

Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire
Identity and Teachers' Work in French Language Schools in Minority Settings
Identidad y trabajo magisterial en las escuelas de lengua francesa situadas en un medio minoritario

Diane Gérin-Lajoie

Volume 34, Number 1, Spring 2006

La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079040ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079040ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 34(1), 162–176. <https://doi.org/10.7202/1079040ar>

Article abstract

The following article is about the identity of teachers who work in French language schools located in minority areas, more specifically on their role as agents of linguistic and cultural reproduction. The sociological analysis is based on the results of an ethnographic study done with a group of teachers who work in French language schools in Ontario. Because of their daily contact with the students, the teachers in these schools must face the challenge of being responsible for reproducing the French language and culture in a social context that is strongly influenced by the anglophone majority. In order to study this question, it seemed useful to examine the relationship the teachers themselves have with identity. The purpose of this exercise was to see if their own rapport to identity, both professionally and personally, could influence how they understand their role with the students. A 3 year ethnographic study (observations, interviews and documentary analysis) led to some answers. The goal of this study was to examine how, starting with their own identity paths, nine teachers deal with their daily work, in particular, in terms of their role as agents of linguistic and cultural reproduction.

Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire

Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'article qui suit porte sur l'identité des enseignantes et des enseignants qui travaillent dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire, plus spécifiquement sur leur rôle d'agentes et d'agents de reproduction linguistique et culturelle. Cette analyse sociologique se fonde sur les résultats d'une étude ethnographique effectuée avec un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent dans des écoles de langue française en Ontario. À cause de leur contact quotidien avec les élèves, les enseignantes et les enseignants dans ces écoles doivent relever le défi d'être en grande partie responsables de reproduire la langue et la culture françaises, dans un contexte social fortement imprégné de l'influence de la majorité anglophone. Afin de creuser cette question, il a semblé utile d'examiner le rapport à l'identité chez les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. Le but de cet exercice était de voir si leur propre rapport à l'identité, tant personnelle que professionnelle, pouvait influencer la façon dont elles et ils comprennent leur rôle auprès des élèves. Une étude ethnographique de trois ans (observations, entrevues et analyse documentaire) a permis de trouver certaines réponses. L'objet de cette étude était d'examiner comment, à partir de leurs propres parcours identitaires, neuf enseignantes

composent avec le travail quotidien, en particulier en ce qui a trait à leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle.

ABSTRACT

Identity and Teachers' Work in French Language Schools in Minority Settings

Diane GÉRIN-LAJOIE
University of Toronto, Ontario, Canada

The following article is about the identity of teachers who work in French language schools located in minority areas, more specifically on their role as agents of linguistic and cultural reproduction. The sociological analysis is based on the results of an ethnographic study done with a group of teachers who work in French language schools in Ontario. Because of their daily contact with the students, the teachers in these schools must face the challenge of being responsible for reproducing the French language and culture in a social context that is strongly influenced by the anglophone majority. In order to study this question, it seemed useful to examine the relationship the teachers themselves have with identity. The purpose of this exercise was to see if their own *rapport* to identity, both professionally and personally, could influence how they understand their role with the students. A 3 year ethnographic study (observations, interviews and documentary analysis) led to some answers. The goal of this study was to examine how, starting with their own identity paths, nine teachers deal with their daily work, in particular, in terms of their role as agents of linguistic and cultural reproduction.

RESUMEN

Identidad y trabajo magisterial en las escuelas de lengua francesa situadas en un medio minoritario

Diane GÉRIN-LAJOIE
Universidad de Toronto, Ontario, Canadá

El presente artículo aborda la identidad de los maestros y maestras que trabajan en escuelas de lengua francesa situadas en un medio minoritario, aborda específicamente su rol en tanto que agentes de reproducción lingüística y cultural. Este análisis sociológico se basa en los resultados de un estudio etnográfico realizado con un grupo de maestros y maestras que trabajan en escuelas de lengua francesa en Ontario. Debido a su contacto cotidiano con los alumnos, los maestros y maestras de esas escuelas deben aceptar el reto de ser, en gran medida, responsables de la

