à l'anglais lorsqu'ils pratiquent leurs sports. Par exemple, lors d'un tournoi provincial franco-ontarien, elle doit souvent rappeler aux joueuses la raison pour laquelle elles sont invitées au tournoi : ces dernières sont issues d'une école de langue française. Elle espère que ceci les

³⁹⁷ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

³⁹⁸ *Ibid.*

encouragerait à parler français, en ajoutant que les rappels sont essentiels, comme dans les corridors de l'école³⁹⁹.

3.2 Transmettre les connaissances liées à la langue et à la culture

Comme deuxième composante du rôle de transmission linguistique et culturelle qu'est appelé à jouer le personnel enseignant, nous retrouvons la transmission des connaissances reliées à la langue et à la culture. Aux dires de quelques enseignants, certaines matières se prêtent davantage à cette transmission, telles que l'histoire, les sciences sociales et le français⁴⁰⁰. Pour Mme Delorme, « ça serait plus facile, dans un cours d'histoire, d'aborder le Règlement 17 [...]. Moi [...], j'ai un curriculum de mathématiques à avancer⁴⁰¹. » Ainsi, cette enseignante trouve difficilement un lien entre la matière qu'elle doit enseigner et la transmission de la langue et de la culture. Dans des termes comparables, Mme Paquette soutient que cette transmission est plus difficile à effectuer dans le cadre des cours d'activité physique. Pour sa part, Mme Nadon, ancienne animatrice culturelle et enseignante de français croit que les enseignants de français auraient davantage tendance de tenir à cœur la promotion de la francophonie que certains autres membres de cette profession⁴⁰².

De son côté, M. Rivet parle longuement de la transmission linguistique et culturelle dans le contexte de la salle de classe. Puisqu'il enseigne les sciences sociales, ce dernier incorpore plusieurs aspects de l'histoire des Franco-ontariens dans ses cours. Quoique cela soit en partie dicté par le curriculum, M. Rivet admet que ses actions vont au-delà de ce qui est demandé et ce, parce que « les jeunes là, sont pas au courant de tout ce qui est arrivé avant. Ils ne sont pas au courant de toutes les luttes. Faut avoir des cours, des cours d'histoire et l'animation culturelle puis des cours de français qui vont mettre l'emphasis là-dessus⁴⁰³. » Par exemple, en parlant des forts français qui datent de 400 ans, il démontre à l'élève qu'il « [...] a le droit d'être ici oui, j'ai le droit d'être ici⁴⁰⁴ ». Dans cet extrait,

³⁹⁹ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

⁴⁰⁰ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011; E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

⁴⁰¹ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

⁴⁰² E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁴⁰³ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

⁴⁰⁴ *Ibid.*

M. Rivet fait non seulement référence à la présence des francophones au Canada, en Ontario, mais aussi plus précisément de leur présence à Twin Mines. Il affirme vouloir contribuer au développement, chez ses élèves, d'un sentiment d'appartenance à la francophonie.

Pour ce même enseignant, il importe de participer à la construction identitaire des élèves. D'après lui, cela est possible par l'entremise du savoir théorique. Grâce aux connaissances qu'il acquiert en salle de classe, « l'élève développe sa grille d'analyse » dit-il. Les connaissances que l'on acquiert nous permettraient ainsi d'attribuer un sens aux phénomènes qui se produisent et de comprendre le monde qui nous entoure. Il poursuit en expliquant :

Je veux pas juste faire du “swing-age” de drapeau ou quelque chose comme ça. Je me mets vraiment à leur place [...]. Puis, je l'amène avec l'histoire, t'sais ? Parce que le but d'enseigner des cours de sciences sociales, c'est qu'on veut avoir des citoyens qui vont être capables de réfléchir par eux-mêmes, prendre des décisions par eux-mêmes [...]. Moi j'pense que si tu veux développer la pensée critique, faut que tu leur montres [...] que tout le monde a une grille d'analyse. L'école est là pour mettre du stock dedans, qui va t'aider à avoir des raisonnements, à te comprendre. D'abord, ça va te servir à te comprendre⁴⁰⁵.

M. Rivet insiste alors sur le développement des capacités de réflexion critique chez ses élèves, qui leur permettent, entre autres, d'acquérir une meilleure connaissance de soi. Qui plus est, il soutient que cette grille d'analyse : « permet de bâtir ton identité parce que c'est affectif ça, l'affectif est très important. C'est lui qui colore toute ta grille d'analyse. Puis, l'affectif, tu peux pas le bâtir [si tu ne sais pas d'où tu viens]. Ton identité, tu peux pas la bâtir si tu sais pas d'où tu viens⁴⁰⁶. » Tel que mentionné précédemment, M. Rivet met de l'avant l'histoire des Franco-ontariens et l'importance de l'héritage francophone dans ses cours afin que les élèves puissent développer un lien affectif envers la francophonie et cheminer du point de vue culturel.

De tout le groupe des répondants, M. Rivet est sûrement l'enseignant qui accorde le plus d'importance aux interventions en salle de classe à l'égard de la transmission de la langue et de la culture. Il souligne également le caractère fondamental de l'accès à de bonnes ressources en français, qui représentent bien le milieu dans lequel ses élèves évoluent. Il

⁴⁰⁵ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

⁴⁰⁶ *Ibid.*

s'agit d'un défi que Mme Paquette, enseignante d'éducation physique, doit confronter au jour le jour. Elle atteste qu'il est difficile de trouver des ressources adéquates en français, qui ne proviennent pas exclusivement du Québec ou de la France.

Pour sa part, Mme Breton, enseignante en santé et en nutrition, tente de transmettre les connaissances reliées à ce qu'elle considère comme des éléments culturels, dont la fête de la Sainte Catherine. Avec les élèves, elle prépare de la tire pendant toute une semaine, cette tire étant destinée à être vendue afin de bénéficier une campagne de fonds. Dès lors, ceci lui donne une plateforme pour décrire la tradition et la raison pour laquelle cette fête est célébrée par les francophones. Elle ajoute : « c'est tous les profs de français, j'crois, qui vont l'expliquer à leurs élèves. Mais, souvent, d'autres profs vont juste le faire juste pour éduquer l'élève [...] »⁴⁰⁷. » De plus, Mme Breton tente de transmettre la terminologie reliée à la matière qu'elle enseigne. Elle explique : « il faut savoir les équivalences. Je leur apprends des choses comme le nom des ustensiles, t'sais ? Pour moi, [...] c'est des affaires simples, mais pour [...] des élèves anglicisés comme ils sont ici à Twin Mines, c'est un défi, les termes, puis toute ça »⁴⁰⁸. » Certains élèves témoigneraient alors de difficultés en ce qui a trait au vocabulaire utilisé dans des contextes précis.

3.3 Être un modèle

La troisième composante du rôle de transmission linguistique et culturelle est l'idée selon laquelle les enseignants doivent agir à titre de modèle auprès de leurs élèves. Pour M. Rivet, « c'est le premier rôle en Ontario français. Le premier rôle, c'est d'abord d'être un modèle. Ça, je suis convaincu de ça »⁴⁰⁹. » Pourtant, Mme Savignac ne pense pas que ses élèves la considèrent comme un modèle ou comme quelqu'un qui aide à transmettre la langue et la culture. Elle précise plutôt : « je sais qu'ils me voient comme quelqu'un qui respecte beaucoup les gens [...]. La chose la plus importante, c'est que l'élève qui est en avant de moi, il sait qu'il est aimé »⁴¹⁰. »

⁴⁰⁷ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴⁰⁸ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴⁰⁹ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

⁴¹⁰ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

En dépit de cette affirmation, plusieurs autres enseignants sont d'avis qu'ils représentent des modèles francophones pour leurs élèves. Ainsi, nous avons catégorisé les diverses façons dont les enseignants conçoivent le terme « modèle », soit 1) transmettre sa fierté et l'importance accordée à la francophonie ; 2) vivre sa vie en français; 3) s'impliquer dans la politique et la vie associative. Il importe de préciser que les deux premières catégories ont également été identifiées dans le cas de Birch Falls, mais qu'une troisième catégorie, celle de l'engagement politique et dans la vie associative, représente un élément qui n'est pas ressorti du discours des enseignants de l'école secondaire Citadelle.

3.3.1 Transmettre sa fierté et l'importance accordée à la francophonie

La moitié des enseignants interviewés mentionnent la transmission de la fierté comme un élément central de la transmission linguistique et culturelle. Mme Nadon, ancienne animatrice culturelle affirme : « notre rôle en tant qu'éducateur, c'est pas juste la transmission de la matière, mais la transmission de cette fierté-là, de la langue⁴¹¹ ». Elle dit connaître une réussite lorsqu'elle démontre à ses élèves que c'est important de s'adresser à elle en français et que ce serait lui manquer de respect de parler en anglais. Mme Nadon est d'avis que la fierté linguistique doit être suscitée d'une certaine manière auprès des élèves : « on peut pas juste dire *bonjour les élèves c'est la semaine de la francophonie bonnnnnnee semmmmaiinnne*, comme ça là, *soyeezzz fierrrrss!* Ça se dit pas ça *soyez fiers*⁴¹². » Pour Mme Nadon, il est donc essentiel que l'enseignant agisse comme modèle, par l'entremise de ses actions; en s'impliquant dans diverses activités à l'école, mais aussi, en démontrant ouvertement sa fierté francophone.

De son côté, M. Rivet explique que le rôle de modèle qu'il est appelé à incarner aurait une grande portée auprès d'une clientèle adolescente qui côtoie deux langues au jour le jour. Selon lui,

Quand t'es bilingue, tu peux passer d'une [langue] à l'autre. À un moment donné, y a une période de confusion. Puis, à l'adolescence [...], on a tendance à aller du côté du plus fort [...]. Puis, je l'ai mentionné tantôt, tu peux pas être québécoise. Tu peux pas être petit. Faut que tu sois big. Faut que tu sois bon. Puis, à ce moment-là, t'as une chance.

⁴¹¹ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁴¹² *Ibid.*

Parce que c'est normal, y a personne qui veut être du côté des perdants [...] surtout pas à l'adolescence. Puis toi, comme modèle, t'es ben important⁴¹³.

Cet enseignant insiste sur l'idée selon laquelle l'adolescence est une période charnière dans le développement identitaire des jeunes. M. Rivet souligne la pression que ressentent les jeunes à « aller du côté du plus fort », c'est-à-dire de choisir l'anglais au lieu du français. Dès lors, l'enseignant doit représenter un modèle francophone fort et dynamique, afin inculquer chez ses élèves le désir de s'associer à la francophonie. Une autre enseignante, Mme Breton, trouve que les jeunes du secondaire ne se rendent parfois pas compte de la fragilité de la culture, ce qui engendre une certaine frustration chez elle. À cet égard, elle affirme : « t'aimerais ça juste les secouer, puis leur dire : *c'est plus important que tu penses*. On veut pas [...] que notre culture disparaisse⁴¹⁴. » Elle trouve parfois difficile de trouver des façons efficaces de conscientiser ses élèves au fait français en Ontario.

3.3.2 Vivre sa vie en français

Certains enseignants considèrent qu'en vivant leur vie en français, ils agissent comme modèles francophones. Pour M. Rivet, il est important d'être reconnu comme un francophone engagé à l'école, mais aussi au sein de la communauté. À l'égard de ses élèves, il explique :

Eux, ils nous regardent comme des modèles [...]. Si tu le vis pas, si tu mets ta langue dans tes poches, puis t'es pas visible dans la communauté [...] ben, ça a un effet d'entraînement sur les élèves [...]. Les élèves vont en grande partie nous imiter, d'une certaine façon. C'est inévitable. Ils sont en train de se développer une identité⁴¹⁵.

Il importe alors de parler français à l'extérieur de l'école, mais plus encore, M. Rivet insiste sur l'implication communautaire, ce sur quoi nous reviendrons dans la prochaine section. De façon quelque peu indirecte, Mme Nadon semble également rendre équivalent « vivre en français » et « agir comme un modèle francophone ». Cette enseignante croit que les jeunes qui choisissent d'œuvrer en français à Twin Mines à la suite d'études postsecondaires deviennent à leur tour de « bons modèles francophones » dans la communauté. Pour sa part,

⁴¹³ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

⁴¹⁴ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴¹⁵ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

Mme Breton pense que certains enseignants sont de très bons modèles : « parce qu'ils sont tellement francophones⁴¹⁶ ».

Pourtant, ce ne sont pas tous les enseignants qui se sentent à l'aise de se dire « modèle francophone ». D'ailleurs, lorsqu'un concours a eu lieu à l'école, qui visait à honorer des individus – élèves et adultes – ayant œuvré à la promotion de la francophonie, Mme Paquette n'a pas voulu que ses élèves proposent sa candidature. Elle affirme ne pas se sentir digne de ce titre « parce que je glisse des mots anglais souvent là. Parce que je suis sportive, parce que mon mari, c'est un anglophone, je sens que je ne suis pas le portrait de la francophonie. Puis, je participe pas aux [...] pièces culturelles des affaires de même⁴¹⁷. » En ce sens, elle ne croyait pas qu'elle méritait un tel titre, qu'elle associe à cette idée d'agir comme un modèle francophone. Cependant, Mme Paquette souligne tout de même qu'elle participe à la transmission de la langue et de la culture, car ses élèves : « voient que je suis sportive puis que j'ai un mari anglophone puis que je suis capable de parler anglais puis faire des affaires en anglais, mais que j'aime beaucoup la musique francophone puis des artistes puis des comédiens. Alors, j'ai les deux cultures et puis [...] une n'est pas au détriment de l'autre⁴¹⁸. » Mme Paquette met alors l'accent sur sa « biculturalité » en ce sens où elle désire démontrer à ses élèves qu'il est viable de valoriser ses « deux cultures ». Mme Paquette explique d'ailleurs que ce sentiment de « biculturalité » est quelque chose de très commun auprès des élèves de l'école secondaire Tremblay.

Quant à Mme Breton, elle insiste sur l'importance qu'elle accorde à la francophonie dans sa vie de tous les jours, notamment au sein du foyer familial. Toutefois, cela ne semble pas être relié à un quelconque désir de servir de modèle.

3.3.3 Engagement politique et dans la vie associative

L'engagement politique et dans la vie associative représente également une façon d'agir comme modèle, bien que seulement deux participants soulignent cet élément. D'après M. Rivet, « j pense que tu peux pas enseigner dans une école francophone en Ontario si tu

⁴¹⁶ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴¹⁷ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁴¹⁸ *Ibid.*

vis pas ta vinaigrette; si tu t'impliques pas au niveau de la francophonie⁴¹⁹ ». En ce sens, cet enseignant s'engage de façon concrète à Twin Mines, en œuvrant pour le fait français dans cette ville, et ce, au sein d'une association francophone locale. Précisons toutefois que son implication communautaire au niveau de la francophonie date de bien plus loin. À l'origine de ses motivations, M. Rivet soutient que ses prédécesseurs auraient eu un grand impact sur le développement de ses convictions : « j'ai eu des modèles. Ils l'ont fait, puis, je l'ai vu dans ma communauté à Hershey Lake. Il y aurait rien si le monde s'était pas organisé [...]. C'est comme ça que c'est en Ontario français⁴²⁰. » Les individus auxquels il a été exposé dans la ville où il a passé sa jeunesse lui ont permis de développer, à son tour, un fort sens du devoir envers le fait français en Ontario. En conséquence, M. Rivet est devenu un bénévole dédié et considère que par ses actions, il est lui aussi devenu un modèle pour ses élèves. À l'égard de ses derniers, M. Rivet explique: « J leur dis : *écoutez, vous êtes des citoyens là. Vous êtes des Franco-ontariens. Voilà comment vous pouvez faire les choses*, puis là, j croise vraiment qu'il faut que tu serves de modèle [...]. Il faut que ça soit sincère, puis faut que ça soit vrai⁴²¹. » Cet enseignant insiste sur l'importance de son propre engagement citoyen, permettant à ses élèves de voir concrètement comment ils peuvent à leur tour contribuer à l'essor de la francophonie ontarienne. Par exemple, M. Rivet a présenté un mémoire au Comité parlementaire du Patrimoine afin de solliciter un retour du Téléjournal Ontario⁴²² et cela aurait eu un impact concret sur le retour de cette tribune. Il explique : « si j te dis que je fais de l'action politique, j vais te montrer ce que c'est. Puis, t as le droit d'en faire aussi⁴²³. » M. Rivet tente donc d'inculquer chez ses élèves le désir d'entreprendre des actions politiques, favorables à la communauté franco-ontarienne. De son côté, Mme Nadon reconnaît que

Né au Québec, M. Rivet est déménagé à Hershey Lake dans le Nord-est ontarien à l'âge d'un an. Il a effectué ses études postsecondaires à l'Université d'Ottawa, pour ensuite obtenir un poste à l'école secondaire Tremblay, où il enseigne l'histoire et les cours de droit depuis maintenant 22 ans. Revendicateur du fait français en Ontario, M. Rivet est président d'une association francophone à Twin Mines depuis plusieurs années.

⁴¹⁹ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

⁴²⁰ *Ibid.*

⁴²¹ *Ibid.*

⁴²² Bulletin de nouvelles présenté aux ondes de Radio-Canada.

⁴²³ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

s'engager au niveau politique représente une façon de transmettre la langue et la culture, en soulignant les contributions de M. Rivet à Twin Mines. Cependant, elle précise qu'il ne s'agit d'un type d'engagement qui l'intéresse personnellement, en réitérant que son engagement « c'est au niveau des jeunes, c'est ici [à l'école] ⁴²⁴ ».

Si l'idée qu'ont les enseignants de se présenter comme modèles francophones s'inscrit seulement dans le discours de la moitié des participants, l'ensemble des enseignants interviewés affirme toutefois qu'il est essentiel d'assurer que les élèves puissent participer à des activités en français à l'école. Exposons donc les commentaires des participants à cet égard.

3.4 Assurer la participation aux activités en français

Comme quatrième composante du rôle de transmission linguistique et culturelle, les enseignants ont identifié l'importance qu'ils accordent à ce que leurs élèves participent aux activités en français. Aux dires de Mme Nadon, les enseignants ont un rôle à jouer quant à la construction identitaire des jeunes. À son avis, la participation à des activités en français « ça fait partie de la construction identitaire du jeune, ça fait partie de son éducation de langue française ⁴²⁵ ». Dès lors, il est essentiel que tous les enseignants reconnaissent le bien-fondé de telles activités, parmi lesquelles nous comptons les concerts d'artistes francophones à l'école. Mme Nadon reconnaît que les jeunes débourseront rarement de l'argent pour aller voir un concert de musique en français à l'extérieur de l'école, et donc, il est essentiel que les jeunes puissent y participer en contexte scolaire. D'ailleurs, aux dires de cette enseignante, être spectateur lors d'un concert en français peut engendrer un éveil identitaire. Elle explique : « C'est au fur et à mesure qu'on éveille les gens, qu'on pique leur curiosité, qu'on va les chercher au niveau des tripes, qu'ils s'identifient. Puis, après ça, c'est juste plus tard qu'ils s'engagent ⁴²⁶. » Mme Nadon souligne alors les différentes phases de la construction identitaire, menant au développement d'un sentiment d'appartenance à la langue française et/ou une prise de conscience linguistique.

⁴²⁴ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁴²⁵ *Ibid.*

⁴²⁶ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

Cette idée que la participation aux activités en français est à même d’engendrer un éveil identitaire est d’ailleurs corroborée par la façon dont Mme Delorme envisage sa propre construction identitaire. Cette jeune enseignante constate qu’elle construit son identité « francophone » petit à petit en enseignant à l’école secondaire Tremblay. Ainsi, elle assiste à des présentations similaires à celles auxquelles a assisté au cours de son propre parcours secondaire à Tremblay, c’est-à-dire des présentations aux élèves qui visent à leur faire apprécier et célébrer leur culture. Mme Delorme a l’impression que celles-ci la rejoignent davantage aujourd’hui : « des fois on a des présentations puis c’est censé inciter les élèves à aimer leur culture puis j’ai probablement eu la même présentation au secondaire qui m’a pas affectée. Puis là, je suis assis là comme prof puis j’dis *ouain y’ont raison*⁴²⁷. » En d’autres mots, ces activités lui permettent aujourd’hui de réfléchir davantage à sa propre identité en tant que francophone. Mme Delorme en vient également à reconnaître la pertinence des activités qui visent à sensibiliser les jeunes, même si ces dernières avaient peu de résonance pour elle au cours de son adolescence.

Native de Twin Mines, Mme Delorme est également ancienne de l’école secondaire Tremblay. Après avoir effectué ses études postsecondaires à l’Université Laurentienne, elle obtient aussitôt un poste d’enseignement en mathématiques à Tremblay. Enseignante depuis maintenant trois ans, Mme Delorme prend beaucoup de plaisir à s’impliquer à titre d’entraîneur d’équipes sportives.

Les diverses activités présentées à l’école dépendent en grande partie de l’implication des enseignants, qui en assurent la tenue. Tous les enseignants interviewés ont mentionné au moins une activité au sein de laquelle ils se sont impliqués à l’extérieur de la salle de classe. Tel que mentionné plus haut, pour Mme Paquette, le rôle de transmission de la langue et de la culture se poursuit à l’extérieur de la salle de classe sur les terrains sportifs, où elle agit à titre d’entraîneur. Dès lors, même si les élèves choisissent de parler anglais, elle s’assure d’utiliser des termes en français, et d’encourager les élèves dans cette même langue.

⁴²⁷ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011..