reproducción de la lengua y la cultura francesa, en un contexto social fuertemente impregnado de la influencia de la mayoría anglófona. Para profundizar esta cuestión, parece útil examinar la relación entre la identidad misma de los maestros y maestras. La finalidad de este ejercicio era de ver si la relación a su propia identidad, tanto personal como profesional, podía influenciar la manera de percibir sus roles ante los alumnos. Un estudio etnográfico de tres años (observaciones, entrevistas, análisis documental) permitió formular ciertas respuestas. El objeto de dicho estudio era examinar cómo, a partir de sus propios trayectos identitarios, nueve maestras transigen con el trabajo cotidiano, en particular en lo que se refiere a sus roles en tanto que agentes de reproducción lingüística y cultural.

Introduction

Le présent article se fonde sur une analyse sociologique du rapport à l'identité chez le personnel enseignant et de l'influence de ce rapport sur la façon dont le personnel enseignant conçoit son travail auprès d'une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée tant sur le plan linguistique que culturel (Gérin-Lajoie, 2003). Le rapport à l'identité qu'entretiennent les enseignantes et les enseignants sera examiné à deux niveaux : d'abord sur le plan personnel et, par la suite, sur le plan professionnel. Ma réflexion portera plus particulièrement sur le rôle du personnel enseignant à titre d'agent de (re)production linguistique et culturelle. Mon analyse s'appuie sur les résultats d'une étude ethnographique qui a été effectuée auprès d'un groupe d'enseignantes qui travaillent dans des écoles de langue française en Ontario, province canadienne à majorité anglophone.

Au Canada, l'école de langue française située à l'extérieur du Québec a depuis toujours joué un rôle de première importance en contribuant au maintien de la langue et de la culture minoritaires. Avec la famille et l'Église catholique, l'école constitue une des trois institutions qui ont marqué l'histoire de la francophonie au Canada. L'institution scolaire a sans nul doute joué un rôle politique important dans les diverses communautés francophones à l'extérieur du Québec. À travers l'histoire, l'école a constitué la sphère par excellence par laquelle les francophones ont revendiqué leurs droits et par laquelle ils et elles ont ainsi obtenu des gains importants. Je rappellerai ici que même si la majorité des francophones habitent au Québec, on en retrouve un million ailleurs au Canada, dont 500 000 en Ontario. Les francophones de l'Ontario, comme toutes les minorités officielles du Canada, possèdent des droits

linguistiques en matière d'éducation, comme le stipule l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés¹.

Le contexte de l'étude

L'Ontario compte plus de 400 écoles de langue française aux niveaux élémentaire et secondaire, où la langue d'instruction est le français langue première. Toutes les matières sont donc enseignées en français, à l'exception bien sûr de l'anglais langue seconde. Il ne s'agit donc pas d'écoles d'immersion française. Les francophones de l'Ontario vivent dans un environnement anglo-dominant, qui influence grandement leurs pratiques sociales et linguistiques. Par conséquent, la clientèle des écoles de langue française est souvent diversifiée en matière de compétences langagières en français. Plusieurs élèves parlent en effet couramment le français, alors que d'autres parlent peu et parfois même pas du tout cette langue, au moment où ils et elles arrivent à l'école. Même les élèves qui parlent le français couramment préfèrent souvent l'anglais au français. Cette hétérogénéité linguistique au sein des écoles peut s'expliquer entre autres par un grand nombre d'élèves qui vivent dans des familles exogames, où un des deux parents est francophone et l'autre anglophone, dans la plupart des cas. Même dans les familles où les deux parents sont francophones, on choisit parfois de parler anglais à la maison. Depuis déjà quelques années, la présence dans les écoles d'une clientèle immigrante d'origines ethniques diverses rend la situation encore plus complexe pour le personnel enseignant (Gérin-Lajoie, 1995, 2002).

Le personnel enseignant participe de façon active, qu'il en soit conscient ou non, au processus de construction identitaire des élèves². Comment ce processus de reproduction s'opère-t-il à l'école et de quelle façon le personnel enseignant comprend-il le rôle qu'on attend de lui? Quel sens donne-t-il à ce rôle d'agent de reproduction? Pour aller plus loin, quel est le niveau de conscientisation du personnel enseignant en ce qui a trait au rôle politique que joue l'école en milieu linguistique et culturellement minoritaire? J'ai tenté de répondre à ces questions en examinant de plus près le parcours identitaire tant sur le plan personnel que professionnel du personnel enseignant. En d'autres mots, j'ai choisi d'analyser le processus de

Les francophones de l'Ontario vivent dans un environnement anglo-dominant, qui influence grandement leurs pratiques sociales et linguistiques. Par conséquent, la clientèle des écoles de langue française est souvent diversifiée en matière de compétences langagières en français.

1. Ces critères sont d'ailleurs les suivants : Être citoyens canadiens ou citoyennes canadiennes, a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ou elles ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, ont, dans un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. Les citoyens canadiens ou citoyennes canadiennes dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada, ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. Enfin, les citoyens canadiens ou citoyennes canadiennes peuvent se prévaloir de ce droit lorsque, dans un endroit donné, le nombre d'enfants le justifie.
2. Il est cependant important de bien comprendre qu'à titre de construction sociale, l'identité demeure un phénomène en perpétuelle mouvance. Dans le cas des élèves des écoles minoritaires de langue française, on tente de développer chez eux un sens d'appartenance à la francophonie. Dans les cas où le rapport à l'identité francophone demeure faible, il faut bien comprendre que les élèves continuent quand même de se « construire » sur plan identitaire. C'est pourquoi il est erroné de parler en termes de « réussite identitaire ».

construction identitaire chez le personnel enseignant même. L'intérêt est d'arriver à mieux comprendre si l'identité du personnel enseignant, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel, influence la façon dont ce dernier perçoit son rôle auprès des élèves.

L'étude ethnographique qui a servi à la présente analyse

Pour arriver à mieux comprendre ce volet du travail enseignant, un programme de recherche qui s'est échelonné sur une période de trois ans a été effectué auprès d'un groupe particulier d'enseignantes³. Les objectifs en étaient les suivants : 1) examiner les parcours identitaires – à la fois sur le plan personnel et professionnel – d'enseignantes qui travaillent dans des écoles minoritaires de langue française; 2) mieux comprendre comment ces parcours identitaires viennent influencer la façon dont les enseignantes se positionnent en ce qui a trait à leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle en milieu francophone minoritaire.

Comment les trajectoires personnelles du personnel enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire viennent-elles influencer la façon dont celui-ci conçoit son travail?

Le cadre théorique de l'étude

Le cadre théorique, qui relève du domaine de la sociologie de l'éducation, s'appuie sur des écrits qui adoptent un point de vue critique sur la notion d'identité et sur celle du travail enseignant. Cet examen critique se fait cependant dans le contexte de l'éducation des minorités, en particulier celle des francophones. Depuis déjà quelques années, plusieurs études ont tenté d'arriver à une meilleure compréhension de l'identité enseignante. Par exemple, la culture enseignante a fait l'objet d'une réflexion profonde (Hargreaves, 1994; Siskin, 1991). L'enseignement comme processus de travail a aussi été examiné, particulièrement en ce qui a trait à la notion d'identité professionnelle (Tardif et Lessard, 1999; Apple et Jungck, 1990). Des analyses de trajectoires personnelles d'enseignantes et d'enseignants ont été effectuées dans le but de mieux comprendre leurs divers parcours professionnels (Goodson, 1992; Ball et Goodson, 1989). La présente étude s'inscrit dans cette dernière lignée de travaux. Comment les trajectoires personnelles du personnel enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire viennent-elles influencer la façon dont celui-ci conçoit son travail? Comment comprend-il le contexte politique et les enjeux propres aux minorités francophones? En milieu francophone minoritaire, le travail enseignant est depuis longtemps perçu comme une « quasi vocation » et s'est vu caractérisé par sa mission linguistique et culturelle (Fullan et Connelly, 1987). Qu'est-ce que cela signifie de façon concrète pour le personnel enseignant?