De l'avis de Mme Paquette, les enseignants s'impliquent dans les activités qui correspondent à leurs intérêts. Pour certains, dont Mme Paquette et Mme Delorme, il s'agit des nombreuses activités sportives à l'école. Pour d'autres, comme Mme Savignac, ce sont les ralliements scolaires qui l'inspirent à s'engager, notamment dans des activités qu'elle organise comme la guerre des clans, ou le concert de Noël des enseignants⁴²⁸. Elle précise pourtant qu'en début de carrière, elle accompagnait des groupes de jeunes aux activités organisées par la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) dans la première école où elle a enseigné, celle-ci située à une heure de Twin Mines. En fait, elle détenait de façon informelle le poste d'animatrice culturelle de cette école. Si Mme Savignac avoue que cette implication lui a beaucoup plu, elle note toutefois qu'il s'agissait d'une charge très lourde en début de carrière, qui l'a menée à l'épuisement. Lorsqu'elle obtient un poste à l'école secondaire Thériault, elle choisira de moins s'impliquer dans des activités parascolaires au cours des premières années, de telle sorte à se rétablir pleinement.

*Après avoir effectué ses études postsecondaires à Sudbury, **Mme Savignac** obtient un poste d'enseignement à Kanakee Creek, dans le nord-est de l'Ontario. Dix ans plus tard, elle acceptera avec enthousiasme un poste en mathématiques à l'école secondaire Tremblay. Enseignante depuis maintenant 20 ans, elle est également native de Twin Mines et ancienne de Tremblay.*

Comme Mme Savignac, Mme Nadon a également œuvré en animation culturelle, et ce, à l'école secondaire Tremblay. D'ailleurs, cette enseignante a notamment organisé des journées thèmes en collaboration FESFO à l'école secondaire Tremblay et a été accompagnatrice à un camp de leadership étudiant. Quoiqu'elle ne détienne plus ce poste, elle s'engage dans diverses activités visant à promouvoir la francophonie à l'école secondaire Tremblay. Pour sa part, M. Rivet utilise son rôle d'organisateur de l'équipe de Génie en herbe afin d'initier les jeunes à la musique en français. Lorsque des tournois ont lieu à l'école, les gagnants ont droit à une sélection de CD et DVD en français. Pour M. Rivet, si un élève choisit un CD en particulier, « ça veut dire qu'il l'aime, s'il l'aime, ça

⁴²⁸ Mme Savignac explique que le spectacle de Noël annuel à l'école secondaire Tremblay connaît un succès retentissant en raison de l'implication du personnel enseignant et de soutien dans divers sketches humoristiques grandement appréciés par les élèves.

veut dire qu'il l'écoute, s'il l'écoute, ça veut dire qu'il va faire une prise de conscience⁴²⁹ ». De son côté, Mme Breton organise un comité santé à l'école. Si elle fait un effort pour assurer que celui-ci se déroule en français, elle soutient tout de même l'affirmation suivante : « j'ai de la difficulté avec ça. Ils s'adressent tous en anglais [...].C'est ben difficile⁴³⁰. » Lorsqu'elle demande aux élèves de parler français entre eux lors des rencontres ou des activités du comité santé, les élèves sont très peu réceptifs.

Assurer la participation aux activités en français serait donc une tâche importante non seulement après l'école, mais aussi pendant les heures qui, en temps normal, sont dédiées à

Ayant vécu à Toronto jusqu'à l'âge de 4 ans, Mme Nadon ne parlait presque pas français avant de déménager à Coalhurst, dans le Nord-est ontarien. Comme M. Rivet, elle a effectué ses études postsecondaires à l'Université d'Ottawa. Depuis 18 ans, Mme Nadon œuvre à Tremblay dans le cadre de plusieurs postes: enseignante de français, animatrice culturelle et responsable du programme d'éducation coopérative.

l'enseignement. D'après Mme Nadon, les activités qui prennent préséance sur l'enseignement peuvent avoir des retombées très positives pour les élèves. À son avis, l'enseignant doit faire l'effort d'assurer que ces activités aient aussi une composante d'apprentissage. Elle est d'avis que si l'enseignant s'assure de faire: « de la pédagogie avec cette activité-là, ça sera pas perdu. C'est là où on parle de pédagogie culturelle. Tu choisis d'en faire [...] une activité d'apprentissage avec « l'avant »,

« le pendant » et « l'après » et essa[yer] de relier à ta matière d'une façon ou d'une autre⁴³¹. » Passons donc aux commentaires des enseignants à l'égard de la pédagogie culturelle, mentionnée ici par Mme Nadon.

3.5 Pédagogie culturelle

Trois enseignants de l'école secondaire Tremblay ont abordé la pédagogie culturelle dans le cadre de nos discussions au sujet de la transmission linguistique et culturelle, soit Mme Nadon, Monsieur Rivet et Mme Savignac. Rappelons-nous qu'à l'école secondaire

⁴²⁹ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

⁴³⁰ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴³¹ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

Citadelle, seule Mme Faubert a fait mention de la pédagogie culturelle dans ses interventions.

Aux dires de Mme Nadon, la pédagogie culturelle est reliée à la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, en insistant sur l'idée selon laquelle « la transmission de la langue, c'est le rôle de tous. C'est pas juste les profs de français. Quand tu choisis d'enseigner dans une école de langue française, tu choisis de faire la promotion de la langue [...] »⁴³². La formation à la pédagogie culturelle a débuté il y a environ cinq ou six ans à l'élémentaire, de dire l'enseignante. L'an dernier, cette formation aurait été introduite au secondaire, et c'est dans le cadre de ce mouvement que Mme Nadon a participé à une formation. Identifiant certains objectifs de la pédagogie culturelle, elle affirme : « On veut enseigner nos jeunes au niveau de la culture aussi, pas juste “rah rah rah français” pendant une heure puis là, c'est fini là. Ils n'ont rien compris de pourquoi c'était important »⁴³³. » Elle établit donc une distinction entre l'animation culturelle – qui serait davantage axée sur la célébration de la francophonie, et la pédagogie culturelle – qui se veut une stratégie permettant aux élèves de comprendre les raisons pour lesquelles cette célébration est importante. Comme mentionné précédemment, Mme Nadon souligne l'importance d'amener les jeunes à réfléchir avant, pendant et après une activité – pourquoi elles ont lieu, ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils ont appris –, ajoutant alors une composante d'apprentissage aux activités.

D'un commun accord, Mme Nadon et Mme Savignac sont d'avis que la pédagogie culturelle peut être intégrée aux activités qui se déroulent à l'extérieur des cours, mais qu'elle doit aussi figurer en salle de classe. Mme Nadon précise qu'il ne s'agit pas simplement d'activités pour les cours de français, mais que la pédagogie culturelle peut encadrer des interventions dans n'importe quelle salle de classe. Cette enseignante réitère l'idée que les jeunes doivent avoir du plaisir : « [on veut que] les jeunes aient le goût d'aller à ta classe, qu'ils s'identifient, qui ont du fun dans ta classe [...] que c'est pas juste *ah une leçon*, que tu fais vibrer un petit peu en même temps. C'est toujours de façon subtile que tu fais la promotion

⁴³² *Ibid.*

⁴³³ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

de la langue, t'sais⁴³⁴? » À un autre niveau, Mme Nadon explique que la pédagogie culturelle incite les enseignants à établir un climat de confiance au sein de la salle de classe, de telle sorte à ce que les jeunes puissent se sentir à l'aise de s'exprimer en français.

Pour sa part, Mme Savignac, nouvellement initiée à la pédagogie culturelle soutient qu'il y a nombre d'activités que l'enseignant peut utiliser en salle de classe et que ces dernières représentent une façon de transmettre la culture. En guise d'exemple de ces « activités », Mme Nadon présente l'idée d'utiliser un jeu, comme Pyramide⁴³⁵ afin de préparer les élèves en vue d'un examen. Ainsi, ces derniers sont en mesure de revoir non seulement le contenu et le vocabulaire, mais cela leur donne également l'occasion de parler français en salle de classe, et par le fait même, de se sentir plus confiants en leurs habiletés linguistiques.

Si la pédagogie culturelle est seulement entrée en scène dans les écoles secondaires l'an dernier, M. Rivet avoue qu'il intègre les principes de cette pédagogie dans ses cours depuis bien longtemps. Pour M. Rivet, la pédagogie culturelle doit être plaisante pour les élèves en ce sens où ces derniers doivent avoir des expériences positives à l'égard de leur culture. Cet enseignant croit que l'intégration de la pédagogie culturelle doit représenter « une occasion [...] d'avoir du fun avec notre langue, notre culture, de monter comment on est bon, de découvrir des choses nouvelles parce que ça a un effet d'entraînement. Ça a un effet d'entraînement, ça rend la vie plus agréable [...]. Moi, j crois que si on n'a pas de fun, on est cuit. C'est affectif d'abord⁴³⁶. » Il ajoute que la pédagogie culturelle ne tente pas de culpabiliser les jeunes en aucun sens.

Mme Savignac présente aussi un autre aspect de la pédagogie culturelle, soit l'idée selon laquelle on doit trouver un « équilibre » entre les aspects anglophones et francophones de la vie de tous les jours, dimension qui n'a pas été mentionnée ni par M. Rivet, ni par Mme Nadon. Elle décrit alors une rencontre entre des enseignants de différentes régions de l'Ontario qui aurait donné lieu à une discussion riche à l'égard du fait français dans différentes villes et écoles ontariennes : « on discute de la culture, des activités, la

⁴³⁴ *Ibid.*

⁴³⁵ Jeu télévisé présenté aux ondes de Radio-Canada.

⁴³⁶ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

sensibilisation du français, t'sais? On a fait plein d'activités comme *le cinéma ça se passe tu en français ou en anglais par chez vous?* On a fait la balance culturelle. Fait que c'est là que j'ai réalisé que fioufff, c'était pas trop bien balancé nos affaires là⁴³⁷. » Cette « balance culturelle » serait inspirée du modèle du balancier compensateur, élaboré par Landry et Allard⁴³⁸, dans la mesure où les enseignants sont appelés à placer les différents aspects de leur vie, à la maison et à l'école, du côté « francophone » ou du « côté anglophone ». D'après Mme Savignac, cette formation aurait incité une enseignante à prendre l'initiative d'organiser des soirées mensuelles de cinéma en français gratuit à l'école. Pourtant, elle précise que cette enseignante est maintenant débordée par d'autres tâches administratives et aurait moins de temps à consacrer à cette activité.

Bref, la pédagogie culturelle représente une nouvelle approche, introduite en contexte scolaire de telle sorte à accompagner le personnel enseignant dans leur rôle en tant qu'agent de transmission linguistique et culturelle. Pourtant, tous les enseignants n'ont pas pris part à cette formation et il ne semble pas y avoir une obligation à intégrer cette pédagogie à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Ceci fait donc en sorte que l'utilisation de stratégies de pédagogie culturelle varie selon l'enseignant. Avant de présenter des remarques d'ordre général, passons brièvement aux autres types de formation auxquels les enseignants ont été exposés.

3.6 Formation

Si nous reconnaissons que la pédagogie culturelle s'inscrit dans la catégorie des « formations en cours d'emploi », nous cherchions à savoir si certains participants avaient eu accès à un autre type de formation visant une meilleure compréhension du milieu minoritaire ou bien du rôle de transmission linguistique et culturelle. Plus de la moitié des enseignants interviewés à Tremblay répondent qu'ils n'ont pas suivi de formation quant aux caractéristiques de l'enseignement en milieu minoritaire, ni en ce qui a trait au rôle de transmission linguistique et culturel lors de leurs études postsecondaires. Parmi ceux qui auraient eu accès à une

⁴³⁷ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴³⁸ Rodrigue Landry et Réal Allard, « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 27, n° 1, p. 527-533.

formation au cours de leur baccalauréat en éducation, nous comptons Mme Delorme et M. Rivet. Ce dernier aurait été marqué par un cours qui exposait les luttes scolaires à travers la province, ainsi que l'évolution de la loi sur l'éducation et l'implication de francophones dans celle-ci⁴³⁹. Mme Delorme aurait eu une expérience quelque peu négative, dans le sens où le cours d'animation culturelle qui lui était présenté lui donnait l'occasion d'apprendre des jeux et d'autres activités culturelles quoique ceux-ci soient difficiles à intégrer au secondaire, et plus particulièrement dans une classe de mathématiques. Elle note également qu'une formation enseignante de seulement huit mois lui paraît très courte. Mme Paquette et Mme Breton notent qu'elles n'ont pas reçu de formation à l'égard de l'enseignement en milieu minoritaire en précisant pourtant qu'une telle sensibilisation est développée en cours d'emploi, par l'entremise de leur expérience enseignante. Pour Mme Paquette, ce serait l'administration qui les tiendrait à l'affût des différents défis associés à l'enseignement en milieu minoritaire : « je me souviens pas que ce soit en formation. Je me souviens plus que, ici, en en tant que minorité faut faire ça, faut faire ça en tant que minorité. En tant que minorité on a des [...] pas des conflits, mais j'devrais dire des défis. On a plus de défis puis, c'est l'administration qui nous parle souvent de [ça] ⁴⁴⁰. » Pour leur part, Mme Nadon et Mme Savignac n'ont pas non plus reçu de formation lors de son parcours universitaire.

En résumé, la grande majorité des participants interviewés disent s'appropriier le rôle de transmission linguistique et culturelle. Seule Mme Delorme affirme ne pas détenir ce rôle. D'un commun accord, les enseignants reconnaissent la place prépondérante que prend l'anglais à l'école secondaire Tremblay, soit à l'intérieur ou à l'extérieur des salles de classe. Conséquemment, la plupart d'entre eux tentent de contrecarrer la présence de l'anglais et de promouvoir la francophonie, et ce, de différentes façons, soit : en encourageant les jeunes à parler français, en agissant comme modèle pour leurs élèves, en transmettant les connaissances liées à la langue et à la culture, en assurant la participation aux activités en français et en intégrant des stratégies de pédagogie culturelle à leur enseignement.

⁴³⁹ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

⁴⁴⁰ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

CHAPITRE 5

PISTES INTERPRÉTATIVES POUR UNE COMPRÉHENSION DE LA TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN MILIEU SCOLAIRE MINORITAIRE

La transmission de la langue et de la culture en contexte scolaire franco-ontarien s'avère multidimensionnelle. Les enseignants interviewés fournissent une panoplie de façons de s'approprier ce rôle. Il s'impose alors, dans cette prochaine section du travail, de fournir nos interprétations en regard de ce phénomène, et ce, par l'entremise d'une analyse des propos tirés des 14 entretiens menés auprès du personnel enseignant interviewé dans le cadre de cette thèse. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur la question de recherche qui a orienté cette présente étude, en faisant un retour sur le concept d'identité professionnelle. Dans un deuxième temps, nous explorerons les diverses attentes explicitées à l'égard du rôle de transmission linguistique et culturelle, telles qu'articulées par les parents, par les conseils scolaires et l'administration des écoles ainsi que par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dans un troisième temps, nous tâcherons d'identifier les raisons pour lesquelles le personnel enseignant interviewé choisit ou non de s'approprier le rôle de transmission linguistique et culturelle, en traitant de la culture du milieu de travail et des groupes de références au sein du personnel scolaire. Enfin, en dernier lieu, nous traiterons des normes en milieu scolaire franco-ontarien. Dans ce cinquième et dernier chapitre, plusieurs pistes interprétatives seront présentées afin de replacer les interventions enseignantes dans le cadre plus large de la transmission linguistique et culturelle en Ontario français.

I- IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE

De nombreuses approches ont été empruntées afin de traiter des divers rôles qu'est appelé à assumer le personnel enseignant en milieu minoritaire. Aux fins de cette recherche, nous avons choisi d'appréhender notre objet d'étude par l'entremise de l'identité professionnelle de l'enseignant. Nous cherchions donc à savoir : *en quoi et comment le rôle de transmission linguistique et culturelle représente-t-il une des composantes de l'identité professionnelle du personnel enseignant œuvrant dans les écoles de langue française en Ontario?* Rappelons ici que l'identité professionnelle de l'enseignant correspond à « l'image qu'il élabore de son

travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école⁴⁴¹ ». À la lumière des propos des participants, il nous semble tout à fait juste d'affirmer que, pour la vaste majorité d'entre eux, le rôle de transmission linguistique et culturelle représente une « responsabilité » qu'ils s'accordent à titre d'enseignants au sein du système scolaire franco-ontarien.

Pourtant, comme nous l'avons illustré dans les présentations des données, les enseignants interviewés n'envisagent pas ce rôle de la même façon. Si certaines représentations du rôle se recoupent dans les deux écoles, d'autres s'inscrivent de façon singulière dans chacun des milieux⁴⁴². D'une part, nous avons identifié quatre catégories d'interventions d'ordre linguistique et culturel qui apparaissent dans le discours des enseignants dans les deux écoles : a) encourager les élèves à parler français, b) transmettre les connaissances liées à la langue et à la culture, c) adopter des stratégies de pédagogie culturelle ainsi que d) agir comme un modèle d'une part, en assurant la transmission de sa fierté et de l'importance accordée à la langue et d'autre part, en vivant sa vie en français. À Twin Mines, s'ajoute l'idée selon laquelle l'enseignant peut aussi agir comme un modèle par l'entremise de l'engagement dans la vie politique et associative, intervention qui n'est pas mentionnée par les participants de Birch Falls. Enfin, nous avons établi une autre distinction entre les deux écoles. L'implication aux activités en français, soit à l'école ou dans la communauté, avait un lien étroit avec l'idée d'agir en tant que « modèle » pour les participants de Birch Falls. De leur côté, les participants de Tremblay insistent sur l'importance de la tenue et de la participation aux activités en français, sans que cela ne soit lié à l'idée d'être un modèle francophone. Rappelons qu'une seule enseignante affirme ne pas avoir un rôle dans la transmission de la langue et de la culture francophone en milieu scolaire alors que les treize autres participants s'attribuent cette responsabilité.

⁴⁴¹ Christine Gohier *et al.*, « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier *et al.* (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Sainte Foy, Presses Universitaires du Québec, 1999, cité dans Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op.cit.*, p. 29.

⁴⁴² Voir annexe 5.

Notons ici que cette idée de « responsabilité » s'inscrit comme l'une de nombreuses caractéristiques de l'identité professionnelle de l'enseignant. Notre approche méthodologique comporte ainsi certaines limites, nous en convenons. L'identité professionnelle se construit en fonction des représentations que l'enseignant a de lui-même, mais aussi grâce aux rapports que l'enseignant entretient avec les membres du corps professoral et avec la profession enseignante dans son ensemble⁴⁴³. Puisque nous nous fions uniquement aux propos des enseignants, ayant eu recours à une série d'entretiens semi-dirigés, nous ne pouvons pas véritablement saisir le poids des interactions dans l'appropriation ou non du rôle de transmission linguistique et culturelle. Une approche ethnographique, misant sur des observations au sein des écoles, nous permettrait certainement d'acquérir une meilleure vue d'ensemble de l'identité professionnelle du personnel enseignant. En dépit de ces limites, nous avons tout de même cherché à approfondir notre compréhension de l'impact du milieu de travail sur le rôle de transmission de la langue et de la culture. Dès lors, nous avons fortement prêté attention aux descriptions fournies par nos participants à l'égard des interactions qui se déroulent à l'école, notamment les rapports entre les divers membres du personnel scolaire. Nous y reviendrons dans la section III du présent chapitre.

Si nous reconnaissons qu'il existe diverses façons de transmettre la langue et la culture, les informations exposées dans la présentation des données ne nous permettent que d'identifier partiellement ce qui oriente la compréhension qu'ont les enseignants de ce rôle. Pour quelles raisons s'accordent-ils ce rôle? Dans la prochaine section, nous explorerons la question des attentes que l'on accorde au personnel enseignant œuvrant au sein de l'école secondaire Citadelle à Birch Falls et de l'école secondaire Tremblay à Twin Mines.

II - TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE : ATTENTES EN MILIEU MINORITAIRE

Au premier abord, les constats tirés des entrevues démontrent que plusieurs enseignants reconnaissent la particularité de l'enseignement en milieu minoritaire, notamment en Ontario français. Par exemple, une enseignante à Birch Falls originaire du Québec précise que les

⁴⁴³ Christine Gohier *et al.*, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *op. cit.*, p. 9.

enseignants en Ontario sont appelés à remplir plusieurs rôles qui ne font pas partie de la tâche enseignante dans sa province natale :

[...][J]’prends un contexte similaire au Québec. Quand j’allais à la polyvalente [...], [m]es enseignants, j’m rappelle pas de jamais avoir fait des sorties avec eux. Nous autres, c’étaient pas des agents de transmission de la culture, parce qu’elle était là la culture, t’sais? J’avais pas besoin de savoir que lui écoutait de la musique des Colocs là. J’veux dire, moi j’aimais ça puis pfff (hausse les épaules). Puis, j’pense que pour les anglophones ça va de soi [...] On est à côté des États-Unis nous autres. C’est beaucoup plus sérieux parce qu’on le sent que ça se fait gruger⁴⁴⁴.

Cette enseignante ne croit donc pas qu’elle serait appelée à faire des interventions d’ordre culturel si elle enseignait dans sa province natale, là où la culture francophone est omniprésente. Bien que le Québec partage une frontière avec les États-Unis, le milieu majoritaire dans lequel se retrouve cette province ne fragilise pas la culture de la même façon que pour les francophones vivant en situation minoritaire en Ontario. Elle est également d’avis que « pour les anglophones, ça va de soi », ce qui semble faire référence à l’idée selon laquelle la culture majoritaire anglophone se manifeste partout dans la société ontarienne, nécessitant peu d’intervention de la part du personnel enseignant. Comme plusieurs de ces collègues à Birch Falls et homologues à Twin Mines, cette enseignante reconnaît que des attentes supplémentaires pèsent sur elle. Elle doit agir comme agente de transmission de la culture, puisqu’elle œuvre en milieu minoritaire. Mais, à qui revient la responsabilité de déterminer ces attentes? Nous nous pencherons alors sur certains des acteurs impliqués dans l’éducation de la langue française en Ontario : les parents, les conseils scolaires et l’administration ainsi que le ministère de l’Éducation de l’Ontario.