3. Cette étude intitulée *Parcours identitaires et pratiques sociales dans les écoles minoritaires de langue française : le personnel enseignant au quotidien* a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Je remercie les assistants et assistantes de recherche suivants : Serge Demers, Mélanie Knight, Douglas Gosse et Christine Lenouvel. Roselyne Roy, secrétaire principale au CREFO (OISE/UT) a fait la transcription des entrevues, je l'en remercie également.

Le cadre méthodologique de l'étude

L'approche de recherche qualitative privilégiée a été celle de l'ethnographie. Néanmoins, au tout début de l'étude, un sondage sur les habitudes linguistiques fut administré au personnel enseignant de deux conseils scolaires francophones de l'Ontario situés dans l'Est et dans le Centre de la province. Le sondage avait pour but d'obtenir de l'information factuelle sur les habitudes linguistiques dans les activités quotidiennes menées par les enseignantes et enseignants. Le questionnaire a été envoyé à 1 046 individus, soit à 440 dans le conseil scolaire du Centre et à 606 dans le conseil scolaire de l'Est. Un total de 350 questionnaires dûment remplis ont été retournés⁴.

Dix enseignantes et enseignants ont alors été sélectionnés pour participer au volet ethnographique de la recherche. L'étude devait se tenir dans quatre écoles, deux par conseil scolaire. Dû à un recrutement difficile, l'étude s'est finalement tenue dans trois écoles seulement. Dans les deux écoles de la région du Centre, près de la majorité du personnel enseignant était d'origine québécoise, alors que c'était l'inverse pour l'école de la région de l'Est où la majorité du personnel enseignant était originaire de l'Ontario⁵. La sélection s'est fondée sur les critères suivants : le sexe, le lieu de naissance, l'origine ethnique, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le domaine de spécialisation. Après une rencontre d'information tenue dans chaque école, neuf enseignantes et un enseignant ont accepté de participer – sept individus dans le Centre et trois dans l'Est. En ce qui a trait au milieu d'origine, cinq des sept participantes et participant dans les écoles du Centre étaient originaires du Québec, une d'origine haïtienne ayant vécu au Québec depuis l'âge de 8 ans, alors que le dernier était Franco-Ontarien; deux des trois participantes de l'école de l'Est étaient d'origine franco-ontarienne et la dernière, née au Québec, vivait en Ontario depuis l'âge de cinq ans. À la fin de la première année de l'étude, le seul individu de sexe masculin a dû abandonner le projet, parce qu'il allait enseigner dans une école de langue anglaise⁶.

Pour le volet ethnographique de la recherche, les techniques suivantes ont été utilisées, soit l'observation (six séjours d'une semaine chacun ont été effectués au cours du projet), l'entrevue semi-dirigée (six entrevues avec les personnes sélection-

-
4. Les deux conseils scolaires, de même que les membres des directions d'école ayant donné leur appui quant à la participation du personnel enseignant au projet de recherche, le taux relativement bas de participation est quelque peu surprenant. Néanmoins, selon Bourque et Fielder (1995), ce taux de retour s'avère suffisamment élevé pour effectuer l'analyse des résultats. Un taux de retour qui se situe entre 30 et 70 % pour un sondage de ce genre est jugé acceptable, selon ces auteurs.
 5. En ce qui a trait au milieu d'origine, on constate que le personnel enseignant qui a participé au sondage est originaire en grande partie de l'Ontario et du Québec. Dans le conseil de l'Est, au-delà de la moitié, soit 54,9 % du personnel est né en Ontario, et un peu plus d'un tiers, soit 35,4 %, vient du Québec. Dans le conseil du Centre, la situation est presque inversée, avec un peu moins de la moitié du personnel enseignant né au Québec (47,1 %) et un peu moins du tiers (32,9 %) né en Ontario. Il est également à noter qu'en ce qui concerne les individus qui viennent de l'extérieur du Canada, on remarque qu'ils ne constituent que 11 % de la population à l'étude. Cependant, il y a près de trois fois plus d'individus nés à l'extérieur du Canada qui enseignent dans le conseil du Centre, comparativement à ceux qui travaillent dans le conseil de l'Est (17,4 % versus 6,2 %). Pour une discussion plus détaillée, voir Gérin-Lajoie, D. et Demers, S. (2003).
 6. À cause de multiples raisons, le recrutement de participantes et de participants se fait de plus en plus difficile. Nous en avons un exemple ici. Bien que des critères de sélection soient formulés, il n'est pas toujours possible d'y être fidèle. Le nombre élevé d'enseignantes d'origine québécoise et l'absence d'individus de sexe masculin illustrent bien mes propos.

nées et une entrevue avec les membres de leur famille) et l'analyse documentaire qui a servi à prendre connaissance des informations disponibles sur les écoles où travaillait le personnel sélectionné.

Les résultats de l'étude

Pour les fins du présent article, seuls les résultats du volet ethnographique de l'étude seront examinés. L'analyse portera sur deux des neuf enseignantes. Je parlerai de Juliette et Hélène dans le but d'explorer comment leurs parcours identitaires viennent influencer la façon dont elles conçoivent leur travail auprès d'une clientèle scolaire hétérogène sur le plan linguistique et culturel. Ma discussion portera spécifiquement sur leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle. Mais pourquoi parler de deux enseignantes plutôt que de l'ensemble des participantes et pourquoi avoir choisi ces deux enseignantes en particulier? Je dirai que mon propos est de comparer le discours de Juliette et d'Hélène lorsqu'elles parlent de leur travail d'enseignante dans la réalité de leur contexte de vie respectif. L'espace me manquerait, dans le cadre du présent article, pour parler de plus de deux participantes à la fois. Enfin, mon choix s'est arrêté sur Juliette et Hélène pour deux raisons particulières : elles vivent dans deux régions géographiques différentes et leur rapport à l'identité présente des différences intéressantes, ce qui pourrait avoir un incidence sur la façon dont elles conçoivent leur travail.

Juliette

Au début de la trentaine lors de notre première rencontre, Juliette est originaire de la ville de Québec et elle vit en Ontario depuis dix ans. Elle vient d'une famille exclusivement francophone. La langue d'usage dans la sphère familiale a toujours été le français. Ses parents n'ont jamais ressenti le besoin de parler à Juliette ou à ses frères en anglais, étant donné qu'ils vivaient dans un milieu à majorité francophone. Au moment où Juliette a décidé de déménager à Toronto, elle était inscrite à une université francophone du Québec, au baccalauréat en communications. C'est le déménagement de son copain à Toronto qui a amené Juliette à quitter Québec et à interrompre ses études universitaires alors en cours.

Après avoir passé deux ans sur le marché du travail à Toronto, Juliette retourne aux études. Elle s'inscrit alors à une université anglophone qui possède un collège bilingue. Elle choisit d'étudier la littérature française. Après avoir obtenu son baccalauréat, elle décide d'obtenir son brevet d'enseignement et pour ce faire, elle s'inscrit dans une autre université bilingue de l'Ontario. Ce programme de formation initiale est d'une durée d'un an et l'autorise à enseigner dans les écoles de langue française de l'Ontario⁷. Même si Juliette vit en Ontario depuis plus de dix ans, elle dit toujours se considérer comme Québécoise et non pas comme Franco-Ontarienne.

7. En Ontario, la plupart des programmes de formation à l'enseignement consistent en une année d'études en éducation à la suite de l'obtention d'un diplôme de baccalauréat. Après la fin de leur année de formation initiale, les étudiantes et les étudiants reçoivent un deuxième diplôme de baccalauréat, celui-ci en éducation.

Elle en parle donc en ces termes :

Je ne me considère pas comme une Franco-Ontarienne, parce que je ne suis pas née en Ontario. Pour moi, ceux qui sont Franco-Ontariens sont nés ici. Conséquemment, je suis toujours une Québécoise, mais qui vit à Toronto. Mais je suis également Canadienne, Franco-Canadienne.