2.1 Attentes des parents

Dans l’ensemble des entrevues effectuées, la question de la responsabilité parentale à l’égard de la transmission de la langue française et la culture francophone est abordée à plusieurs reprises par les participants. À Birch Falls, la majorité des enseignants sont d’avis que le contexte familial s’arrime bien avec la mission de l’école de langue française. Quoique certains élèves vivent principalement en anglais à Birch Falls, en règle générale, la culture

⁴⁴⁴ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

française, « c'est renforcé par les parents à la maison⁴⁴⁵ ». Rappelons ici que près 60 % des résidents de la municipalité dans laquelle se retrouve Birch Falls parlent le plus souvent en français à la maison⁴⁴⁶. Toutefois, d'autres enseignants à Citadelle sont d'avis que parler français au foyer n'est pas suffisant pour assurer une transmission durable de la langue et de la culture : « moi je pense que les parents en général [...] ont mis beaucoup de responsabilités sur l'école en fait de culture [...]. Y a des jeunes qui me disent [...] mes parents [...] écoutent jamais la télévision en français. Puis, c'est deux francophones⁴⁴⁷. » Cette enseignante reconnaît alors que des attentes supplémentaires lui sont formulées pour remédier un contexte familial qui ne mettrait pas suffisamment l'accent sur la culture francophone.

Les propos tenus par certains membres du personnel enseignant oeuvrant à Twin Mines convergent avec ceux de leurs homologues à Birch Falls. D'après Mme Breton, enseignante à l'école secondaire Tremblay, certaines familles « vivent vraiment la culture en français. Alors, ils vont aller à des spectacles français, ils vont [...] écouter la télévision française à la maison de temps en temps⁴⁴⁸ ». Cependant, en règle générale, ce ne serait pas le cas pour la majorité des familles, en rappelant ici que moins de 25 % des résidents de Twin Mines disent parler français le plus souvent à la maison⁴⁴⁹. Ainsi, la majorité des élèves parlent rarement français à l'école « parce que c'est pas renforcé à la maison [...] »⁴⁵⁰. Dès lors, l'enseignant serait contraint d'adopter des pratiques permettant de compenser un milieu familial fortement imprégné par l'anglais. De plus, certains parents « envoient leurs enfants ici parce qu'ils se disent *j'veux que tu sois bilingue parce que je veux que t'aies une meilleure job*. Alors, les parents ils voient pas vraiment l'importance, la vraie importance derrière la culture française⁴⁵¹ ». L'acquisition des compétences linguistiques serait ainsi reliée au fait que les parents s'attendent à ce que leurs enfants deviennent bilingues, car ceci leur donnerait accès

⁴⁴⁵ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

⁴⁴⁶ Statistique Canada, « Profil des communautés de 2006 », *op. cit.*

⁴⁴⁷ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

⁴⁴⁸ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴⁴⁹ Statistique Canada, « Profil des communautés de 2006 », *op. cit.*

⁴⁵⁰ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴⁵¹ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

à de plus grandes possibilités d'emploi. Souvenons-nous du mandat de l'école de langue française en Ontario : d'une part, dispenser un enseignement de qualité, et d'autre part, participer à la construction identitaire des élèves par l'entremise de la transmission de la langue française et de la culture francophone⁴⁵². Il semble alors que les attentes de certains parents à l'égard du développement des habiletés linguistiques concordent peu avec les attentes du ministère de l'Éducation de l'Ontario en ce qui a trait à la construction identitaire.

Si certains parents insistent sur l'acquisition des compétences linguistiques, d'autres parents « s'attendent que l'école secondaire Tremblay montre la culture française à leurs enfants⁴⁵³ ». Nous nous interrogeons ici quant à l'utilisation du verbe « montrer » qui témoigne, à notre avis, que les parents s'attendent uniquement à une initiation à la culture franco-ontarienne et non pas nécessairement à son appropriation de la part de leurs enfants. Ceci pourrait certainement avoir un impact sur la façon dont les enseignants se représentent leurs rôles auprès des jeunes, limitant peut-être alors leurs interventions à une simple familiarisation à la culture. Pourtant, cette idée que l'enseignant soit seulement là pour « montrer » la culture n'est pas présente dans le discours de tous les participants de Twin Mines ou de Birch Falls, certains cherchant plutôt à développer un sentiment d'appartenance linguistique et culturelle chez leurs élèves.

Par ailleurs, ce sentiment de responsabilité accordée aux enseignants par les parents ne serait pas nécessairement reconnu par tous les participants, dont Mme Delorme à Twin Mines. Si l'enseignante perçoit que certains parents s'expriment difficilement en français, et que, par le fait même, la majorité sinon l'entièreté des interactions à la maison se déroulent en anglais, elle ne ressent pas pour autant une pression de la part des parents pour veiller à ce que les élèves parlent français en salle de classe. Dès lors, sa perception de la situation conditionnerait son choix de ne pas intervenir lorsque les élèves choisissent de parler anglais.

Le désengagement des parents concernant la transmission de la langue et de la culture est mentionné moins souvent à Birch Falls qu'à Twin Mines, ce qui pourrait certainement

⁴⁵² EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*

⁴⁵³ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

indiquer une charge plus lourde pour ces derniers. Ceux-ci sont donc tenus de pallier les effets des contextes familial et social fortement marqués par l'anglais. Cherchons donc à voir l'apport des autres acteurs impliqués dans l'élaboration des attentes à l'égard du personnel enseignant.

2.2 Attentes des conseils scolaires et des directions d'écoles

Dans les deux écoles, peu de participants ont mentionné que les conseils scolaires leur dictaient directement des attentes. Ce sont plutôt les membres de l'administration de l'école, soit la direction et les directions adjointes qui établissent les attentes en ce qui a trait à la transmission de la langue et de la culture. Pourtant, nous trouvons d'importantes différences entre Birch Falls et Twin Mines à cet égard. À l'école secondaire Citadelle, tous les enseignants interviewés affirment avoir été interpellés quant à la façon dont ils envisageaient de faire vivre leur culture en milieu scolaire, et ce, lors du processus d'embauche. Il s'agit donc d'une attente claire, incitant les enseignants à épouser des responsabilités d'ordres linguistiques et culturelles avant même d'obtenir un poste à cette école. À l'école secondaire Tremblay, par contre, peu d'enseignants indiquent un lien entre le processus d'embauche et le rôle de transmission linguistique et culturelle. Cette absence d'attentes claires en début d'emploi pourrait alors expliquer que certains d'entre eux ne comprennent pas l'envergure des tâches supplémentaires de l'enseignant en milieu minoritaire.

Une autre différence frappante est celle des attentes en fait de recrutement et de rétention des élèves au sein de ces deux écoles secondaires. Si tous les enseignants à Twin Mines indiquent qu'il y a eu, dans les dernières années, une baisse significative des effectifs à leur école, ces derniers ne semblent pas pour autant être interpellés par la direction à ce sujet. À l'opposé, la majorité des participants de Birch Falls expriment qu'ils sont tenus de participer au recrutement des élèves, ou du moins reconnaître le défi que celui-ci représente. D'ailleurs, rappelons-nous de l'affirmation d'une enseignante qui soutient que les membres de l'administration de l'école secondaire Citadelle leur rappellent d'agir en tant que modèle pour des fins de recrutement : « [...] on nous dit souvent, les gens plus hauts que nous, vous devez être des modèles. On veut que les jeunes viennent à Citadelle. C'est des jobs, c'est des

jobs, c'est des jobs. On nous dit ça constamment⁴⁵⁴. » Ceci nous laisse entrevoir que la promotion de la francophonie est associée au recrutement des élèves, constat qui nous paraissait quelque peu surprenant à première vue. Cependant, en revoyant certains documents ministériels, dont le *Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française*, nous constatons que le recrutement s'inscrit effectivement comme l'une des sphères d'intervention de l'enseignant. D'après ce document, le personnel enseignant est tenu de « prendre conscience du rôle de premier plan qu'exerce le personnel scolaire dans la promotion de l'école de langue française et de sa responsabilité pour le recrutement et la rétention des effectifs scolaires⁴⁵⁵ » en plus de devoir participer aux initiatives de recrutement et de rétention présentées par l'école et le conseil scolaire. L'idée selon laquelle les enseignants sont tenus de participer aux activités socioculturelles et aux activités sportives va de pair avec les stratégies de recrutement de cette école, aux dires de cette enseignante. Il semble alors que les attentes de la direction de l'école secondaire Citadelle concordent avec les attentes du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ce qui ne semble pas être le cas à Twin Mines.

À Birch Falls, les questions concernant l'engagement des différentes directions quant à la promotion de la francophonie n'ont pas suscité de réactions vives. Les participants ont affirmé qu'il s'agit d'une priorité depuis fort longtemps. À Twin Mines, par contre, les réponses des enseignants divergent. Si certains d'entre eux affirment que tous les membres de l'administration scolaire⁴⁵⁶ sont axés sur le fait français et sa promotion⁴⁵⁷, d'autres avancent que cela a tendance à varier. Selon Mme Nadon, certains membres de la direction d'école mettent davantage l'accent sur la promotion de la francophonie et cherchent à établir des attentes claires, surtout en ce qui a trait au poste d'animation culturelle. Puisque le dossier d'animation culturelle devient la responsabilité d'une des deux directions adjointes à cette école, l'importance de promouvoir la langue et la culture varie en fonction de la

⁴⁵⁴ E3 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Poirier, École secondaire Citadelle, 17 février 2011.

⁴⁵⁵ EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*

⁴⁵⁶ Nous faisons ici référence à la fois aux membres de la direction d'école au moment où était menée l'enquête de terrain, mais aussi à ceux qui ont œuvré dans ce poste dans le passé.

⁴⁵⁷ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

personne qui détient ce poste. Il se pourrait alors qu'un nombre d'enseignants ne reconnaisse tout simplement plus les responsabilités supplémentaires, car celles-ci ne sont pas véhiculées clairement ni par le conseil scolaire, ni par l'administration de l'école. En outre, une enseignante à Tremblay est d'avis qu'il soit parfois difficile de déterminer si l'administration de l'école inscrit réellement la promotion du français au niveau de leurs attentes, ou plutôt si cette dernière en fait une priorité uniquement afin d'éviter de se faire réprimander par le conseil scolaire. Croyant que l'administration scolaire est mue par des motivations qui ne sont pas authentiques, certains enseignants pourraient, dès lors, choisir de ne pas s'approprier ce rôle.

En somme, nous sommes d'avis que les attentes émanant de l'administration de l'école ont davantage d'impact sur l'appropriation de ce rôle à Birch Falls qu'à Twin Mines, et ce, surtout lors du processus d'embauche des enseignants. Certes, des attentes claires en début d'emploi laissent présager un plus grand niveau de conscientisation face aux enjeux de l'enseignement au sein des écoles de langue française en Ontario.

2.3 Attentes ministérielles et en formation à l'enseignement

Au cours de la dernière décennie, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) et les nombreux partenaires de l'éducation de langue française dans cette province n'ont cessé d'intervenir en ce qui a trait à la transmission de la langue et de la culture en contexte scolaire. La *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française* (PAL) établit de nombreuses visées stratégiques dans le but d'accroître la capacité des institutions éducatives à « créer des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises⁴⁵⁸ ». Cependant, peu d'enseignants interviewés dans le cadre de cette étude mentionnent directement l'apport de la *Politique d'aménagement linguistique* (à l'exception de Mme Nadon à Twin Mines et de M. Langevin à Birch Falls, qui discutent de celle-ci en lien avec la construction identitaire des jeunes en milieu minoritaire). M. Langevin a d'ailleurs

⁴⁵⁸ EDU, « Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française », *op. cit.*, p. 2

participé à un comité qui procédait à une analyse de la PAL, à savoir comment l'enseignant peut contribuer au cheminement culturel des élèves. Il explique :

Le but de la politique c'est d'évaluer l'élève dans son cheminement culturel en Ontario. Mais, c'est difficile à faire parce que dans une classe de français ça se fait, mais dans une classe de mathématiques, c'est plus difficile à faire [...]. On a de la difficulté à jumeler ça avec les matières qu'on enseigne. Puis, on a de la difficulté à voir comment on peut évaluer un élève qui est en train de faire un cheminement culturel dans une classe de science, dans une classe de maths, dans une classe d'anglais. Ça se fait pratiquement pas là⁴⁵⁹.

Grâce à cette expérience, M. Langevin en est venu à comprendre toute la complexité de la transmission culturelle en salle de classe. Pourtant, il semblerait que cet enseignant entende la politique uniquement sous l'angle de l'évaluation du cheminement culturel des élèves. De fait, la PAL se donne plutôt le double mandat de favoriser l'émergence de « jeunes francophones conscients et fiers de leur identité »⁴⁶⁰ tout en misant sur l'acquisition des compétences garantes de la réussite de ces derniers, et ce, afin de contribuer au développement durable de la communauté scolaire de langue française en Ontario. Si M. Langevin témoigne d'une compréhension assez étroite de cette politique, il tient tout de même un discours axé sur l'importance du développement d'un sentiment d'appartenance et de fierté linguistique chez ses élèves. Ceci nous porte donc à croire que la PAL influence peu la conception de M. Langevin quant au rôle de transmission linguistique et culturelle, même si certaines de ses interventions participent à l'atteinte des objectifs de cette politique. Il serait tout aussi juste d'affirmer que l'ensemble du personnel interviewé semble très peu informé et conscientisé par rapport à cette politique, quand bien même certaines de leurs actions s'inscrivent dans la sphère d'intervention de la PAL. Nous y reviendrons.

Par ailleurs, la mise en œuvre de la *Politique d'aménagement linguistique* a multiplié le nombre d'initiatives visant à assurer l'appropriation culturelle des jeunes en milieu

⁴⁵⁹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

⁴⁶⁰ EDU, « Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française », *op. cit.*, p. 2

scolaire minoritaire en Ontario, dont le Cadre d'orientation et d'intervention⁴⁶¹, le Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario⁴⁶² ainsi que la pédagogie culturelle⁴⁶³. Seule cette dernière stratégie a été mentionnée par quelques participants à l'étude. Rappelons ici que les formations en pédagogie culturelle, introduites au palier secondaire depuis 2010, veulent contribuer « à l'acquisition de compétences en communication orale afin de favoriser l'apprentissage et la construction identitaire des élèves⁴⁶⁴ ». Ces formations pourraient alors vraisemblablement influencer la façon dont un enseignant envisage le rôle de transmission linguistique et culturelle. Cependant, seule une participante de Birch Falls a mentionné la pédagogie culturelle, alors que trois participants y ont été initiés à Twin Mines. Cette pédagogie semble certainement approfondir la compréhension que détiennent ces quatre enseignants quant aux rôles supplémentaires de l'enseignement au sein des écoles de langue française, tout en leur offrant des stratégies concrètes qu'ils peuvent utiliser en salle de classe. Cependant, les propos des enseignants nous laissent supposer que l'intégration de ces dernières au jour le jour est laissée à la discrétion de l'enseignant. De plus, puisque cette formation n'a pas été suivie par tous les enseignants dans ces écoles, les attentes ou objectifs associés à cette pédagogie ne sont pas systématiquement reconnus, réduisant, par le fait même, sa portée.

Mise à part la pédagogie culturelle, peu d'enseignants affirment avoir reçu une formation quant à la particularité que représente l'enseignement en milieu minoritaire, lors du baccalauréat en éducation. Ainsi, il semble que les Facultés d'éducation⁴⁶⁵ fréquentées par les participants ne mettent pas suffisamment l'accent sur les responsabilités supplémentaires qui incombent au personnel enseignant en Ontario français. L'absence d'attentes claires lors

⁴⁶¹ EDU, « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*

⁴⁶² EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*

⁴⁶³ *Leadership et pédagogie culturelle*, section « à propos », consulté le 8 avril 2012, <<http://www.pedagogie.culturelle.ca>>, 2008.

⁴⁶⁴ *Ibid.*

⁴⁶⁵ Tous les participants interviewés ont obtenu leur baccalauréat en enseignement de l'Université Laurentienne à Sudbury, mis à part un enseignant à Birch Falls et deux enseignants à Twin, qui ont plutôt complété leur formation à l'Université d'Ottawa.

du parcours universitaire pourrait expliquer le fait que certains d'entre eux ne reconnaissent pas ce rôle supplémentaire, ou n'en sont tout simplement pas informés.

En somme, pour la majorité du personnel enseignant interviewé, les attentes ministérielles ou celles émanant de la formation en enseignement ne semblent pas avoir un impact important sur l'appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle.

III - MOTIVATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Par l'entremise des données analysées ci-haut, nous reconnaissons que les divers acteurs engagés dans l'éducation en milieu minoritaire établissent certaines attentes à la fois en ce qui a trait au comportement attendu du personnel enseignant, ainsi qu'à l'égard de leurs pratiques. Pourtant, il semble incomplet de parler uniquement d'attentes, puisque plusieurs enseignants témoignent de motivations autres, qui permettent de comprendre les raisons pour lesquelles ils choisissent de s'approprier le rôle de transmission linguistique et culturelle.

Certains enseignants affirment ne pas avoir été réellement interpellés par quiconque au sujet d'un rôle particulier, ce qui rend plus difficile l'identification de la source de leur conscientisation. Par exemple, quelques enseignants insistent sur l'idée selon laquelle la transmission de la langue et de la culture est un rôle sous-entendu, en stipulant que tous doivent contribuer à leur vitalité. D'autres avouent plutôt qu'ils tentent de suivre les traces de leurs prédécesseurs. Souvenons-nous que plusieurs enseignants ont fréquenté l'école secondaire dans laquelle ils travaillent aujourd'hui, soit trois des six enseignants à Twin Mines et cinq des huit enseignants de Birch Falls. De plus, tous les enseignants interviewés, à l'exception d'une enseignante d'origine québécoise, ont vécu leur jeunesse dans le Nord-Est ontarien. Il semble alors que la façon dont plusieurs d'entre eux conçoivent la transmission linguistique et culturelle émane de leur enfance vécue dans cette région, en ce sens où ils veulent contribuer à la pérennité de la langue et de la culture dans leurs milieux : « j'avais [...] le goût de revenir dans le nord parce qu'on a eu une éducation de qualité dans le nord. Puis y a un peu un drôle de phénomène [...] de feeling de prendre le flambeau puis le passer à quelqu'un d'autre »⁴⁶⁶, dit M. Rivet, enseignant à Twin Mines. Dans le même

⁴⁶⁶ E11 – Entretien mené par K. Turner avec M. Rivet, École secondaire Tremblay, 23 mars 2011.

ordre d'idées, le retour dans le nord de l'Ontario s'inscrit comme un tournant dans la carrière d'un autre enseignant, soit M. Duhaime à Birch Falls, qui dit prendre davantage à cœur sa profession parce qu'il revient enseigner dans son milieu d'origine. Les propos de M. Duhaime nous portent ainsi à réfléchir quant à l'influence du milieu de travail sur l'appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle. Dans cette prochaine section, nous tenterons, d'abord, d'identifier certaines caractéristiques de la « culture du milieu de travail » dans les deux écoles ciblées, pour ensuite tenter de saisir l'impact de la présence de différents groupes d'enseignants au sein de ces dernières.

4.1 Impact de la culture du milieu de travail

À l'instar de la sociologue Sandra Acker, nous croyons que le milieu de travail peut certainement avoir un impact sur l'identité professionnelle de l'enseignant. Cette auteure stipule que le « workplace culture », ou la culture du milieu de travail fait en sorte que tout enseignant doit acquérir « a set of specific understandings about what is required of them, not only in terms of skills or techniques but also values, attitudes and beliefs, in order to be a competent member of an ongoing social group⁴⁶⁷ ». Bien qu'il ait réussi à s'intégrer et à entretenir de bonnes relations avec ses collègues dans l'école au sud de l'Ontario, M. Duhaime reconnaît que la fierté envers son école ou son emploi n'était pas l'une des composantes de la culture de ce milieu de travail. D'après lui, les enseignants ne détenaient pas la même fierté envers leur école qu'à Birch Falls, n'étant pas originaires de la région dans laquelle ils œuvraient : « y a tellement de gens sont en transit, qui passent dans les grands centres. Donc c'est plus difficile. Tandis qu'à Birch Falls, c'est établi. Il y a une culture puis l'école existe depuis longtemps »⁴⁶⁸. Un personnel enseignant composé de gens originaire de la région contribuerait au sentiment fierté envers son école et son emploi, cette fierté s'inscrivant alors comme l'une des composantes de ce milieu de travail. La culture du milieu de travail pourrait ainsi être partie prenante du processus de transmission linguistique et culturelle.

⁴⁶⁷ Sandra Acker, *The Realities of Teachers' Work Never a Dull Moment*, New York, Casse, 1999, p. 191.

⁴⁶⁸ E7 – Entretien mené par K. Turner avec M. Duhaime, École secondaire Citadelle, 10 mars 2011.

À l'école Citadelle, les propos des enseignants nous portent à croire que la culture du milieu de travail correspond entre autres à la valorisation du français, à la célébration du rôle de Citadelle dans la lutte pour l'obtention des écoles de langue française ainsi qu'à la manifestation de sa fierté linguistique et de sa fierté envers l'école. Par exemple, M. Séguin indique qu'il perdrait le respect de ses collègues s'il s'adressait en anglais dans la communauté. Dès lors, ceci le motive à adopter quotidiennement des pratiques langagières qui correspondent à celles des membres du personnel enseignant de son école. Ces divers éléments favorisent sans aucun doute la conscientisation du personnel enseignant en ce qui a trait au rôle de transmission linguistique et culturelle. La présence de plusieurs enseignants qui prennent à cœur la vitalité du fait français pourrait également motiver d'autres enseignants à s'intéresser à la culture ou à prendre part aux activités socioculturelles dans la communauté, par exemple. S'ajoute aussi l'idée selon laquelle plusieurs des enseignants sont originaires de cette ville, contribuant, d'après M. Duhaime à un plus grand sentiment d'appartenance envers l'école et la communauté. Malgré ce sentiment de cohésion, notons toutefois que ce ne sont pas tous les enseignants qui souscrivent aux valeurs véhiculées dans cette école. M. Duhaime et Mme Poirier estiment que certains de leurs collègues ne reconnaissent pas forcément l'importance de la valorisation du fait français à Birch Falls.