Pour Juliette, être francophone signifie posséder une bonne maîtrise de la langue française et être en mesure de faire des activités en français. La jeune femme vit avec Jim, un anglophone originaire du Nord de l'Ontario. Jim ne parle pas français. Néanmoins, il dit comprendre un peu la langue. Apprendre le français pour être en mesure de le parler couramment lui semble cependant difficile à réaliser. Juliette et Jim n'ont pas d'enfants. S'ils en ont un jour, Juliette explique que leurs enfants seront élevés dans les deux langues. Elle croit qu'elle parlera cependant toujours à ses enfants en français. Ceux-ci iront à l'école de langue française, du moins jusqu'à ce qu'ils aillent à l'école secondaire. À ce moment-là, « cela importera peu », selon Juliette. Tout au long de l'étude, le discours de Juliette a porté principalement sur la question linguistique et n'a pas changé. En parlant de la francophonie en Ontario, elle s'exprime ainsi :

... la francophonie en Ontario, c'est de pouvoir vivre et s'exprimer en français.

Sur le plan professionnel, même si Juliette voit l'importance pour ses élèves de parler en français, elle reconnaît que le bilinguisme est un atout. Le discours de Juliette s'en tient encore une fois à l'importance de la langue française et ne fait aucune référence à la notion de culture. Elle mentionne ce qui suit :

... je dois avertir tous les jours mes élèves qu'ils doivent parler français ... les élèves sont chanceux d'être parfaitement bilingues mais il faut quand même conserver le français ...

Elle enseigne dans la même école élémentaire de langue française du secteur public du Centre de l'Ontario depuis l'obtention de son brevet d'enseignement. Elle a d'abord enseigné à la maternelle. Elle a expliqué qu'elle a trouvé plutôt difficile de travailler avec des enfants aussi jeunes. Elle est passée par la suite à la 6^e année. Elle enseignait encore à ce niveau lorsque l'étude a débuté. Pendant la deuxième année du programme de recherche, la situation a changé et elle enseigne à présent l'éducation physique et l'informatique à tous les niveaux.

En ce qui concerne le fait de travailler dans une école où la clientèle est très diversifiée sur le plan linguistique et culturel, Juliette avoue qu'elle trouve cela difficile. Elle voit son rôle auprès des élèves comme étant celui de transmettre des connaissances. Elle insiste cependant sur l'importance d'établir un bon contact avec les élèves, d'aller au-delà du programme. Elle ajoute qu'il est important de motiver les élèves et de leur donner la chance d'avoir du plaisir tout en apprenant. Elle admet qu'il s'avère parfois difficile d'amener les élèves à avoir du plaisir à jouer en français, parce que plusieurs d'entre eux n'utilisent pas le français en dehors des murs de l'école. À son avis, le rôle

de l'école de langue française est principalement de donner la chance aux jeunes d'apprendre le français ou d'améliorer les compétences qu'ils possèdent déjà dans cette langue. Toujours selon elle, la majorité des élèves ont des parents anglophones, ou appartenant à diverses nationalités et « les jeunes n'ont pas l'occasion de parler français à la maison, donc cela doit se faire à l'école ». Même si Juliette comprend que l'école possède la responsabilité de contribuer à la reproduction (et même dans certains cas à la production) de la langue et de la culture minoritaires, elle trouve difficile à présent qu'elle enseigne l'éducation physique et l'informatique, de mettre l'accent sur la transmission de la langue et de la culture dans ses activités avec les élèves, à cause de la nature des matières qu'elle enseigne. Selon Juliette, la promotion de la langue et de la culture françaises se fait le mieux au moyen des sciences sociales, matière qu'elle enseignait lorsqu'elle avait une classe régulière. Dans son travail actuel, elle insiste quand même auprès de ses élèves sur l'importance d'utiliser les services en français en leur disant que sans ces services, il serait impossible de vivre comme francophones en Ontario.

Un des plus grands défis pour la jeune femme, c'est d'arriver à accomplir plusieurs choses en même temps. Dans ses activités quotidiennes, un horaire chargé ne lui permet pas de réfléchir à son rôle d'agente de reproduction linguistique et culturelle. Sa responsabilité première est d'enseigner les matières qui lui sont assignées. En ce qui concerne le rôle politique que peut jouer l'école située en milieu minoritaire, Juliette n'y a jamais réfléchi en ces termes.