À Twin Mines, plusieurs enseignants mentionnent la « culture d'excellence », en ce sens où l'école secondaire Tremblay prône la qualité de l'enseignement et représente un environnement de travail dynamique. Nombreux sont les participants de cette école qui soulignent l'encadrement et l'aide offertes par leurs collègues au début de leur carrière. Une ancienne de l'école secondaire Tremblay, Mme Paquette, affirme que la transition d'étudiante à enseignante la conduit à penser son milieu de travail comme un milieu familial : « Quand j'étais jeune, c'était comme ma p'tite famille [...] puis ça redevient ma p'tite famille⁴⁶⁹. » En dépit de ce sentiment d'appartenance, plusieurs des enseignants interviewés mentionnent avoir peu de contact avec l'ensemble du personnel enseignant de leur école. D'une part, les enseignants n'ont pas tous la même période de dîner, en raison de la taille de la population étudiante faisant en sorte que deux plages horaires sont allouées à

⁴⁶⁹ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

l'heure du dîner. D'autre part, plusieurs d'entre eux affirment avoir beaucoup plus de contact avec les enseignants qualifiés dans les mêmes matières qu'eux.

Afin de pallier cette situation, l'école secondaire aurait adopté une stratégie visant à favoriser les interactions entre enseignants, ce qui permettrait de « transmettre de l'énergie au sein de l'école et de rehausser l'esprit des gens⁴⁷⁰ ». Malgré ces efforts, quelques enseignants interviewés affirment tout de même avoir peu de contact avec leurs collègues. Mme Paquette témoigne passer beaucoup plus de temps avec ses collègues en activité physique. Bien qu'elle ait eu l'intention de faire davantage un effort d'aller dîner dans le salon du personnel, « ça c'est jamais concrétisé », en insistant sur l'idée selon laquelle elle profite de l'heure du dîner pour se rattraper dans son travail journalier. Il semble donc y avoir moins d'occasions de rencontres et de fraternité à cette école, ce qui pourrait indiquer moins de cohésion au sein de l'ensemble du personnel enseignant. Toutefois, certains groupes d'enseignants semblent avoir beaucoup plus de contact entre eux, ce qui nous porte à réfléchir à l'impact des interactions des enseignants avec leurs collègues, plus précisément en ce qui a trait à l'appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle. Est-ce que l'appartenance à un certain groupe d'enseignants influence la façon dont un enseignant se représente ce rôle?

4.2 Groupes de référence

À l'instar du sociologue Robert K. Merton, nous nous inspirons de la théorie des groupes de référence⁴⁷¹ afin de comprendre les allégeances des membres de divers groupes présents au sein du personnel enseignant de l'école secondaire Tremblay. Pour Merton, un groupe d'appartenance est celui dont l'individu est membre de manière objective. Ce serait le cas, par exemple, du groupe des « enseignants de français ». Qu'il le veuille ou non, un individu qui enseigne cette matière est membre de ce groupe. Un groupe de référence est celui auquel l'individu choisit de s'identifier, en s'appropriant et en intériorisant les normes et les valeurs de ce groupe. Si, dans certains cas, le groupe de référence peut équivaloir au groupe d'appartenance, certains individus vont plutôt choisir un groupe de non-appartenance comme

⁴⁷⁰ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁴⁷¹ Robert K. Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Librairie Plon, 1965.

groupe de référence⁴⁷². Ainsi, l'individu n'appartient pas « objectivement » à un groupe donné, mais il souhaite tout de même s'y intégrer.

En analysant les propos des enseignants de Twin Mines, nous retenons l'impression qu'il existe des « sous-groupes » au sein même du personnel enseignant de cette école. D'après Merton, un « sous-groupe » d'appartenance, formé par les membres d'un groupe d'appartenance plus large, est « constitué par des individus ayant entre eux des relations sociales qu'ils ne partagent pas avec les autres membres⁴⁷³ ». À l'école secondaire Tremblay, ces groupes d'appartenance semblent être formés en fonction des matières enseignées ou des sections à laquelle l'enseignant appartient : la section des mathématiques, la section des arts, la section d'éducation physique, etc. Par exemple, Mme Savignac fait allusion aux « boys du secteur des métiers et de l'éducation technologique⁴⁷⁴ », qui, au lieu de se joindre aux enseignants qui dînent au salon du personnel, choisissent de prendre leur dîner « en section ». Ces derniers semblent ainsi interagir en marge d'autres groupes d'enseignants, ce qui représente un choix valorisé par les membres de ce groupe.

Pour certains enseignants à Tremblay, le groupe de référence semble correspondre au groupe d'appartenance, en ce sens où la personne souscrit aux valeurs, normes et attitudes partagées par les membres de ce groupe. Nous songeons notamment au cas de Mme Nadon, membre du groupe d'appartenance des enseignants de français, qui semble faire de celui-ci son groupe de référence. Nous nous demandons alors si l'identification à un groupe de référence particulier pourrait avoir un impact sur le fait de s'approprier ou non le rôle de transmission linguistique et culturelle. Par rapport à la promotion de la francophonie, Mme Nadon stipule que « les profs de français, c'est certain qu'on tient peut-être plus ça à cœur », ce qui indiquerait que ces derniers sont davantage portés à s'impliquer dans l'organisation des activités socioculturelles ou à encourager les jeunes de parler français. Le groupe de référence composé des enseignants de français serait davantage à l'affût de leurs rôles quant

⁴⁷² *Ibid.*, p. 242.

⁴⁷³ D'après Merton, ces sous-groupes se développent d'abord en raison de la proximité physique de ses membres, mais aussi en fonction de valeurs, de sentiments et d'intérêts partagés. *Ibid.*, p. 241.

⁴⁷⁴ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

à la transmission de la langue et de la culture, car la promotion de la francophonie s'inscrit comme l'une de leurs valeurs.

Pour d'autres, le groupe d'appartenance ne correspond pas au groupe de référence. Le désengagement vis-à-vis certaines activités parascolaires semble s'inscrire, d'après ce qu'en dit Mme Savignac, comme une autre des caractéristiques de l'appartenance au groupe d'enseignants du « secteur de métiers et de l'éducation technologique ». Ces enseignants auraient, par le passé, impliqué des jeunes dans une compétition de soudure à l'échelle canadienne. Mme Savignac a donc approché ce groupe d'enseignants afin de leur demander pourquoi ils ne coordonnaient plus la participation à cette compétition. Ces derniers lui ont affirmé « ah c'est trop d'ouvrage. Les jeunes sont plus comme les jeunes d'autrefois. Ils s'impliquent pas puis, ça demande beaucoup d'heures. Puis, j'suis pas prêt à mettre les heures⁴⁷⁵ ». Ceci pourrait donc être un comportement jugé acceptable et semble être une composante pour faire de ce groupe d'appartenance son groupe de référence. Ainsi, un enseignant qui appartient « objectivement » au groupe d'appartenance des enseignants du secteur des métiers et de l'éducation technologique, et qui choisit de s'impliquer dans des activités parascolaires pourrait être aliéné par les autres membres du groupe. Dans ce cas, l'individu qui ne souscrit pas aux valeurs du groupe serait davantage porté à choisir un autre groupe à titre de groupe de référence. Merton oppose alors les groupes d'appartenance et les groupes de non-appartenance, en tentant d'identifier les raisons pour lesquelles un individu appartenant à un groupe particulier prendrait plutôt comme base de référence un groupe de non-appartenance.

Soulignons ici qu'un individu peut avoir divers groupes de référence, en fonction de différents contextes et situations. Cet auteur pose alors une question qui nous paraît particulièrement pertinente en fonction des données analysées dans le cadre de cette thèse: « Si un individu a des groupes de référence dont les normes sont contradictoires, comment triomphe-t-il de ces contradictions⁴⁷⁶? » Afin de répondre à cette question, nous proposons

⁴⁷⁵ E9 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Savignac, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

⁴⁷⁶ Robert K. Merton, « Éléments de théorie et de méthode sociologique », *op. cit.*, p. 208

une courte étude de cas de deux enseignants œuvrant à l'école secondaire Tremblay, soit Mme Paquette et Mme Delorme.

4.2.1 Études de cas : groupes de référence de Mme Paquette et de Mme Delorme

Si nous avons tout de même identifié certains groupes de référence à l'école secondaire Citadelle à Birch Falls, dont le groupe des enseignants de français par exemple, plusieurs participants témoignent d'interactions hebdomadaires avec la majorité de leurs collègues, ce qui nous porte à croire que l'existence des groupes d'appartenance ou de référence à cette école a un moins grand impact que ceux à l'école secondaire Tremblay. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter uniquement la question des groupes de référence par l'entremise des propos présentés par deux enseignantes de Tremblay.

Mme Paquette et Mme Delorme représentent des cas de figure particulièrement intéressants, en ce sens où nous estimons qu'elles souscrivent à différents groupes de référence selon le contexte ou la situation. Mme Paquette ressent une affiliation très forte envers le groupe des « profs d'éducation physique »⁴⁷⁷, notamment parce que ces derniers agissent presque tous à titre d'entraîneurs des diverses équipes sportives à l'école secondaire Tremblay. Se définissant comme une « athlète », cette enseignante accorde beaucoup d'importance à la participation aux sports compétitifs à l'école, comme plusieurs de ses collègues du groupe des enseignants d'éducation physique. Dans ce cas, le groupe d'appartenance de Mme Paquette s'inscrit également comme son groupe de référence. Certes, l'adoption d'un comportement qui va à l'encontre des normes de ce groupe de référence peut mener à certaines conséquences. L'enseignante explique : « j'me souviens on se moquait de moi quand j'essayais de coacher en français au basket. Les termes que j'utilisais, c'était pas les termes qu'ils utilisaient. Parce que les coachs utilisent quand même les termes anglais même s'ils vont communiquer en français. Mais, très peu là. Honnêtement [...] y a beaucoup, beaucoup d'anglais dans l'entraînement⁴⁷⁸. » Au sein du groupe de référence des enseignants d'éducation physique, l'usage de l'anglais est valorisé, alors que le français est relégué au second plan. En choisissant d'utiliser les termes en français et d'interagir dans cette langue

⁴⁷⁷ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁴⁷⁸ E14 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Paquette, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

avec les élèves, Mme Paquette peut se sentir rejetée du groupe de référence des enseignants d'éducation physique, en adoptant des pratiques qui concordent plutôt avec le groupe de référence des enseignants de français. Pourtant, cette enseignante continue de parler en français aux athlètes, car elle reconnaît l'importance des activités sportives dans cette langue. En internalisant normes, valeurs et attitudes du groupe de référence des enseignants de français par rapport à son rôle d'entraîneure, Mme Paquette prend une distance par rapport au groupe des enseignants d'éducation physique. Comme nous le voyons, l'adoption d'un comportement jugé inacceptable par l'un de ses groupes de référence peut être très démoralisante, résultant pour cette enseignante à la moquerie venant de la part de ses collègues en éducation physique et l'aliénation par rapport à ce groupe. Bien qu'elle ressente des pressions contradictoires, Mme Paquette choisit un entre-deux qui lui permet de rester fidèle à ses valeurs en fonction de diverses situations.

Pour sa part, Mme Delorme s'inscrit au sein du groupe d'appartenance des enseignants de mathématiques. Dès le début de sa carrière, il y a quatre ans, cette enseignante tâche de faire de celui-ci son groupe de référence, en adoptant les normes, valeurs et attitudes des membres de ce groupe, comme par exemple, l'importance que ces derniers accordent à la transmission de la matière. Pourtant, au fur et à mesure qu'elle se familiarise avec les diverses caractéristiques du groupe des enseignants de mathématiques, Mme Delorme en vient à reconnaître que certaines de ses valeurs ou attitudes entrent en contradiction avec celles de ce groupe. En début de carrière, Mme Delorme croyait que tous les enseignants étaient « comme elle », en ce sens où ils accorderaient une importance à la transmission de la matière, mais aussi aux autres aspects de l'expérience étudiante au secondaire, dont la participation à diverses activités qui ont lieu pendant les heures de classe habituelles. Toutefois, Mme Delorme trouve difficile d'aller à l'encontre des normes prescrites par le groupe des enseignants de mathématiques, qui s'objecte à la participation aux activités qui empiètent sur le temps de classe : « j'ai tendance à vouloir participer à ces choses-là, puis j'ai déjà eu des échos de commentaires que *ahhhh a participe à trop d'affaires-là, elle veut pas enseigner ou elle va jamais pouvoir finir son curriculum*⁴⁷⁹. »

⁴⁷⁹ E12 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Delorme, École secondaire Tremblay, 22 mars 2011.

Bien que certains enseignants lui reprochent de vouloir participer aux activités, Mme Delorme maintient sa position. Ainsi, elle affirme : « est-ce que c'est de ça que les jeunes vont se rappeler la journée de leur graduation, que y ont appris le théorème de Pythagore puis c'était correct ou est-ce que c'est la journée où on est allé voir un spectacle à l'extérieur⁴⁸⁰? », réitérant l'idée selon laquelle l'école secondaire de langue française doit aller au-delà des apprentissages théoriques et offrir l'occasion aux élèves de vivre des expériences positives en français. On pourrait alors penser que Mme Delorme adopte ici les normes, valeurs et attitudes d'un autre groupe de référence, par exemple celles des enseignants de français, qui reconnaissent l'importance des activités socioculturelles, en rappelant ici que ces activités sont partie prenante du processus de transmission linguistique et culturelle en contexte scolaire.

Nous tenons ici à souligner que « la culture de milieu de travail » ainsi que les « groupes de référence » figurent dans cette thèse qu'à titre de pistes interprétatives. Dans un cas comme dans l'autre, il s'avère difficile de déterminer en quoi ces phénomènes contribuent à l'appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle, en nous fiant uniquement à des données d'entretiens. Une recherche de terrain permettrait vraisemblablement d'acquiescer un meilleur sens de la culture du milieu de travail et des divers groupes d'appartenance et de référence, afin de voir en quoi cela motive les enseignants à faire siennes les responsabilités d'ordre linguistique et culturel.

Certes, il semble que la culture du milieu de travail au sein des écoles de langue française pourrait valoriser le fait minoritaire, et engendrer le développement d'une certaine sensibilisation quant au rôle de l'enseignant à l'égard de la transmission linguistique et culturelle. Inversement, un milieu de travail qui ne valorise point la promotion de la francophonie et ne met pas de l'avant des attentes authentiques quant à l'apport du personnel enseignant peut engendrer un désengagement de ce dernier vis-à-vis la transmission de la langue et de la culture. Plus encore, les normes, valeurs et attitudes de certains groupes de référence au sein du personnel enseignant semblent également avoir un impact sur le fait de s'approprier ou non ce rôle.

⁴⁸⁰ *Ibid.*

Certes, il semble que la culture du milieu de travail au sein des écoles de langue française pourrait valoriser le fait minoritaire, et engendrer le développement d'une certaine sensibilisation quant au rôle de l'enseignant dans la transmission linguistique et culturelle. Inversement, un milieu de travail qui ne valorise point la promotion de la francophonie et ne met pas de l'avant des attentes authentiques quant à l'apport du personnel enseignant peut résulter à un désengagement de ce dernier vis-à-vis la transmission de la langue et de la culture. Plus encore, les normes, valeurs et attitudes de certains groupes de référence au sein du personnel enseignant semblent également avoir un impact sur le fait de s'approprier ou non ce rôle.

Cette question des groupes de références nous porte à réfléchir au sujet des diverses normes présentes en contexte scolaire à l'égard de la langue française et de la francophonie. Nombreuses sont les interventions qui abordent, par exemple, une conception partagée en ce qui a trait à la définition d'un « bon francophone ». Nous chercherons alors, dans la prochaine section, d'identifier l'impact des normes sur la façon dont les enseignants interviewés envisagent la transmission linguistique et culturelle.

IV – NORME(S) EN MILIEU SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN

4.1 Définitions

À l'instar de Raymond Boudon et François Bourricaud, nous définissons les normes comme des « manières de faire, d'être ou de penser, socialement définies et sanctionnées⁴⁸¹ ». De ce point de vue, nous distinguons les normes juridiques des normes morales ou éthiques, ces dernières étant confrontées par des sanctions de l'opinion publique plutôt que par des institutions chargées de leur respect⁴⁸². Si l'individu est guidé par des normes, il peut tout de même choisir de ne pas les respecter, en adoptant un comportement qui s'éloigne de ce qu'autrui s'attend de lui. Dans ce cas, l'acteur reconnaît ou intériorise la norme, mais accepte les sanctions associées à son non-respect. Notons toutefois que, comme le propose François Bourricaud en introduction de l'ouvrage de Talcott Parsons, « les normes sont bien souvent

⁴⁸¹ Raymond Boudon et François Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 417.

⁴⁸² Pierre Demeulenaere, « Norme sociale », dans *Encyclopaedia Universalis*, (consulté le 14 mai 2012), < <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.uottawa.ca/encyclopedie/norme-sociale/>>.

confuses et mal définies⁴⁸³ ». L'indétermination face au comportement attendu peut, d'une part, faire en sorte que l'individu s'éloigne des normes, ou, d'autre part, engendrer un « sentiment d'insécurité diffuse »⁴⁸⁴ chez ce dernier. Ou bien, l'individu peut parfois être incapable de s'acquitter des tâches prescrites par la norme. Il importe ainsi de tenir compte de l'écart entre les normes et la pratique – entre ce qu'un individu est censé faire et ce qu'il fait en réalité.

Toujours d'après une approche parsonienne, Pierre Demeuleneare affirme de son côté que les « [l]es normes déterminent [...] les rôles et les attentes qui conditionnent les interactions entre les individus⁴⁸⁵ ». En ce sens, les normes en milieu scolaire minoritaire pourraient ainsi déterminer le rôle que les enseignants sont appelés à assumer en ce qui a trait à la transmission de la langue et de la culture. De plus, les attentes, notamment celles qui sont formulées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, seraient également régies par une série de normes.

Dans cette prochaine section, nous tâcherons d'approfondir notre compréhension de l'impact des normes en milieu scolaire franco-ontarien. Ici, nous reconnaissons que l'enseignant doit se conformer à une multitude de normes, notamment celles qui émanent de la déontologie professionnelle et qui explicitent des règles de conduite régissant les échanges entre enseignants et élèves. Or, nous cherchons plutôt à tenir compte ici des normes qui influencent la façon dont les enseignants se représentent le rôle de transmission de la langue et de la culture. D'abord, nous ferons un retour sur certains documents ministériels reliés à la *Politique d'aménagement linguistique*, afin d'exposer la façon dont le ministère de l'Éducation de l'Ontario définit le rôle de l'enseignant en milieu minoritaire. Précisons ici que nous ne prétendons pas présenter une analyse exhaustive des actions proposées dans les documents ministériels à l'étude. D'ailleurs, nous nous concentrerons sur un seul aspect, soit l'idée selon laquelle l'enseignant est tenu d'agir comme un modèle culturel et linguistique auprès des élèves. Par la suite, nous exposerons les composantes du discours des participants

⁴⁸³ François Bourricaud, « Introduction. En marge de l'oeuvre de Talcott Parsons : La sociologie et la théorie de l'action », dans T. Parsons, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Librairie Plon, 1955, p. 82.

⁴⁸⁴ *Ibid.*, p. 83.

⁴⁸⁵ Pierre Demeuleneare, « Norme sociale », *op. cit.*

interviewés qui s'apparentent à cette définition du modèle culturel et linguistique. Nous verrons ainsi toute l'ampleur de l'intériorisation de certaines normes, notamment en ce qui a trait à l'idée qu'il existerait de « bons francophones » et un « bon français ». Enfin, nous présenterons quelques remarques à l'égard des deux milieux à l'étude, en illustrant certaines conséquences de l'appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle.

4.2 Retour sur la Politique d'aménagement linguistique

La *Politique d'aménagement linguistique pour une éducation de langue française en Ontario* (PAL) a été mise en œuvre en 2004. Celle-ci vise notamment à permettre : « aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer des 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 élèves⁴⁸⁶ ». Par la suite, le ministère de l'Éducation de l'Ontario introduit plusieurs documents directeurs, afin d'appuyer la mise en œuvre de la PAL, dont le Cadre d'orientation et d'intervention intitulé : « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario »⁴⁸⁷ ainsi que le « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario »⁴⁸⁸. Le *Profil* et le *Cadre d'orientation et d'intervention* insistent tous les deux sur le rôle du personnel enseignant à titre de modèle en contexte scolaire⁴⁸⁹. D'après le *Cadre d'orientation et d'intervention*, les élèves sont davantage portés à s'engager à l'école lorsqu'ils sont en présence de « modèles culturels forts », parmi qui l'on compte le personnel enseignant. Ce document stipule d'ailleurs que :

[L'enseignant] agit comme un modèle culturel par sa façon d'être, d'interagir et de faire, par son attachement aux valeurs humaines et sociales défendues dans la francophonie, notamment l'ouverture, le respect, la fierté, le sens d'appartenance, la

⁴⁸⁶ EDU, « Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française », *op. cit.*, p. 2

⁴⁸⁷ EDU, « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention », *op.cit.*

⁴⁸⁸ EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*, p. 18.

⁴⁸⁹ Dans le but d'alléger le texte, nous nous référerons dorénavant au « Profil » et au « Cadre d'orientation et d'intervention ».

solidarité et l'engagement, par son désir de vivre des expériences culturelles en français et par son intérêt pour la langue française et la culture francophone⁴⁹⁰.

De toute évidence, il s'agit d'une interprétation très large de ce en quoi consiste un modèle culturel. Si une norme peut être définie comme une « manière de faire, d'être ou de penser »⁴⁹¹, il semble ici que cette idée de « modèle culturel » s'inscrirait, pour le ministère de l'Éducation, comme l'une des normes qu'ils tentent d'instituer en milieu scolaire franco-ontarien.

Plus encore, ce même document avance que l'enseignant doit agir comme « modèle linguistique » par l'entremise de la maîtrise, la valorisation et la promotion de la langue française. Dans le même ordre d'idées, le *Profil* propose comme piste d'intervention l'idée selon laquelle l'enseignant doit « prendre conscience de son rôle de modèle francophone accessible et de l'importance de l'amélioration continue de ses propres compétences en littératie⁴⁹² ». Ce document propose également que le rôle de modèle du personnel scolaire ne se limite pas à la salle de classe : « Promouvoir la langue française, c'est l'utiliser tout au long de la journée scolaire, c'est se prévaloir le plus possible des services de langue française offerts dans la communauté⁴⁹³. » En résumé, « l'enseignant idéal » doit, d'une part, agir comme un modèle culturel et, d'autre part, comme un modèle linguistique. En élaborant de nombreux documents directeurs qui proposent un certain comportement à adopter de la part du personnel scolaire, notamment du personnel enseignant, on pourrait en effet penser que le ministère de l'Éducation de l'Ontario tente de « normaliser » ces comportements. Ainsi, l'enseignant qui maîtrise sa langue et sa culture serait la « norme » voulue en milieu scolaire franco-ontarien, une norme que tout enseignant devrait tenter de respecter. Comment le personnel interviewé aborde-t-il la question du « modèle culturel et linguistique » dans leur discours? Penchons-nous ici sur quelques interventions des participants de Birch Falls et de Twin Mines, qui traitent du rapport à cette norme véhiculée par le ministère de l'Éducation.

⁴⁹⁰ EDU, « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario », 2009, *op. cit.*, p. 18

⁴⁹¹ Raymond Boudon et François Bourricaud, « Dictionnaire critique de la sociologie », *op. cit.*, p. 417.

⁴⁹² EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*, p. 20.

⁴⁹³ *Ibid.*, p. 18

4.3 Caractéristiques du rôle de transmission de la langue et de la culture

À Birch Falls comme à Twin Mines, le personnel enseignant interviewé décrit le rôle de modèle d'après les caractéristiques suivantes : 1 — assurer la transmission de sa fierté et l'importance accordée à la langue; 2 - vivre sa vie en français⁴⁹⁴. Il semble donc tout à fait juste d'affirmer que ces façons de concevoir un modèle francophone correspondent avec certains des principes véhiculés par les documents ministériels cités plus haut.

Dans un premier temps, en transmettant sa fierté linguistique, l'enseignant démontre l'importance qu'il accorde à l'une des « valeurs humaines et sociales défendues dans la francophonie »⁴⁹⁵. Afin d'illustrer ces propos, rappelons deux interventions des participants : Mme Delorme à Twin Mines qui affirme que le rôle de l'enseignant, « c'est pas juste la transmission de la matière, mais la transmission de cette fierté-là, de la langue⁴⁹⁶ » et, M. Duhaime à Birch Falls, qui transmet sa fierté francophone et l'importance qu'il accorde à la langue française en œuvrant en français comme enseignant de mathématiques et de sciences. .

Dans un deuxième temps, l'enseignant est tenu d'agir comme un modèle à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, lorsqu'il fait usage de la langue française⁴⁹⁷. Nombreux sont les participants qui reconnaissent que leur rôle dans la transmission linguistique et culturelle va au-delà des murs de leur école. Afin d'agir comme modèle francophone, la plupart des enseignants interviewés disent s'adresser en français dans leur communauté, en rappelant ici le commentaire de M. Cazabon à Birch Falls : « si tu ne t'adresses pas en français dans ta communauté, comment est-ce que tu exiges à un jeune de t'adresser toujours en

⁴⁹⁴ Nous avons choisi de traiter uniquement des deux composantes du rôle de modèle qui se recoupent à Birch Falls et à Twin Mines. Rappelons qu'un enseignant à Twin Mines affirme agir comme un modèle pour ses élèves, en s'impliquant au niveau de la politique et de la vie associative. À Birch Falls, plusieurs enseignants affirment que leur implication dans des activités parascolaires incite les jeunes à s'impliquer à leur tour. En ce sens, il servirait de modèles pour les élèves.

⁴⁹⁵ EDU, « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario », 2009, *op. cit.*, p. 18

⁴⁹⁶ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Madame Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁴⁹⁷ EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*, p. 18

français⁴⁹⁸? » Soulignons toutefois que ce ne sont pas tous les enseignants qui admettent faire l'effort d'exiger des services en français.

Nous avons affirmé, dans la section II du présent chapitre, que les attentes du ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) semblent avoir peu d'impact sur l'appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle chez le personnel enseignant interviewé, puisque ces derniers semblent peu conscientisés par rapport à celles-ci. Ou plutôt, les enseignants n'associent pas leur conscientisation au sujet du rôle de transmission linguistique et culturelle aux attentes du ministère. Pourtant, le discours qu'ils avancent à l'égard du rôle de modèle linguistique et culturel semble, à certains égards, rejoindre celui émanant du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les documents ministériels cités plus haut suggèrent le comportement qu'un enseignant devrait, en principe, adopter en contexte scolaire. S'il semble que la norme prônée par le ministère soit intériorisée, d'une certaine façon, par les enseignants des deux écoles, nous ne pouvons toutefois pas affirmer catégoriquement que l'approche des enseignants est conditionnée par celle-ci. Pourtant, les convictions personnelles que plusieurs d'entre eux détiennent en rapport au fait français et son importance concordent certainement avec certaines des visées du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Par ailleurs, il nous semble que l'intériorisation de la norme ou des normes de comportement associées au « modèle culturel et linguistique » mène à des représentations communes chez le personnel enseignant. Penchons-nous alors sur certaines de celles-ci, présentes dans le discours des participants.

4.3.1 Le locuteur francophone en milieu minoritaire

Les enseignants interviewés associent des caractéristiques bien précises au locuteur francophone en milieu minoritaire, et ce, d'un point de vue culturel et linguistique. Par exemple, une enseignante de Twin Mines décrit une famille qu'elle a connue lors de ses études postsecondaires comme étant « très très francophone, puis très engagée au niveau de [...] l'aspect culturel là. Y allaient souvent à des spectacles puis écoutaient de la musique en français ». Pour ainsi dire, cette enseignante associe l'engagement au niveau culturel au fait d'être « très francophone ». À Birch Falls, comme à Twin Mines, d'autres enseignants

⁴⁹⁸ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

semblent indiquer que pour « se dire francophone », il ne faut pas uniquement parler français. Il importe alors d'intégrer certaines pratiques culturelles, par exemple, écouter la télévision ou la radio en français. De plus, une autre enseignante fait l'affirmation suivante : « pour moi, la culture ça serait de vivre en français en entier là, pas juste parler. Alors, de connaître des artistes français, d'avoir des amis français, de communiquer en français à chaque jour [...] puis de vivre toutes les activités francophones, les vivre [...] pas juste être présent »⁴⁹⁹.

Si certains enseignants définissent « le francophone » à partir de ses pratiques culturelles, la majorité des participants interviewés insistent davantage sur ses pratiques linguistiques. Ainsi, pour être « très francophone », il importe non seulement de parler français, mais aussi de maîtriser cette langue. Par exemple, une enseignante de Birch Falls souligne l'apport de « petits groupes [...] très francophones qui parlaient très bien le français », dans une ville ontarienne où l'anglais domine.

La maîtrise de la langue serait d'autant plus importante en contexte scolaire. Un enseignant affirme à propos de certains de ses collègues à la Faculté d'éducation qu'ils « avaient une maîtrise insuffisante à la fois du français oral et du français écrit ». D'après lui, cela serait en quelque sorte inacceptable, en ce sens où « si on veut avoir une transmission culturelle puis on veut créer des citoyens qui maîtrisent leur culture puis qui sont capables d'être authentiquement bilingues, on peut pas vivre avec ça. C'est un des problèmes qu'on a à l'heure actuelle dans les écoles. »

Cet enseignant n'est certainement pas le seul à reconnaître les attentes en milieu scolaire quant à la maîtrise de la langue française. Les participants démontrent, pour la plupart, un

⁴⁹⁹ Précisions toutefois que nous n'avons pas effectué une analyse approfondie des représentations de la culture véhiculées par le personnel enseignant. Ces derniers y associent certainement plusieurs caractéristiques. Si quelques enseignants font référence aux « coutumes et aux traditions francophones », la majorité décrit la culture comme une composante de leur vie de tous les jours, fortement associée aux pratiques linguistiques qui accordent une préséance au français. Ainsi, la culture « c'est pas juste des connaissances [ou] des savoirs faire [...], c'est aussi du savoir-être », de dire M. Rivet. Pour sa part, Mme Savignac ajoute que la culture c'est « être bien dans peau [...] être bien avec les autres et puis s'exprimer et donner ton opinion ». Les recherches futures devraient ainsi tenir compte de ces représentations, car celles-ci orientent forcément les interventions du personnel enseignant dans son rôle de transmission de la langue et de la culture.

certain rapport à la norme linguistique en contexte scolaire. De fait, quelques-uns auraient entrepris des démarches pour améliorer leurs compétences linguistiques même avant d'entrer dans la profession. Par exemple, une enseignante de l'école secondaire Tremblay témoigne d'une occasion où un professeur universitaire aurait souligné son usage d'un anglicisme. Elle explique : « ça m'a marqué ah j'men souviens encore. Puis là, je me suis dit : *là faut que j'me déniaise si je choisis d'aller enseigner dans une école de langue française. Faut que j'me déniaise* ». Un enseignant à Citadelle présente un témoignage similaire : « Je savais que si je voulais aller dans l'enseignement en français, il fallait que [...] j'améliore mon français ».

Si plusieurs enseignants tentent, tant bien que mal, de respecter cette norme, d'autres ne semblent pas y parvenir. Ainsi, le rapport à cette norme linguistique peut engendrer un certain malaise, et pour certains, un sentiment d'insécurité linguistique⁵⁰⁰. Une enseignante Twin Mines juge inférieure la qualité de son français oral, en comparaison avec celui de ses collègues : « Je sais que j'parle pas bien français là, à comparer à ben des profs qui viennent ici puis j't'exposer à ça tous les jours ». Malgré de nombreuses années d'enseignement, une autre participante témoigne à la fois d'une insécurité linguistique, mais aussi de celle de sa fille qui œuvre également au sein d'une école de langue française : « on se sent pas à la hauteur tout le temps parce que y en a qui sont ben meilleur que nous autres en français. Puis, on se sent jugé surtout s'il faut que y aille des fautes d'orthographe ou de grammaire se glissent ». Toujours d'après cette enseignante, il s'agit d'une préoccupation récurrente : « c'est toujours là. Puis, t'as toujours peur de passer quelque chose qui a des fautes dedans ». De fait, elle affirme même avoir songé de quitter le système d'éducation de langue française et d'intégrer le réseau des écoles anglophones, car elle ne serait pas autant jugée pour la

⁵⁰⁰ Nous utilisons l'expression *insécurité linguistique* dans le sens qui lui est attribué par Boudreau et Dubois : « L'insécurité linguistique est caractéristique des locuteurs francophones vivant en région périphérique — en ne perdant pas de vue que cette notion est mouvante — où il y a contact ou bien de langues, ou bien de variétés; en raison de leur exposition à d'autres langues ou à d'autres variétés, ces locuteurs viennent à se forger une conscience plus ou moins aiguë de la différence, qu'elle soit réelle ou imaginaire, entre leur langue et/ou leur variété et celle qui est perçue comme étant la langue ou la variété légitime qui donne accès au marché officiel », Annette Boudreau et Lise Dubois, « Représentations, sécurité / insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire, dans P. Dalley et S. Roy, *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 153

qualité de sa langue, puisque les enseignants reconnaîtraient que l'anglais représente une langue seconde pour cette dernière. Jumelée à ce sentiment de malaise à l'égard de la qualité de la langue, cette même enseignante affirme difficilement se prévaloir du titre de modèle francophone en raison de sa situation familiale. Cette dernière ne se sent pas digne d'être reconnue comme un modèle, entre autres, car son époux est anglophone: « je sens que je ne suis pas le portrait de la francophonie », dit-elle. Cette enseignante reconnaît les normes qui existent en contexte scolaire, mais parvient difficilement à les respecter. D'une part, sa vie familiale se déroule principalement en anglais, ce qui ne correspond pas à la façon dont elle envisage l'idée d'agir comme un « modèle francophone ». D'autre part, elle ressent tout l'effet du jugement de ses collègues en fonction de ses compétences linguistiques qui ne seraient pas à la hauteur des attentes en contexte scolaire.

Bref, il semble juste d'affirmer qu'une certaine norme sous-tend les représentations des enseignants quant aux pratiques culturelles et linguistiques valorisées en milieu minoritaire. Or, le rapport à cette norme est vécu difficilement par certains enseignants. Malgré cela, l'enseignant est tout de même tenu de promouvoir et d'encourager l'usage du français auprès de ces élèves. Comment les enseignants envisagent-ils cette transmission linguistique et culturelle? Il s'avère que plusieurs enseignants soulignent des tensions à leurs interventions d'ordres linguistique et culturelle auprès des élèves.

4.3.2 Transmission et conséquences

À Birch Falls, M. Langevin défendait l'idée selon laquelle il y a une division entre le personnel enseignant et les élèves dans certaines écoles en Ontario. En incitant ces derniers à développer un intérêt pour le fait français, une division se formerait entre ces deux groupes. Dès lors, les élèves résisteraient aux interventions d'ordre linguistique et culturel de la part du personnel scolaire, ce qui ne serait pas le cas à Birch Falls.

À l'école secondaire Tremblay, les consignes de la direction d'école semblent témoigner de ce phénomène. Ainsi, le personnel enseignant ne devrait jamais « pousser » la langue française, mais plutôt « l'encourager ». Une enseignante de Twin Mines croit d'ailleurs que certaines personnes pensent qu'elle « pousse » le français dans sa salle de classe, puisqu'elle exige des jeunes de lui parler en français, qu'elle leur « donne des points » pour l'usage du

français en salle de classe et qu'elle s'attend à ce que ses élèves parlent en français entre eux. Si certains membres de l'administration acceptent que l'enseignant demande aux jeunes qu'ils s'adressent à lui en français, ils sont toutefois d'avis qu'il n'est pas souhaitable d'exiger qu'ils parlent toujours en français entre eux. Devant cette contrainte, certains élèves pourraient notamment choisir de quitter cette école pour une école de langue anglaise. Une enseignante affirme alors : « Je suis pas certaine si je suis complètement d'accord avec ça. ...]. Peut-être que si on les poussaient trop, [il y en] en auraient plusieurs qui partiraient. Peut-être que ça frustrerait même les parents. Je sais pas [...]. Moi, j pense qu'on devrait éduquer les parents, plus que d'essayer de pousser les élèves à parler en français, mais les parents sont aussi habitués à parler en anglais à leurs enfants ». Ainsi, nous constatons qu'une certaine tension persiste entre ce qui est dicté par l'administration et les positions adoptées par certains enseignants en ce qui a trait aux pratiques langagières des élèves à Twin Mines.

En outre, plusieurs enseignants à Twin Mines soulignent les séquelles des interventions, qui seraient perçues par les étudiants comme des tentatives pour les forcer à aimer la francophonie. Par exemple, une enseignante à l'école secondaire Tremblay affirme qu'elle est parfois perçue comme la « French Police », puisqu'elle rappelle souvent aux jeunes de parler français. À l'égard de la promotion du français, une autre enseignante de l'école secondaire Tremblay à Twin Mines affirme : « je trouve qu'il faut faire attention à la façon qu'on s'y prend parce que si on pousse trop, ça devient fatigant [...]. Comme toute autre chose en éducation, il faut que tu le déguises par jeux, par activités ». Toujours d'après cette enseignante, des interventions ciblées en fonction des différents groupes d'élèves présents à l'école seraient préférables. Alors que certains élèves sont « déjà francophones, déjà mordus là-dedans », d'autres auraient moins tendance à se sentir interpellés par la culture francophone. Cette enseignante poursuit ajoutant que « tu veux embarquer les autres. Tu veux que ça s'étende. Pour que ça s'étende, faut que tu ailles des activités qui sont l'fun, qui sont ouvertes à tout le monde et que même si tu parles anglais des fois, c'est pas la fin du monde », en soulignant ici qu'il ne faudrait pas constamment culpabiliser les jeunes quant à leur utilisation de l'anglais à l'école. Par exemple, certains élèves feraient des commentaires tels « « I just don't want to be here » ou « This is stupid » à l'égard de certaines activités en

français, auxquels ils sont tenus de participer. Dans le même ordre d'idées, une autre enseignante de Tremblay affirme : « j pense que les élèves aimeraient mieux que ce soit quelque chose qui est pas forcé de la part des profs ou du conseil ou du directeur ou comme que ce soit : on a du fun en français [...] en faisant des choses qui vont avec la devise sans vraiment dire faut que t'avales ça parce que c'est ce qu'on t'as dit ».

Ces nombreux commentaires au sujet des conséquences de la « coercition de la francophonie » semblent concorder avec l'idée selon laquelle certaines initiatives en milieu scolaire peuvent créer des « effets pervers », en nous référant ici au sociologue Raymond Boudon. Au lieu de leur faire apprécier la langue et la culture, les interventions enseignantes pourraient plutôt engendrer le rejet d'une affiliation linguistique et culturelle, ce rejet s'inscrivant alors comme un « effet non voulu d'actions rationnelles⁵⁰¹ », ou un effet pervers. De toute évidence, le milieu anglo-dominant dans lequel évoluent ces élèves fait en sorte qu'ils peuvent aisément se tourner vers la culture anglophone. Ainsi, les initiatives qu'adoptent les enseignants doivent nécessairement tenir compte de la réceptivité des élèves, afin d'assurer la transmission effective de la langue et de la culture françaises.

Mais, pourquoi les jeunes à l'école secondaire Citadelle semblent-ils plus réceptifs aux messages que tentent de faire passer leurs enseignants, lorsque ces derniers cherchent à développer chez eux une fierté linguistique et culturelle? Pourquoi cela n'est-il pas le cas à Twin Mines? Explicitons alors les différences entre ces deux milieux.

4.3.3 Pratiques linguistiques et milieu de vie

Nous avançons ici l'idée selon laquelle il y aurait un plus grand écart entre la culture scolaire et la culture communautaire à Twin Mines qu'à Birch Falls. En d'autres mots, la culture et les pratiques prônées à l'école secondaire Citadelle se rapprochent grandement de la culture communautaire de Birch Falls, en ce sens où le français occupe une place majoritaire dans les deux cas. Aussi, plusieurs élèves vivent en français à la maison. Bien que les enseignants à l'école secondaire Citadelle reconnaissent que les jeunes utilisent de plus en plus l'anglais dans leurs échanges entre eux, en règle générale, il ne semble pas être difficile pour eux de

⁵⁰¹ Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France, 1989, p. 1.

les convaincre d'utiliser le français. D'une part, un bon nombre d'élèves de Citadelle choisissent de parler en français entre eux à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, alors que cela ne serait pas le cas à Tremblay, ou très peu. D'autre part, les jeunes s'adresseraient presque exclusivement en français à leurs enseignants à Citadelle. Ainsi, les pratiques linguistiques valorisées à l'école secondaire Citadelle s'éloignent très peu de celles qui se déroulent dans la communauté ou à la maison, dans la plupart des cas.

En comparaison, le français n'est pas aussi présent dans la vie publique à Twin Mines, et peut aussi être très limité dans la vie privée de plusieurs élèves. Ainsi, un écart se creuse entre la culture de l'école secondaire Tremblay et celles de ses élèves. Plusieurs participants à Tremblay affirment qu'ils doivent fréquemment demander aux jeunes de répéter en français ce qu'ils disent en anglais. Rappelons le commentaire de Mme Breton à Twin Mines, qui affirmait que convaincre les élèves de parler français, « c'est ben difficile dans un environnement minoritaire comme on est là⁵⁰² ». Il semble donc y avoir plus de résistance vis-à-vis des pratiques langagières qui favorisent l'utilisation du français à Twin Mines en comparaison à Birch Falls, ce qui rend la tâche plus lourde pour les enseignants de l'école secondaire Tremblay. Qui plus est, les enseignants à Twin Mines affirment que certains élèves n'ont pas un niveau de compétence en français qui leur permettent de s'exprimer avec assurance : « honnêtement, c'est pas parce qu'ils veulent être méchants. Y ont de la difficulté à s'exprimer puis ils sont mal à l'aise ». Cette idée de compétences limitées en français n'aurait pas été soulevée à Birch Falls, quoique quelques enseignants fassent référence à certains élèves comme étant davantage anglicisés que d'autres. Bref, les pratiques langagières des jeunes à Twin Mines ne peuvent être dissociées du milieu à prépondérance anglophone dans lequel ils évoluent.

Nous reconnaissons alors que les jeunes de l'école secondaire Citadelle semblent plus ouverts aux interventions d'ordre linguistique auxquelles procèdent leurs enseignants, puisque la plupart d'entre eux parlent déjà français au quotidien. Les enseignants de Birch Falls ne semblent pas agir comme des « policiers » vis-à-vis l'usage du français à l'école, tel que serait le cas de certains enseignants à Twin Mines, qui sont reconnus comme le « French

⁵⁰² E10 – Entretien mené par K. Turner avec Madame Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

police »⁵⁰³. Pour ce qui est des élèves de l'école secondaire Tremblay, les pratiques linguistiques valorisées par la plupart de leurs enseignants s'éloignent de leur comportement langagier en foyer et dans la communauté. Ces derniers utiliseraient également l'anglais à l'école, parfois en dépit des interventions du personnel enseignant. Soulignons toutefois qu'à Birch Falls comme à Twin Mines, les élèves réagissent parfois négativement à l'utilisation des ressources en français, tel que le visionnement d'un film dans cette langue, ou à la présentation de certains spectacles en français.

Si les participants de l'école secondaire Citadelle semblent moins se buter à des obstacles dans leur rôle de transmission linguistique et culturelle que leurs homologues à Twin Mines, plusieurs d'entre eux ont eu l'occasion de travailler dans d'autres écoles, ces dernières étant situées dans des villes où le français est en situation plus minoritaire qu'à Birch Falls. M. Langevin explique d'ailleurs que le premier poste qu'il a accepté était dans une école du Nord-Est ontarien où les jeunes parlent très peu français:

Mon premier emploi c'était à Timber Lake puis je trouvais ça trop difficile le fait qu'il fallait toujours que je dise aux jeunes de parler français, de parler français. Puis, d'après moi, ça c'était la partie la plus pénible de mon travail. Alors, c'est pour ça que j'ai demandé un transfert à Birch Falls parce que je savais qu'ici c'était moins un défi, fait que c'est ça qui m'a attiré ici⁵⁰⁴.

M. Cazabon explique, pour sa part, qu'il en est venu à reconnaître que l'usage de l'anglais à l'école est « extrêmement difficile à gérer [...] à cause que certains enseignants vont le laisser passer puis d'autres veulent pas que ça se passe donc les jeunes savent avec qui s'adresser [en français ou en anglais]⁵⁰⁵ ». Lorsqu'il était enseignant à Nipawin, M. Séguin s'assurait à ce que les élèves s'adressent à lui en français à cette école. Pourtant, « c'était une bataille constante⁵⁰⁶ », dit-il. Ces expériences viennent alors rejoindre celles vécues par le personnel enseignant de Twin Mines au jour le jour.

Compte tenu des défis explicités par les enseignants de Twin Mines et de Birch Falls, que disent les documents ministériels à l'égard des pratiques linguistiques des élèves? Nous nous

⁵⁰³ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Madame Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

⁵⁰⁴ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011.

⁵⁰⁵ E6 – Entretien mené par K. Turner avec M. Cazabon, École secondaire Citadelle, 9 mars 2011.

⁵⁰⁶ E8 – Entretien mené par K. Turner avec M. Séguin, École secondaire Citadelle, 11 mars 2011.

référons, encore une fois, au *Profil* afin de voir en quoi la réalité des milieux explicités ci-haut concorde avec le discours du ministère de l'Éducation de l'Ontario à l'égard du milieu minoritaire. D'après le *Profil*, la protection, valorisation et transmission de la langue « dans un milieu linguistique et culturel fortement marqué par la langue anglaise et où les transferts linguistiques sont fréquents et durables »⁵⁰⁷ représente l'un des plus grands défis de l'école de langue française en Ontario. De façon surprenante, ce document parle très peu de la propension qu'ont les élèves à utiliser l'anglais en contexte scolaire franco-ontarien. Ainsi, on tient compte du milieu anglo-dominant à l'extérieur de l'école, sans pour autant expliciter les conséquences de ce dernier sur les pratiques linguistiques des élèves. De plus, cette idée des « transferts linguistiques » n'est mentionnée qu'à une seule reprise dans le *Profil*, et semble faire référence uniquement aux transferts linguistiques qui se déroulent à l'extérieur de l'école.

Ici, nous abondons dans le même sens qu'Anne Gilbert lorsqu'elle affirme que la représentation de la communauté franco-ontarienne, proposée dans le curriculum et les manuels scolaires, ainsi que dans la *Politique d'aménagement linguistique* (PAL) de l'Ontario, « a en effet ceci de particulier qu'elle nie la minorisation de la communauté »⁵⁰⁸. Il semble que cette négation de la minorisation aurait également lieu dans le *Profil*, en ce sens où l'on fait fi de l'impact de l'environnement anglophone sur les pratiques langagières des élèves à l'école. De plus, les différences régionales ne sont pas explicitées. À notre avis, les transferts de l'anglais au français seraient plus fréquents dans certaines régions, comme dans le Nord-Est, alors que le multilinguisme des élèves, à Toronto et à Ottawa, par exemple, ne donnerait pas uniquement lieu à des transferts entre ces deux langues, ce qui complexifie les enjeux. Enfin, il semble que les enseignants pourraient bénéficier de stratégies concrètes qui tiennent compte de leur réalité. De fait, les participants à cette étude soulignent qu'ils trouvent démoralisant de constater que les élèves parlent si souvent en anglais.

⁵⁰⁷ EDU, « Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario », *op. cit.*, p. 18

⁵⁰⁸ Anne Gilbert, « La refondation de la communauté franco-ontarienne par l'école : constats et enjeux », *op. cit.*, p. 228.

Cette démoralisation ressentie par certains enseignants nous fait réfléchir aux conséquences associées à faire sien le discours au sujet de la transmission de la langue et de la culture. Aux fins de cette analyse, nous avons ainsi répertorié une série de comportements associés à l'appropriation ou non du rôle de transmission linguistique et culturelle.

4.3.4 Les trois voies de la transmission linguistique et culturelle

Nous proposons ici trois voies explicatives, qui permettent de comprendre la portée des actions ou de l'inaction du personnel enseignant à l'égard du rôle de transmission linguistique et culturelle, soit la voie de la fatigue et de l'épuisement, la voie de la motivation et enfin, la voie de la démission et de l'incompréhension.

D'abord, nous remarquons les nombreuses interventions des participants, associant le rôle de transmission de la langue et de la culture à une série de défis, notamment reliés à l'usage de l'anglais dans les écoles situées dans des villes où le français est très minorisé. Ainsi, les enseignants utilisent une terminologie que nous associons à cette voie de la fatigue et de l'épuisement : « c'est une bataille constante; c'est difficile; c'est pénible; c'est fatigant; c'est trop difficile, on s'arrache les cheveux; qu'est-ce qu'on va faire pour encourager nos jeunes à parler en français? » La plupart des enseignants disent s'être grandement investis dans leurs écoles en début de carrière. Or, la charge supplémentaire que représente la transmission de la langue et de la culture ont porté quelques enseignants à se surmener. Comme l'explique Madame Breton, « au début, je me suis brulée à essayer de renforcer le français⁵⁰⁹ ». Si cette enseignante a vécu une période plus difficile en début de carrière, d'autres affirment le contraire. Ainsi, certains enseignants disent être parvenus à combler les attentes associées à ce rôle plus facilement en début de carrière, car leur emploi s'inscrivait comme l'une de leurs seules priorités. Quelques enseignants trouvent difficilement l'équilibre entre famille et travail, ce qui serait d'autant plus ardu lorsqu'ils sont appelés à s'impliquer dans de nombreuses activités parascolaires. Cette surcharge peut avoir de graves conséquences, comme dans le cas d'une enseignante à Twin Mines qui affirme avoir pris une sabbatique en raison d'épuisement.

⁵⁰⁹ E10 – Entretien mené par K. Turner avec Madame Breton, École secondaire Tremblay, 21 mars 2011.

Nous n'affirmons pas ici que la prise en charge du rôle de transmission linguistique et culturelle soit l'unique responsable de la fatigue que ressentent les enseignants dans leurs postes. Par contre, nous constatons qu'il y aurait une certaine distance entre la norme voulue et visée en milieu minoritaire, celle de la reproduction culturelle et linguistique des jeunes, et la réalité des milieux où le français est grandement minorisé. Pour certains enseignants, cet épuisement peut mener à un désengagement. Au contraire, d'autres enseignants choisissent plutôt de renouveler leur engagement.

La deuxième voie, celle de la motivation, est empruntée par les enseignants qui réitèrent l'importance du rôle de transmission linguistique et culturelle. À l'école secondaire Tremblay, une participante insiste sur l'idée selon laquelle l'enseignant doit participer à cette transmission, en dépit des difficultés auxquelles il se bute : « je me dis si on ne le fait pas à l'école quand est-ce que ces enfants-là [vont] voir que [...] c'est important [...]. C'est de leur faire prendre conscience du rôle qu'eux [aussi] ont à jouer ». Mais, pourquoi défendre de telles convictions? Pourquoi faire des efforts supplémentaires? Nous songeons ici à la réflexion posée par François Bourricaud à l'égard du respect des normes :

Si [la norme] a été « apprise » de telle sorte que nous retirons des « satisfactions » à l'accomplir, la conduite de conformité apparaît comme la plus probable : si au contraire, des obligations qui nous sont imposées que nous ne comprenons pas, ou qui nous infligent des sacrifices auxquels nous répugnons [...] il y a des chances que nous cherchions à nous en débarrasser⁵¹⁰.

En dépit de certaines séquelles associées à l'appropriation de ce rôle, notamment la fatigue et l'épuisement, plusieurs enseignants tentent de respecter la norme, puisque cela leur apporte une certaine satisfaction personnelle: « quand un élève revient puis me dit j'ai choisi d'éduquer mon enfant en français à cause de toi, j'me dis on a réussi. Pour moi, ça c'est la meilleure récompense⁵¹¹ ». Il s'agit d'une satisfaction à long terme plutôt qu'à court terme, puisqu'en règle générale, les élèves reconnaissent plus tard dans la vie la contribution de leurs enseignants et l'importance d'un parcours scolaire en français.

⁵¹⁰ François Bourricaud, « Introduction. En marge de l'oeuvre de Talcott Parsons : La sociologie et la théorie de l'action », dans Talcott Parsons, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Librairie Plon, 1955, p. 83.

⁵¹¹ E13 – Entretien mené par K. Turner avec Mme Nadon, École secondaire Tremblay, 24 mars 2011.

Une dernière voie se pose, celle de la démission et de l'incompréhension. Si peu d'enseignants interviewés semblent avoir complètement « démissionnés » du rôle de transmission linguistique et culturelle, nous pouvons certainement affirmer que quelques enseignants ont pris du recul dans leur implication. Une enseignante explique qu'elle intervient moins souvent lorsque les élèves parlent anglais, car cela est trop épuisant. Dès lors, elle se concentre sur la transmission de la matière, et plus précisément du vocabulaire et de la terminologie associée au cours qu'elle enseigne.

D'autres témoignages s'apparentent plutôt à une certaine incompréhension, comme dans le cas de Madame Delorme. Cette enseignante affirme qu'elle ne pense pas avoir un rôle dans la transmission de la langue et de la culture, puisqu'elle est enseignante de mathématiques. À son avis, des matières, tels l'histoire ou le français, se prêtent davantage à cette transmission. Dès lors, elle ne semble pas reconnaître le rôle qu'elle devrait, en principe, assumer, ce qui semble concorder avec l'idée selon laquelle les normes « sont bien souvent confuses et mal définies⁵¹² ». D'autres enseignants interviewés à Twin Mines et à Birch Falls affirment effectivement avoir été témoins d'une méconnaissance de la part de leurs collègues à l'égard des responsabilités d'ordre culturel et linguistique.

Toutefois, un phénomène particulier se manifeste à l'école secondaire Tremblay, en raison de la configuration du service d'animation culturelle. Une certaine confusion persiste en fonction de la répartition des tâches reliées à la transmission linguistique et culturelle. Alors qu'autrefois, un membre du personnel enseignant détenait le poste d'animateur culturel à temps plein, le conseil scolaire embauche dorénavant des non-enseignants. Plusieurs des participants s'indignent devant ce changement, puisque les non-enseignants seraient, à leur avis, moins dédiés au rayonnement de la francophonie à l'école.

Pourtant, cette problématique ne nous semble pas forcément liée à présence de non-enseignants en animation culturelle. Nous sommes d'avis que ce problème découle plutôt du fait qu'une seule personne détient ce poste. À l'école secondaire Citadelle, il s'agit d'une

⁵¹² François Bourricaud, « Introduction. En marge de l'œuvre de Talcott Parsons : La sociologie et la théorie de l'action », dans Talcott Parsons, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Librairie Plon, 1955, p. 82.

*responsabilité partagée*⁵¹³ par plusieurs enseignants qui forment une « équipe d'animation culturelle ». Plus encore, l'ensemble du personnel enseignant est à l'affût des attentes liées à la transmission de la langue et de la culture, et ce, dès leur embauche. Alors, cette responsabilité n'incombe pas uniquement aux membres de l'équipe d'animation culturelle. À l'école secondaire Tremblay, la répartition des tâches reliées à cette transmission n'est pas clairement établie, faisant ainsi en sorte qu'une certaine confusion s'ensuit. Quelques enseignants prendraient ainsi un recul vis-à-vis l'organisation d'activités en français, ne voulant pas empiéter sur le rôle de l'animateur culturel. Concentrées dans les mains d'une seule personne – dite experte de la promotion de la langue et de la culture – les responsabilités à l'égard du fait français seraient alors de moins en moins l'affaire de tous à l'école secondaire Tremblay. Nous serions ici encore placés devant un effet pervers ou indésiré⁵¹⁴, au sens de Raymond Boudon.

Bref, plusieurs enseignants témoignent d'une certaine fatigue liée à l'appropriation du rôle de transmission linguistique et culturelle dans les milieux très minoritaires (voie de la fatigue et de l'épuisement). Pourtant, certains d'entre eux manifestent leur persévérance, en poursuivant leurs interventions d'ordre linguistique et culturel (voie de la motivation). D'autres soulignent plutôt leur désengagement en raison de cette fatigue ou ne semblent pas conscients de leurs responsabilités (voie de la démission et de l'incompréhension). Soulignons également que la répartition des tâches entre le personnel enseignant et l'animateur culturel engendre un certain niveau de confusion à Twin Mines.

Dans ce chapitre d'analyse, nous avons d'abord déterminé que le rôle de transmission linguistique et culturelle représente l'une des composantes de l'identité professionnelle de la majorité des enseignants qui oeuvrent à Birch Falls et à Twin Mines. Ce rôle s'inscrit comme l'une des « responsabilités » qu'ils s'accordent à titre d'enseignants au sein du système scolaire franco-ontarien. De plus, nous avons exploré les attentes explicitées en fonction de ce rôle, telles qu'articulées par les parents, par les conseils scolaires et l'administration des écoles ainsi que par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Nous avons constaté que les

⁵¹³ Nous soulignons.

⁵¹⁴ Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France, 1989, p. 1.

enseignants ne s'approprient pas du rôle uniquement en fonction de ces attentes. C'est pourquoi nous avons ensuite traité de la culture du milieu de travail ainsi que des groupes de référence à l'école. Ainsi, un milieu de travail qui valorise le rôle de transmission linguistique et culturelle peut certainement avoir un impact sur le niveau d'engagement du personnel enseignant à cet égard. De plus, la présence de groupes de référence qui adoptent des normes, des valeurs et des attitudes positives à l'égard de ce rôle peut également inciter certains enseignants à s'approprier ce rôle à leur tour. Enfin, nous retenons que certaines normes influencent la façon dont les enseignants se représentent le rôle de transmission de la langue et de la culture. S'il semble y avoir une certaine concordance entre les normes valorisées par le personnel enseignant interviewé et les normes prônées par le ministère de la Formation et de l'Éducation de l'Ontario, le rapport à certaines de celle-ci est vécu difficilement par certains enseignants. Nous reconnaissons ainsi toute la complexité de ce rôle, notamment dans les milieux anglo-dominants.

CONCLUSION

Que pouvons-nous conclure de cette étude dont le but était d'examiner le rôle du personnel enseignant dans la transmission de la langue française et de la culture francophone? En quoi les propos des enseignants interviewés s'apparentent-ils aux constats des enseignants participants à des études semblables en contexte canadien? Quelles pistes de recherches devront nous poursuivre afin d'approfondir notre compréhension du processus de transmission linguistique et culturelle? Voici les questions qui animent la dernière partie de cette présente thèse.

Il s'impose ici, comme le proposent Michael Huberman et Matthew Miles, de « relier les résultats de l'étude aux propositions générales issues de plus d'une étude, qui peuvent rendre compte du "comment" et du "pourquoi" des phénomènes analysés »⁵¹⁵. Pour éviter de nous étendre dans une analyse qui se voudrait trop longue, nous avons choisi de comparer nos résultats de recherche à deux études mentionnées dans la recension des écrits, soit l'étude ethnographique de Diane Gérin-Lajoie menée de 2001 à 2004 auprès de neuf enseignantes œuvrant à Toronto et à Ottawa⁵¹⁶, ainsi que celle de Bernard Laplante, portant sur le cas de six enseignantes en Saskatchewan, trois d'entre elles œuvrant en milieu rural, les trois autres en milieu urbain⁵¹⁷.

D'abord, les propos des participants de Twin Mines et de Birch Falls rejoignent, à plusieurs égards, les thèmes identifiés par Laplante dans le discours des enseignantes de la Saskatchewan. Notons dans les deux endroits étudiés un important sentiment d'appartenance régionale, car plusieurs des enseignantes interviewées sont originaires de la région dans laquelle ils travaillent aujourd'hui. À Twin Mines et à Birch Falls, les enseignants reconnaissent la fragilité du fait français en milieu minoritaire, en affirmant que l'enseignant ne doit pas laisser tomber son rôle de transmetteur de la langue et de la culture. Chez

⁵¹⁵ Michael A. Huberman et Matthew B. Miles, « *Analyse de données qualitatives* », *op. cit.*, p. 399.

⁵¹⁶ Notons les nombreuses études de Diane Gérin-Lajoie, menées de 1993 à 2010.

⁵¹⁷ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*

Laplante, on retrouve des propos similaires. Une enseignante fransaskoise affirme qu'il faut « continuer à mettre de l'énergie dans ce qu'on fait parce qu'on y croit, sinon tout va tomber à l'eau⁵¹⁸ », alors qu'un enseignant de Birch Falls affirme qu'il s'agit d'une « lutte qu'on a de la misère à gagner, mais il faut quand même le faire [si] on veut garder notre langue⁵¹⁹ ». En Saskatchewan comme dans le Nord-Est ontarien, les enseignants agissent à titre d'agents de transmission linguistique et culturelle à l'école, et partagent même certaines représentations de ce rôle. De part et d'autre, les enseignants tiennent compte des diverses facettes du rôle, en notant par exemple l'importance des activités sportives et socioculturelles en français, l'engagement communautaire, la transmission des connaissances pertinentes, ainsi que l'idée d'agir comme un modèle pour ses élèves. Plus encore, les tensions dans les rapports entre certains élèves et le personnel enseignant, soulevées par Laplante, semblent également s'apparenter aux contradictions que l'on voit poindre à l'égard des normes valorisées en milieu minoritaire franco-ontarien. D'après cet auteur, ces rapports tendus découlent d'un « conflit entre la mission de l'école francophone à laquelle les enseignants souscrivent et la vision des jeunes (et de leurs parents) issus d'un monde bilingue, mais anglo-dominant »⁵²⁰. Bref, l'école serait peut-être « trop francophone⁵²¹ » pour bien accueillir des élèves issus d'un milieu bilingue, situé dans des régions fortement minoritaires.

Nous remarquons également certains points communs entre notre étude et celle de Diane Gérin-Lajoie menée à Toronto et à Ottawa⁵²². De fait, comme pour l'ensemble des enseignants interviewés par cette auteure, une enseignante à Twin Mines affirme ne pas avoir de rôle dans la transmission linguistique et culturelle, se voyant plutôt investie de la transmission des connaissances reliées à la matière enseignée. Pourtant, rappelons que treize des quatorze enseignants interviewés aux fins de notre étude affirment qu'ils considèrent la

⁵¹⁸ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*, p. 135

⁵¹⁹ E1 – Entretien mené par K. Turner avec M. Langevin, École secondaire Citadelle, 16 février 2011

⁵²⁰ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op. cit.*, p. 142.

⁵²¹ *Ibid.*

⁵²² Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », p. 85.

transmission de la langue et de la culture françaises comme l'une de leurs responsabilités. Ceci est alors nettement en contraste avec les résultats de Gérin-Lajoie.

Toujours d'après cette auteure, le lieu de naissance, le parcours personnel et professionnel aussi bien que l'appartenance identitaire revendiquée par les enseignantes de Toronto et d'Ottawa influencent peu l'appropriation de la mission de l'école franco-ontarienne⁵²³. Peu importe leur origine, qu'elle soit par exemple québécoise, franco-ontarienne ou haïtienne, les enseignants semblent tous se distancer de ce rôle, en n'adoptant pas de pratiques particulières pour valoriser le fait minoritaire francophone, outre d'enseigner en français. Si nous ne nous sommes pas penchées explicitement sur l'appartenance identitaire de nos participants, notons toutefois que tous les enseignants interviewés, à l'exception d'une enseignante d'origine québécoise, ont vécu leur jeunesse dans le Nord-Est ontarien. Plusieurs des enseignants ont également fréquenté l'école secondaire dans laquelle ils travaillent aujourd'hui, soit trois des six enseignants à Twin Mines et cinq des huit enseignants de Birch Falls. Cependant, nous ne sommes pas ici en mesure d'identifier en quoi leur appartenance identitaire influence le rôle qu'ils s'attribuent, bien que nous reconnaissons que ces derniers témoignent presque tous d'un sens d'appartenance à la francophonie.

Dans un autre ordre d'idées, la dissemblance entre les propos de nos participants pourrait être expliquée par une différence de milieux. À Ottawa et Toronto, la diversification ethnoculturelle des élèves des écoles franco-ontariennes fait en sorte que les enseignants doivent dorénavant tenir compte de la variété de référents identitaires des élèves⁵²⁴. Ainsi, il semble que ces enseignants envisagent difficilement comment accompagner les élèves dans leur cheminement identitaire, puisqu'ils ne savent pas comment transmettre la culture francophone, tout en tenant compte de la diversité ethnoculturelle de ces derniers. Comme nous l'avons constaté, le phénomène de diversification ethnoculturelle de la clientèle scolaire n'aurait très peu lieu à Birch Falls ni à Twin Mines. La faible concentration de minorités ethnoculturelles teinte le discours des enseignants dans ces deux villes, celui-ci s'éloignant de leurs homologues dans les villes et métropoles comme Ottawa ou Toronto. Les

⁵²³ Notons néanmoins que l'analyse complète de l'étude n'a pas encore été publiée, mais devrait paraître prochainement.

⁵²⁴ Diane Gérin-Lajoie, « Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire », *op. cit. m*

enseignants interviewés aux fins de cette étude insistent plutôt sur les tensions qui perdurent entre la langue minoritaire et la langue majoritaire, étant peu ou pas interpellés par la multiplicité des langues et de cultures en contexte scolaire. Ainsi, les participants ne nous donnent pas l'impression d'être préoccupés par la conciliation de diverses langues et culture en contexte scolaire, mis à part le rapport entre le français et l'anglais.

Nous ne tentons toutefois pas de simplifier le contexte dans lequel s'inscrivent les communautés du Nord-Est ontarien. S'il est vrai que cette région est beaucoup moins touchée par l'immigration, elle n'est toutefois pas sans diversité. En effet, en plus d'une diversité linguistique, socio-économique et culturelle, il existe également plusieurs différences intrarégionales en ce qui a trait à la vitalité du fait français. Bien qu'elle jouisse d'une certaine vitalité, la ville de Birch Falls, par exemple, n'est tout de même pas une « forteresse francophone inébranlable »⁵²⁵. Dès lors, les enseignants du Nord-Est doivent affronter des défis propres à chacun de leurs milieux de vie.

Si Diane Gérin-Lajoie ne généralise pas les constats de son étude à l'ensemble de l'Ontario, il importe tout de même de noter que ses résultats reflètent une réalité circonscrite à un type de milieu, voire même à un groupe d'enseignants particuliers. Notre étude présente cette même limite. Ainsi, nous tenons à souligner l'importance de mener des études dans des milieux variés, afin de montrer la diversité des prises de position du personnel enseignant, sachant que le milieu peut influencer leurs représentations du rôle de transmission linguistique et culturelle, et aussi celles qu'ils avancent à l'égard du fait français en Ontario. De fait, il semble que les enseignants interviewés dans le cadre de notre étude souscrivent à une vision de la francophonie ontarienne ayant des fondements historiques et mémoriels solidement ancrés. La perspective présentée par Gérin-Lajoie semble, pour sa part, rejoindre l'idée selon laquelle la communauté franco-ontarienne représenterait dorénavant un groupement de parlant français, marqué par sa diversité grandissante, tel que décrit par les tenants du « second récit » explicité dans le cadre conceptuel de cette étude.

⁵²⁵ Anne Gilbert, « Les localités francophones, entre minorité et majorité », dans A. Gilbert, *Territoires francophones. Études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*, Québec, Septentrion, 2010, p. 209.

Pour revenir aux conclusions que nous tirons de notre étude, rappelons la question de recherche qui a orienté nos réflexions : *en quoi et comment le rôle de transmission linguistique et culturelle représente-t-il une des composantes de l'identité professionnelle du personnel enseignant œuvrant dans les écoles de langue française en Ontario?* Puisqu'aucune étude n'a été menée dans le Nord-Est ontarien à cet égard, nous avons choisi de nous restreindre à cette région, au sein de laquelle nous avons ciblé deux villes, soit « Birch Falls » et « Twin Mines ». Une série d'entretiens semi-dirigés auprès de quatorze membres du personnel enseignant, œuvrant respectivement à « l'école secondaire Citadelle » et à « l'école secondaire Tremblay », représentent notre corpus de données. En début de parcours, nous avons développé une série d'hypothèses que nous revisiterons ici, à la lueur de nos résultats.

D'abord, nous avançons l'hypothèse selon laquelle une panoplie de positions émergerait quant au rôle de transmission linguistique et culturelle, en ce sens où certains individus se l'approprieraient alors que d'autres s'en distanceraient en mettant davantage l'accent sur la transmission des connaissances. Une seule enseignante, celle-ci œuvrant à Twin Mines, a affirmé qu'elle ne croyait pas avoir ce rôle particulier – le sien étant plutôt de transmettre les mathématiques. Ainsi, pour la vaste majorité du personnel enseignant interviewé, soit treize des quatorze participants, la transmission linguistique et culturelle s'inscrit comme l'une de leurs « responsabilités » au sein du système scolaire franco-ontarien. De ce fait, nous sommes d'avis que ce rôle représente l'une des nombreuses composantes de leur identité professionnelle, cette dernière étant définie comme « l'image [que l'enseignant] élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école⁵²⁶. Notons toutefois un des biais de l'échantillonnage. Lors du recrutement, nous avons ouvertement affiché que l'étude portait sur la transmission linguistique et culturelle, cette formulation figurant notamment dans la demande de participation distribuée à l'ensemble du personnel enseignant des deux écoles.

⁵²⁶ Christine Gohier *et al.*, « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier *et al.* (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Sainte Foy, Presses Universitaires du Québec, 1999, cité dans Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises », *op.cit.*, p. 29.

Aucun des participants interviewés ne nous a demandé de leur fournir une description de ce que nous entendions par la « transmission linguistique et culturelle », indiquant peut-être qu'ils avaient déjà des idées préconçues à son égard, avant d'amorcer l'entretien. Qui plus est, il semblerait que les enseignants qui ont manifesté leur intérêt de participer à l'étude avaient déjà été confrontés à cette idée de la transmission linguistique et culturelle. Ainsi, un recrutement qui éviterait l'utilisation de cette formulation, en privilégiant l'usage de termes plus neutres ou en insistant plutôt sur les « divers rôles » du personnel enseignant, aurait pu attirer davantage d'enseignants qui ne s'accordent pas un rôle dans la transmission de la langue et de la culture, ou qui avancent des représentations qui s'éloignent de celles de la majorité des participants à l'étude.

Par ailleurs, nous sommes parvenus à répertorier les diverses façons dont le personnel enseignant envisage cette transmission linguistique et culturelle⁵²⁷. D'une part, nous avons identifié quatre catégories d'interventions d'ordre linguistique et culturel qui apparaissent dans le discours des enseignants dans les deux écoles : a) encourager les élèves à parler français, b) transmettre les connaissances liées à la langue et à la culture, c) adopter des stratégies de pédagogie culturelle ainsi que d) agir comme un modèle d'abord, en assurant la transmission de sa fierté et de l'importance accordée à la langue, et aussi, en vivant sa vie en français. D'autre part, certaines catégories s'inscrivent de façon distincte dans chacun des milieux. Ainsi, à Twin Mines, s'ajoute l'idée selon laquelle un enseignant peut être un modèle par l'entremise de l'engagement dans la vie politique et associative. Enfin, l'enseignant qui prend part aux activités en français, soit à l'école ou dans la communauté, agit également comme un modèle pour les élèves, d'après les participants de Birch Falls. Pour leur part, les participants de Twin Mines accordent de l'importance à la tenue et à la participation aux activités en français sans que cela soit lié à l'idée d'être un modèle francophone. Bref, outre ces quelques différences mineures, en général, les représentations du rôle de transmission linguistique et culturelle, véhiculées par les enseignants interviewés à Birch Falls et à Twin Mines, semblent converger à plusieurs égards.

⁵²⁷ Voir annexe 5.

De plus, nous supposons que le rôle de transmission de la langue et de la culture, comme composante de l'identité professionnelle d'un enseignant, serait susceptible de changer au cours de sa carrière. Si les enseignants nous offrent quelques pistes de réponse, nous ne pouvons ni infirmer, ni confirmer cette hypothèse en nous fiant uniquement à leurs témoignages. Soulignons toutefois que l'engagement envers le fait français et sa valorisation paraissent une constante pour les enseignants à Birch Falls dès leur embauche, car ces derniers sont à l'affût des attentes d'ordre culturel et linguistique. À Twin Mines, nos constats sont toutefois davantage mitigés. Il semble néanmoins que les enseignants témoignent d'un plus grand engagement envers le fait français en début de carrière, comme dans le cas de Madame Nadon et Madame Savignac qui ont toutes deux œuvré comme animatrice culturelle. Un travail de terrain longitudinal et ethnographique pourrait certainement apporter davantage d'éléments de réponse.

Comme troisième hypothèse, nous proposons que le personnel enseignant perçoit certaines matières comme plus favorables à la transmission linguistique et culturelle. Si plusieurs participants signalent que des matières telles l'histoire, les sciences sociales et le français se prêtent davantage à cette transmission, la majorité d'entre eux reconnaissent que leur rôle ne se limite pas à la transmission des connaissances. Par exemple, un enseignant de mathématiques et sciences à Birch Falls dit agir comme un agent de transmission de la langue et de la culture, car il représente le modèle d'un scientifique francophone en milieu minoritaire.

Nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle il serait plus aisé de mettre en valeur la mission de l'école et du personnel enseignant dans un milieu où la concentration de francophones est plus élevée, que dans un endroit où ils se trouvent plus minoritaires. Les propos des enseignants interviewés nous permettent de confirmer cette hypothèse. À notre avis, les interventions du personnel enseignant sont bien reçues par les élèves à Birch Falls, puisque ces dernières s'arriment bien avec leurs pratiques linguistiques et culturelles à l'extérieur de l'école, en rappelant ici que le français représente la langue la plus souvent parlée à la maison pour 60 % de la population totale. À Twin Mines par contre, l'anglais a tendance à avoir préséance sur le français dans la communauté, où seulement 24 % des

individus utilisent la langue française le plus souvent à la maison. Cela serait également le cas à l'école, et ce, dans le cadre des activités parascolaires, dans les corridors, et parfois même en salle de classe. Il semble ainsi que les pratiques culturelles et linguistiques des élèves se concilient difficilement avec la « culture francophone » prônée à l'école secondaire Tremblay, engendrant parfois un « effet pervers⁵²⁸ » puisque certains élèves seraient susceptibles de rejeter une affiliation à la langue et à la culture françaises.

D'autres aspects reliés à l'influence du milieu se sont aussi manifestés lors de l'analyse des données, ceux-ci étant plutôt reliés au milieu de travail immédiat dans lequel œuvrent nos participants. D'abord, nous avons traité de la « culture du milieu de travail » de l'enseignant, comprise ici comme « a set of specific understandings about what is required of them [...] in order to be a competent member of an ongoing social group⁵²⁹ », parmi lesquels on retrouve les compétences, les connaissances, les valeurs, les attitudes et les croyances. À notre avis, la culture du milieu de travail à Birch Falls comprend nécessairement la sensibilisation au rôle de transmission linguistique et culturelle, notamment en ce sens où il s'agit d'une responsabilité partagée auprès de l'ensemble des membres du personnel enseignant. En opposition, les attentes à l'égard de la langue et de la culture ne paraissent pas être aussi explicites à Twin Mines, causant parfois un sentiment de confusion ou de frustration en ce qui a trait aux rôles des enseignants en tandem ou non avec l'animateur culturel. Plus encore, nous constatons la présence de sous-groupes d'identification au sein même du personnel enseignant de l'école secondaire Tremblay. En nous inspirant de la théorie des groupes de référence de Robert K. Merton, nous en sommes venus à comprendre que l'affiliation à un groupe de référence peut avoir un impact sur les pratiques associées au rôle de transmission de la langue et de la culture. En intériorisant les normes, valeurs et attitudes de certains « sous-groupes » d'enseignants, quelques participants adoptent des comportements favorables à cette transmission.

Cette réflexion sur les groupes de références nous a ainsi menés à aborder plus précisément la question des normes en contexte scolaire. Tel que précisé précédemment, l'enseignant est

⁵²⁸ Raymond Boudon, « Effets pervers et ordre social », *op.cit.*, p.1

⁵²⁹ Sandra Acker, «The Realities of Teachers' Work Never a Dull Moment », *op. cit.*, p. 191.

tenu d'agir comme un modèle culturel et linguistique. Cependant, nous notons que le rapport à cette norme a tendance à être vécu difficilement par certains enseignants. D'une part, la reconnaissance des attentes quant à la maîtrise du français oral et écrit peut mener certains d'entre eux à vivre une insécurité linguistique. Bien qu'ils veuillent respecter cette norme, quelques-uns tentent en vain d'y parvenir, en constatant que leurs compétences ne sont pas à la hauteur de ce qui est attendu d'eux. D'autre part, il semble parfois y avoir une certaine incompatibilité entre la norme voulue et visée en milieu minoritaire, soit la reproduction culturelle et linguistique des élèves, et la réalité des milieux au sein desquels ces derniers évoluent. Or, comme nous l'avons constaté surtout dans le cas de Twin Mines, ceci peut, tantôt mener à l'épuisement et à un désengagement vis-à-vis le rôle de transmission linguistique et culturelle, tantôt engendrer le redoublement des efforts pour contrecarrer l'effet du milieu anglo-dominant.

En résumé, l'analyse effectuée dans le cadre de cette recherche nous a amenée à considérer des pistes interprétatives que nous n'avions pas envisagées en début de parcours. Nous parvenons à présent à la dernière partie de notre conclusion. Après avoir dressé rapidement une comparaison des résultats de notre étude et examiné les validations des hypothèses générales, il nous reste à resserrer notre réflexion en notant les limites et les contributions de notre recherche, tout en proposant des pistes de recherches futures.

D'abord, il n'est pas possible de généraliser les constats des enseignants interviewés à l'ensemble des enseignants qui travaillent dans le nord-est de l'Ontario, ni même à l'ensemble des enseignants des écoles secondaires à l'étude, tel que précisé précédemment. Bien que cette recherche présente uniquement la réalité des participants interviewés, elle nous permet tout de même d'obtenir un point de vue distinct qui vient ajouter à la diversité des prises de positions du personnel enseignant à l'égard de la transmission linguistique et culturelle en milieu minoritaire. De fait, cette étude expose certaines particularités que l'on retrouve dans une région sous-étudiée en ce qui a trait à l'enseignement en milieu minoritaire francophone, en tentant de comprendre les motivations et représentations du personnel enseignant. Cette étude vise à servir de tremplin pour les recherches futures, qui pourraient

incorporer davantage de dimensions, notamment des points de vue théorique et méthodologique.

Nous ne sommes pas non plus en mesure d'affirmer si les enseignants passent réellement de la parole aux actes, en ce qui a trait à la transmission de la langue et de la culture, puisque notre étude s'appuie uniquement sur l'analyse des entretiens semi-dirigés, et ne comporte pas d'observations à l'école. Il n'a pas été non plus possible de vérifier si les stratégies décrites par le personnel enseignant mènent concrètement au développement d'un sentiment d'appartenance à la francophonie chez les élèves. En dépit de leurs efforts, il se pourrait que les enseignants n'obtiennent pas nécessairement les résultats désirés. Il est donc essentiel de retenir que le personnel enseignant ne peut pas « forcer » l'élève à développer un sentiment d'appartenance par rapport à la langue, la culture et la communauté franco-ontarienne. À l'instar du philosophe du XVI^e siècle Michel de Montaigne, l'élève n'est pas un vase qu'on remplit, mais plutôt un acteur dynamique en mesure de prendre des décisions et de réfléchir de façon critique en rapport à son identité⁵³⁰. À notre avis, l'enseignant est responsable de transmettre la langue et la culture, mais ce sont les élèves qui choisissent ou non de se l'approprier.

Il serait alors très intéressant de voir comment les enseignants s'y prennent concrètement pour transmettre la langue et la culture chez leurs élèves, et ce, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Nous pourrions également tenir compte de l'environnement scolaire dans lequel évoluent les élèves, à savoir si celui-ci présente un climat favorable ou non à leur identification linguistique et culturelle. De plus, notons que la majorité des études recensées ne combinent pas les perspectives étudiantes aux perspectives enseignantes. Ainsi, les élèves pourraient concevoir leurs enseignants comme des modèles francophones ou des agents de transmission linguistique et culturelle, quand bien même ces derniers ne croient pas toujours être investis de ce rôle. Ainsi, puisque leurs voix semblent marginalisées, il serait très pertinent d'obtenir le point de vue des élèves quant aux interventions d'ordre linguistique ou culturel de leurs enseignants et à l'impact que ces derniers peuvent avoir sur leur cheminement identitaire. Une meilleure compréhension du processus de transmission de la

⁵³⁰ Michel de Montaigne, *Essais. Livre I*, Paris, France, Garnier-Flammarion, 1969.

langue et de la culture en contexte scolaire ontarien nous semble essentielle afin de favoriser l'essor de la communauté franco-ontarienne. Plusieurs recherches restent donc encore à entreprendre.

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS

- Abric, Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- Acker, Sandra, *The Realities of Teachers' Work. Never a Dull Moment*, New York, Casse, 1999.
- Angers, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Les Éditions CEC inc, 1996.
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens. *Consultation sur les besoins des jeunes immigrantes et immigrants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007.
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens, « Membres et régions », consulté le 2 mai 2010, <<http://www.aefo.on.ca/organisation/membres.aspx?SID=27F95735-ECDD-458D-BCBA-7CA3CB533B3B>>, 2010.
- Beaud, Stéphane, et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2010.
- Bélanger, Nathalie, Dalley, Phyllis, Dionne, Liliane et Geneviève Beaulieu, « Caractéristiques, composantes et modalités de mise en œuvre de projets scolaires-communautaires pour les écoles de langue française », présenté dans le cadre du projet du ministère de l'Éducation de l'Ontario, Université d'Ottawa, octobre 2007
- Bélanger, Nathalie et Denise Wilson, *Le passage à l'école secondaire des élèves désignés comme étant en difficulté : ressources et services à l'école secondaire de langue française*, Rapport de recherche préparé pour le ministère de l'Éducation et de l'Ontario, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2000.
- Blais, Mireille et Stéphane Martineau, « L'analyse inductive générale », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, 2006, p.1-18.
- Bock, Michel, *Quand la nation débordait les frontières. Les minorités françaises dans la pensée de Lionel Groulx*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 2004.
- Bordeleau, Louis-Gabriel, *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, 1993.
- Bordeleau, Louis-Gabriel, Bernard, Roger et Benoît Cazabon, « L'éducation en Ontario français », dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. Moncton: Éditions d'Acadie, 1999, p. 435-473.

- Boudreau, Annette et Lise Dubois, « Représentations, sécurité / insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire, dans P. Dalley et S. Roy, *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 145-175.
- Boudreau, Ronald, *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. Synthèse de l'enquête*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2010.
- Boudreau, Véronique, « Pédagogie culturelle », consulté le 15 mars 2012, <http://pourparler.profession.oeo.ca/juin_2009/pedagogie_culturelle.asp>, juin 2009.
- Boudon, Raymond, *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France, 1989.
- Boudon, Raymond et François Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2004.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- Bourricaud, François, « Introduction. En marge de l'oeuvre de Talcott Parsons : La sociologie et la théorie de l'action », dans Talcott Parsons, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Librairie Plon, 1955.
- Bulle, Nathalie, *Sociologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2000.
- Burns, Austra, Davis, Bruce et Amanda Marlin, « Recherche et analyses rurales – pauvreté en milieu rural », Document de travail préparé pour le Secrétariat rural associé en recherche, Agriculture et agroalimentaire Canada, Gouvernement du Canada, consulté le 10 avril 2012, <http://www4.agr.gc.ca/ressources/prod/rural/doc/poverty_pauvrete_f.pdf>, 2006.
- Citoyenneté et Immigration Canada, « Cadre stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire », consulté le 8 mai 2012, <<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/etablissement/cadre-minoritaire.asp#treize>>, 2003.
- Cenoz, Jason, « Learning Through the Minority: An Introduction to the Use of Basque in Education in the Basque Country », *Language, culture and curriculum*, vol. 21, n° 1, 2008, p. 1-22.
- Centre de recherche en civilisation canadienne-française, « La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010 », consulté le 3 septembre 2010, <<http://www.crcf.uottawa.ca/passeport/index.html>>, 2005.

- Choquette, Robert. *L'Église catholique dans l'Ontario français du dix-neuvième siècle*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.
- Dallaire, Christine et Kenneth Deveau, *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. Rapport d'analyse des entrevues de groupe*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2010.
- Demeulenaere, Pierre, « Norme sociale », dans *Encyclopaedia Universalis*, (consulté le 14 mai 2012), < <http://www.universalis-edu.com.proxy.uottawa.ca/encyclopedie/norme-sociale>>.
- Deveau, Kenneth et Dallaire, Christine. *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. Résultats de l'enquête pancanadienne*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2010.
- Dubar, Claude, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Duquette, Georges, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire. Théorie, recherches et interventions professionnelles en salle de classe*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 1999.
- Duquette, Georges et Yvan Morin, « Double minorisation et hégémonie interne en milieu minoritaire: le cas des institutions scolaires en Ontario français » dans H. Duchesne (dir.), *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 23-50.
- Durkheim, Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1966.
- Duru-Bellat, Marie et Agnès Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.
- Farmer, Diane, « L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité », dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, 2008, p. 121-160.
- Farmer, Diane, Kabeya, Yvonne, Labrie, Normand et Denise Wilson, *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, OISE/UT, Toronto, novembre 2003.
- Farmer, Diane et Normand Labrie, « Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes: comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 377-398.
- Gallant, Nicole et Wilfrid Denis, « Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, 2003, p. 142-159.

- Gérin-Lajoie, Diane, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1, 2001, p.125-140.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires », dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives*, Montréal, Les Éditions Logiques, 2002, p. 167-181.
- Gérin-Lajoie, Diane, « 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*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 125-146.
- Gérin-Lajoie, Diane, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 2003.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, 2006, p.162-176.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 114-135.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Student Diversity and Schooling in Metropolitan Toronto: A Comparative Analysis of the Discourses of Anglophone and Francophone School Personnel », dans D. Gérin-Lajoie (dir.), *Educators' Discourses on Student Diversity in Canada: Context, Policy and Practice*, Toronto, Canadian Scholar's Press, 2008, p. 109-131.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », dans P. Dalley, et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 65-92.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire minoritaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 33, n° 2, 2010, p. 374.
- Gérin-Lajoie, Diane et Marianne Jacquet, « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, 2008, p. 25-41.
- Gilbert, Anne, *Espaces franco-ontariens*, Hearst, Le Nordir, 1991.
- Gilbert, Anne, « Les espaces de la francophonie ontarienne », dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 55-75.
- Gilbert, Anne, « La refondation de la communauté franco-ontarienne par l'école : constats et enjeux », *Fondation-refondation. Quel avenir pour la démocratie?* Montréal, Liber, 2008, p. 220-239.

- Gilbert, Anne, « Les localités francophones, entre minorité et majorité » dans A. Gilbert (dir.), *Territoires francophones. Études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*, Québec, Les éditions du Septentrion, 2010, p. 209-225.
- Gilbert, Anne, Langlois, André, Landry, Rodrigue et Edmund Aunger, « L'environnement et la vitalité communautaire des minorités francophones: vers un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, vol. 20, 2005, p. 51-62.
- Gilbert, Anne, Letouzé, Sophie et Joseph-Yvon Thériault, *Apprendre sa communauté : Pour une mission réussie de l'école française en milieu minoritaire*, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Université d'Ottawa, 2007.
- Gilbert, Anne, Letouzé, Sophie, Thériault, Joseph-Yvon et Rodrigue Landry, *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire. Rapport final de recherche*, Ottawa et Moncton, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2004.
- Glaser, Barney et Anselm Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing, 1967.
- Godbout, Arthur. *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1972.
- Gohier, Christine, Anadon, Marta, Bouchard, Yvon, Charbonneau, Benoît et Jacques Chevrier, « La construction identitaire de l'enseignement sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 3-32.
- Gohier, Christine (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.
- Heller, Monica, « La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, 1994, p. 155-166.
- Heller, Monica, *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*, New York, Addison Wesley Longman, 1999.
- Heller, Monica, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, 2002.
- Huberman, Michael A., et Matthew B. Miles, *Analyse de données qualitatives*, Bruxelles, Du Boeck-Wesmael, 1991.
- Jaffe, Alexandra, « L'éducation bilingue en Corse : la gestion des langues et ses enjeux culturels et linguistiques », dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 65-94
- Jutras, France, Legault, Georges. A., et Marie-Paule Desaulniers, « Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire », dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de*

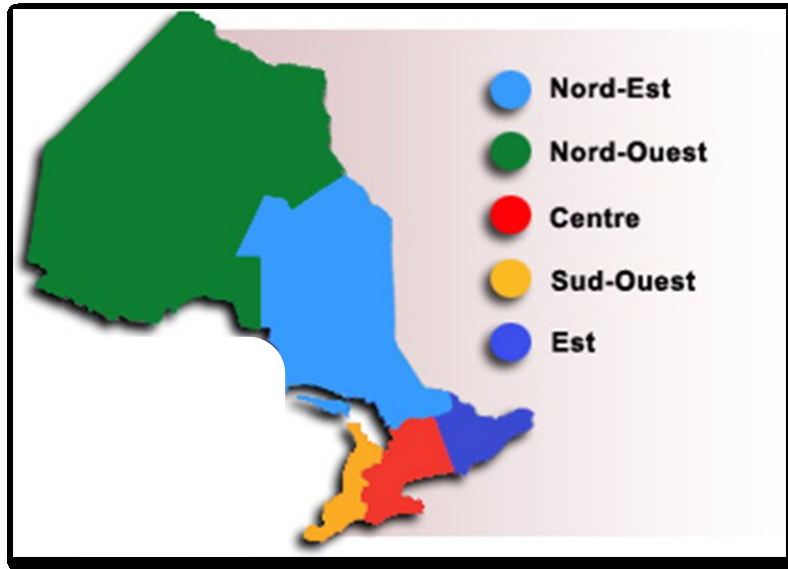
- l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 89-112.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004.
- Labrie, Normand et Sylvie Lamoureux, « À la recherche de... l'éducation en langue française en Ontario », dans N. Labrie et S. Lamoureux (dir.), *L'Éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de parole, 2003, p. 11-30.
- Labrie, Normand, Wilson, Denise et Monica Heller, « La gestion scolaire et la création de Conseils de district », dans N. Labrie et S. Lamoureux (dir.), *L'Éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de parole, 2003, p. 31-56.
- Laforge, Lorne, « L'enseignement de la culture "maternelle" en milieu minoritaire », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 9, 1993, p. 815-831.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 1-16.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard, « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 27, n° 1, p. 527-533.
- Laplane, Bernard, « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 127-149.
- « Leadership et pédagogie culturelle », consulté le 15 mars 2012, <<http://www.pedagogie.culturelle.ca>>, 2008.
- Makropoulos, Josée, « L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques », *Études ethniques au Canada*, vol. 34, n° 1, 2002, p. 146-159.
- Marchildon, Daniel et Micheline Marchand, *La Crise scolaire de Penetanguishene : Au-delà des faits, il y a... un historique sommaire et analytique*, Ontario, Imprimeure du Fief de la Huronie, 2004.
- Merton, Robert K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Librairie Plon, 1965.
- Ministère des affaires municipales et du logement, « Nord-Est de l'Ontario », consulté le 8 février 2012, <<http://www.mah.gov.on.ca/Page2198.aspx>>, 2008.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Programme fransaskois. Livret à l'intention des parents*, 2000.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), *Investir dans l'animation culturelle : guide d'intervention – paliers élémentaire et secondaire*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), *Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2011.
- Miville, Serge, *À quoi sert au Canadien français de gagner l'univers canadien s'il perd son âme de francophone? Représentations identitaires et mémorielles dans la presse franco-ontarienne après la « rupture » du Canada français (1968-1986)*, thèse inédite, Université d'Ottawa, 2012.
- Office des affaires francophones, « La Loi de 1986 sur les services en français », consulté le 13 janvier 2012, <www.ofa.gov.on.ca/fr/loi.html>, 2009.
- Office des affaires francophones, « Population francophone de l'Ontario », consulté le 8 février 2011, <<http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-carte.html>>, 2009.
- Office des affaires francophones, *Profil de la communauté francophone de l'Ontario 2009*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.
- Office des affaires francophones, *Population francophone de l'Ontario : région Nord-Est, 2001*, consulté le 1^{er} juillet 2010, <<http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-carte-ne.html>>, 2004.
- Office des affaires francophones, « Redéfinition de la population francophone. Le gouvernement McGuinty s'adapte aux changements démographiques de l'Ontario », consulté le 1^{er} octobre 2010, <<http://www.ofa.gov.on.ca/fr/annonces-090604.html>>, 4 juin 2009.
- O Riagain, Padraig, « The relationship between official national languages and regional and minority languages: Ireland », dans G. Stickel (dir.), *National, Regional and Minority Languages in Europe*. Frankfurt, International Academic Publishers, 2008.
- Pilote, Annie et Marie-Odile Magnan, « L'école de la minorité francophone : une institution à l'épreuve des acteurs », dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, 2008, p. 275-310.

- Roy, Sylvie, « Les enseignantes et enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, 2006, p. 177-191.
- Savoie-Zajc, Lorraine, « L'entrevue semi-dirigée », dans Benoit Gauthier (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009.
- Stamp, Robert, *The Historical Background to Separate Schools in Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1985.
- Statistique Canada, « Enquête sur la vitalité des communautés minoritaires de langue officielle », consulté le 1^{er} octobre 2010, <<http://www.statcan.gc.ca/pub/91-548-x/91-548-x2007001-fra.htm>>, 11 décembre 2007.
- Statistique Canada, « Profils des communautés de 2006 », site consulté le 2 septembre 2011, <<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/d/>>, 2007.
- Strauss, Anselm et Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Californie, Thousand Oaks, 1998.
- Sylvestre, Paul, *Penetang : L'école de la résistance*, Sudbury : Prise de Parole, 1980,
- Tardif, Claudette, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, 1993, p. 787-798.
- Tardif, Maurice et Claude Lessard (dir.), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1999.
- Thériault, Joseph-Yvon, « Introduction », dans J.-Y. Thériault, (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 1-16.
- Théâtre Action, « TA en bref », consulté le 10 mars 2011, <http://www.theatreaction.on.ca/fr/Profil_22/>.
- Welsh, David, « The Social Construction of Franco-Ontario Interests Towards French-language Schooling, 19th Century to 1980s », thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, 1988.
- Welsh, David, « La lutte pour les écoles secondaires franco-ontariennes : une nouvelle perspective », *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 13/14, 1991-1992, p. 109-131.
- Williams, Colin H., « Linguistic Minorities: West European and Canadian Perspectives », *Linguistic Minorities Society and Territory*, Bristol, PA, Multilingual Matters, 1991, p. 1-21.

Annexe 1

Carte de l'Ontario



Source : Office des affaires francophones, « Population francophone de l'Ontario », consulté le 8 février 2011, <<http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-carte.html>>, 2009.

Carte du Nord-Est de l'Ontario



Source: Ministère des affaires municipales et du logement, « Nord-Est de l'Ontario », consulté le 8 février 2012, <<http://www.mah.gov.on.ca/Page2198.aspx>>, 2008.

Annexe 2

Tableau de référence des entretiens

École secondaire Citadelle (Birch Falls - BF)	Durée de l'entrevue	Date de l'entrevue
Entrevue 1 – M. Langevin	57:41 (58 min)	16 février 2011
Entrevue 2 – Mme Noël	1:11:17 (71min)	18 février 2011
Entrevue 3 – Mme Poirier	1:34:37 (95 min)	17 février 2011
Entrevue 4 – Mme Faubert	1:07:44 (67 min)	22 février 2011
Entrevue exclue	58:49 (59 min)	7 mars 2011
Entrevue 5 – M. Rainville	1:53:57 (114 min)	9 mars 2011
Entrevue 6 – M. Cazabon	1:22:47 (83 min)	9 mars 2011
Entrevue 7 – M. Duhaime	59:08: (59 min)	10 mars 2011
Entrevue 8 – M. Séguin	1:24:27 (84 min)	11 mars 2011
École secondaire Tremblay (Twin Mines – TM)	Durée de l'entrevue	Date de l'entrevue
Entrevue 9 – Mme Savignac	1:59:35 (119 min)	21 mars 2011
Entrevue 10 – Mme Breton	1:22:54 (83 min)	21 mars 2011
Entrevue 11 – M. Rivet	1:21:42 (82 min)	23 mars 2011
Entrevue 12 – Mme Delorme	1:01:17 (61 min)	22 mars 2011
Entrevue 13 – Mme Nadon	58:02 (58 min)	24 mars 2011
Entrevue 14 – Mme Paquette	55:31 (56 min)	24 mars 2011
TOTAL : 690 minutes (BF) + 459 minutes (TM) = 1149 minutes (environ 19 heures)		

Annexe 3

Guide d'entretien

N.B. L'ordre des questions proposées est à titre indicatif seulement. De plus, des questions complémentaires vont découler des réponses fournies par les enseignants.

1. Peux-tu citer ton nom et ton poste ici à _____ (insérer nom de l'école) ?
2. On va commencer l'entrevue en parlant de ta jeunesse, si t'es d'accord. Alors, où es-tu né et où as-tu grandi ?
3. Quelles écoles as-tu fréquenté ta jeunesse et dans quel endroit (du primaire au secondaire)
4. Qu'est-ce que tu peux me dire par rapport à la communauté dans laquelle tu as grandi ?
 - a. Quelles sont les caractéristiques principales de la ville ?
 - b. Quelle est la place du français ?
5. Peux-tu me parler de tes études universitaires ?
 - a. À quelle université et dans quel domaine as-tu complété ton baccalauréat ?
 - b. Est-ce que c'était en français ? Est-ce que le choix de la langue enseignée était important pour toi ? Pourquoi ?
 - c. Quelles sont les différences par rapport à la ville dans laquelle tu as grandi ? (place du français, etc.)
 - d. Est-ce que tu savais que tu voulais enseigner pendant que tu faisais ton bac ?
 - e. À quelle université as-tu complété ton bac en enseignement ? Quelles étaient tes didactiques ?
 - f. (Si ville différente) Est-ce qu'il y avait des grandes divergences par rapport à la ville dans laquelle tu as grandi vs ville de baccalauréat vs ville de B.Éd? (place du français, etc.)
6. Comment se sont déroulés tes stages d'enseignement, lors de ta formation ?
 - a. Endroits, écoles, matières enseignées
7. Peux-tu me parler des différents postes que tu as occupés jusqu'à présent ?
 - a. À quelle école as-tu débuté ta carrière en enseignement ?
 - b. Postes que tu as occupés ? (Quelles étaient les différences et similitudes par rapport à ces postes-là? Descriptions des écoles; place du français
 - c. Lors de ton entrevue pour cet (ces) emploi(s), est-ce que tu devais répondre à certains critères/conditions/attentes pour obtenir le poste ? Lesquels ?
8. Pourquoi as-tu décidé de poursuivre une carrière en enseignement dans une école de langue française ?
 - a. Est-ce que ça serait la même chose dans une école d'immersion ou de langue anglaise ? Pourquoi ?

- b. Est-ce que c'était important de travailler dans une école de langue française ?
 - c. Dans quelles autres sphères de ta vie utilises-tu le français ?
- 9. À ton avis, est-ce que ça va bien le français dans ta ville (ou ville dans laquelle tu travailles vs ville où tu habites) ? (divergences; caractéristiques stables, etc.)
- 10. Est-ce qu'il y a des festivals à Sturgeon ? Des journées spéciales que la communauté va célébrer ?
- 11. C'est quoi la place du français ici, à l'école ?
- 12. Peux-tu me parler davantage au sujet de l'école ?
 - a. Taille, nombre d'enseignants
 - b. Rôle de l'école dans la communauté
 - c. Choix de l'école de la part des étudiants
 - d. Activités sportives
 - e. Activités communautaires
 - f. Activités culturelles (Manifestations de l'élément « culturel » francophone)
 - g. Célébrations, journées spéciales
- 13. Quelles sont les changements que tu as remarqués depuis tes débuts à (nom de l'école) jusqu'à présent ? Quels sont les aspects qui sont restés pareils ?
- 14. C'est quoi pour toi être un enseignant à (insérer nom de l'école) ?
- 15. Peut-me parler au sujet de tes rôles en tant qu'enseignant ?
 - a. Matières enseignées : est-ce que tu considères que tu as un rôle de transmission des connaissances ?
 - b. Est-ce que tu pourrais me parler des défis en salle de classe? (Défis particuliers vs enseigner en français)
 - c. Qu'est-ce que tu veux que tes élèves retiennent après avoir suivi un cours avec toi ?
 - d. Est-ce que tu penses que les élèves te considèrent comme un modèle pour eux ? Pourquoi ?
 - e. Est-ce que tu as d'autres rôles à l'école ? (soutien auprès des élèves, activités parascolaires)
 - a. Place du français dans ces moments-là
- 16. Peux-tu me parler de tes échanges avec tes collègues ?
 - a. Quelles sont les similitudes entre toi-même et tes collègues ?
 - b. Peux-tu me parler des différences entre toi et tes collègues ?
 - a. Groupes de personnes – (cliques, etc.)
- 17. Est-ce qu'il y a des occasions où tous les membres du conseil scolaire se rassemblent ?
 - a. Types (professionnel - directive du ministère, révision du curriculum, amical - fêtes, etc.), fréquence, etc.)

- b. À ta connaissance, quelles sont les différences/similitudes entre les membres du personnel des autres écoles qui œuvrent au sein du même conseil scolaire
- 18. Est-ce que tu penses que « le fait français », la préservation de la langue et de la culture, c'est important au niveau de la direction de l'école ? ou même du conseil scolaire ?
 - a. Est-ce que la direction fait des rappels aux réunions du personnel, par rapport à la promotion du français, etc.. ? (Comment, quels types, fréquence, etc)
 - b. Comment faire la promotion de la langue, la culture ?
- 19. Est-ce qu'il y en a des profs qui se préoccupent plus que d'autre part rapport au « fait français » à l'école ?
 - a. Comment est-ce que les enseignants ici manifestent leur intérêt pour « la francophonie » ?
- 20. Comment est-ce qu'on transmet la langue _____ (insérer le nom de l'école) ?
- 21. Comment est-ce qu'on transmet la culture francophone ici à _____ (insérer le nom de l'école)
 - a. ? Est-ce que certaines matières se prêtent davantage à la transmission culturelle? Lesquelles, pourquoi ?
- 22. Est-ce qu'on t'a déjà parlé d'avoir un rôle de transmission linguistique et culturel ?
- 23. Penses-tu avoir un rôle par rapport à la transmission de la langue et de la culture ?
 - a. Est-ce qu'il s'agit d'un rôle qui dépasse les murs de l'école ?
 - b. Est-ce que ça serait différent si tu habitais dans une (petite ou grande) ville ?
 - c. Est-ce que tu penses que tous les profs devraient avoir un rôle vis à vis transmission de la langue et de la culture ?
- 24. Est-ce que tu te souviens d'avoir reçu une formation particulière qui touche spécifiquement ce que c'est enseigner en français en Ontario ?
- 25. Est-ce que tu dirais que tes élèves sont fiers de parler français ? Est-ce que c'est comme ça pour les enseignants aussi ?
- 26. Est-ce qu'il y a une équipe d'animation culturelle à l'école ? Quel est leur rôle ? Qui y participe ? Comment s'impliquer ?
- 27. Est-ce qu'on parle de construction identitaire auprès des élèves à _____ (insérer le nom de l'école) ? De quelle façon et qui en parle ?

N.B. Questions à insérer « au bon moment » ; lorsque l'enseignant aborde le sujet.

- 28. C'est quoi pour toi l'identité / la culture (franco-ontarienne) ?

Annexe 4

Indications biographiques - enseignants de Birch Falls et de Twin Mines

	Origine	Lieu de la formation (bac. en éducation)	Nombre d'années d'expérience	Principales matières enseignées
École secondaire Citadelle (Birch Falls)				
M. Langevin	Nipawin (NE) ⁵³¹	U d'Ottawa	11	Français
Mme Noël	Birch Falls (NE)	U Laurentienne	13	Français
Mme Poirier	Nord du Québec	U Laurentienne	12	Histoire
Mme Faubert	Rockglen ⁵³² (NE)	U Laurentienne	11	Français
M. Rainville	Birch Falls (NE)	U Laurentienne	13	Mathématiques, éducation coopérative
M. Cazabon	Renwer (NE)	U Laurentienne	1	Éducation physique, mathématiques
M. Duhaime	Birch Falls (NE)	U Laurentienne	21	Sciences, mathématiques
M. Séguin	Birch Falls (NE)	U Laurentienne	10	Histoire, géographie
École secondaire Tremblay (Twin Mines)				
Mme Savignac	Twin Mines (NE)	U Laurentienne	20	Mathématique, conseillère en orientation
Mme Breton	Hershey Lake (NE)	U Laurentienne	8	Alimentation et nutrition
M. Rivet	Hershey Lake (NE) (né au Québec)	U d'Ottawa	22	Histoire, droit
Mme Delorme	Twin Mines (NE)	U Laurentienne	4	Mathématique
Mme Nadon	Coahurst (NE) (née à Toronto)	U d'Ottawa	18	Français, programme d'éducation coopérative
Mme Paquette	Twin Mines (NE)	U Laurentienne	16	Éducation physique

⁵³¹ Le sigle « NE » signifie que la ville identifiée se retrouve dans la région du Nord-Est de l'Ontario.

⁵³² Les villes de Rockglen et Renwer sont situées à proximité de Birch Falls.

Annexe 5

Tableau comparatif des rôles de l'enseignant à l'égard de la transmission linguistique et culturelle⁵³⁴

	Nom	Connaissances (matière)	Encourager à parler français	Modèle : vivre en français	Modèle : transmettre sa fierté linguistique	Modèle : s'impliquer à l'école et dans la communauté	Modèle : engagement dans la politique/ vie associative	Assurer la participation : activités en français	Pédagogie culturelle
TWIN MINES	M. Rivet	X		X	X		X	X	X
	Mme Delorme							X	
	Mme Savignac		X					X	X
	Mme Breton	X	X		X			X	
	Mme Paquette	X	X	X				X	
	Mme Nadon		X	X	X		X ⁵³³	X	X
BIRCH FALLS	M. Langevin	X	X	X	X	X			
	Mme Poirier	X				X			
	M. Cazabon		X	X		X			
	M. Séguin			X		X			
	M. Rainville		X		X				
	Mme Faubert	X	X			X			X
	Mme Noël	X	X	X		X			
	M. Duhaime				X				

⁵³³ Cette enseignante reconnaît la contribution de son collègue en termes d'engagement politique, mais dit ne pas s'impliquer elle-même au niveau de la vie associative à Twin Mines.

⁵³⁴ N.B. La majorité du personnel enseignant des deux écoles reconnaît l'importance d'un programme d'animation culturelle dynamique, comme composante de la transmission linguistique et culturelle, bien que l'animation culturelle ne figure pas dans ce tableau.