Hélène

Hélène, dans la trentaine, est née à Montréal de parents francophones. Elle est fille unique. À cinq ans, Hélène est déménagée à Ottawa avec ses parents. Elle a été élevée en français. Hélène mentionne d'ailleurs lors d'une entrevue que, avant l'âge de huit ou neuf ans, elle ne savait pas un mot d'anglais. C'est à ce moment-là que sa mère a décidé de l'inscrire à des activités de langue anglaise comme les Jeannettes, à des cours de patin, de ski, etc. Conscients de l'importance de la langue française comme marqueur identitaire, les parents d'Hélène ont toujours insisté de parler en français autant que possible. Hélène s'explique dans ces termes :

C'était notre identité ... Il fallait être fiers. Je me rappelle que ce n'était pas à la mode de parler en français quand j'étais adolescente. Mais, je devais. À la maison, il fallait être fiers d'être francophones et il fallait aussi être fiers de parler deux langues.

Pendant son enfance, les activités d'Hélène se sont déroulées la plupart du temps en français. Ses amies et amis étaient, dans plusieurs cas, d'origine québécoise. Et même si sa meilleure amie était une anglophone bilingue, elles se parlaient en français. Même à l'adolescence, Hélène a persisté à vivre en grande partie en français. Elle avoue cependant avoir été influencée par les médias américains.

Hélène s'identifie à la fois comme francophone et comme Québécoise. Elle s'associe à la culture québécoise, même si elle a vécu une très grande partie de sa vie en Ontario. Elle ne se considère pas Franco-Ontarienne. Elle mentionne que selon elle,

se définir comme Franco-Ontarien reflète « une mentalité, pas une langue ». Elle considère les Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes très anglicisés, mais qu'à la différence des anglophones, ils et elles parlent français. Toujours selon Hélène, les Franco-Ontariens et les Franco-Ontariennes sont plutôt conservateurs et ils et elles ont parfois peur de « dire ce qu'ils pensent ». Elle poursuit en disant que les gens qui vivent au Québec ont davantage de convictions politiques en ce qui concerne la langue et la culture françaises.

Enfant, Hélène a fréquenté un lycée privé de la région d'Ottawa. Elle ajoute que la qualité du français y était supérieure à celle des écoles publiques. Elle a également fréquenté une école secondaire de langue française. Elle s'est inscrite à une université bilingue de la région, où elle a étudié en français et obtenu un premier baccalauréat en sociologie. Elle a par la suite obtenu son baccalauréat en éducation de la même institution.

Au moment de notre première entrevue, Hélène a mentionné qu'elle vivait avec Pierrot depuis huit ans. Né à Montréal, Pierrot est un anglophone d'origine italienne. Il connaît le français, mais se sert presque exclusivement de l'anglais dans ses échanges. Lorsqu'ils ont commencé à vivre ensemble, Pierrot est déménagé d'un quartier anglophone d'Ottawa pour venir s'établir dans le quartier francophone de la ville où Hélène habitait déjà. Cette dernière ne voulait pas habiter dans un milieu anglophone. S'ils ont des enfants, ils ou elles auront le français comme langue première et fréquenteront les écoles de langue française.

Au début de sa carrière dans l'enseignement, Hélène a fait de la suppléance pendant un an et demi avant d'obtenir un poste régulier. Lorsqu'elle a commencé à travailler à l'école actuelle, elle a été embauchée comme bibliothécaire et enseignante-ressource pour les élèves en difficulté. Pendant la deuxième année de l'étude, elle est devenue titulaire d'une classe de première année, où elle se trouvait encore lorsque le projet s'est terminé. Pour Hélène, composer avec une clientèle scolaire hétérogène représente un défi de taille, en particulier avec les élèves qui sont de diverses origines ethniques. Elle a fait remarquer à plusieurs reprises pendant la tenue de l'étude que la présence de ce groupe d'élèves rendait son travail plus difficile. Comme en témoigne ce qui suit :

... avant on avait surtout des anglophones et des francophones, tandis que là, c'est multiethnique. Ça devient plus difficile encore, parce que là, ce n'est plus seulement la langue, c'est aussi la culture.

Un autre défi important pour Hélène concerne les parents des élèves des minorités ethniques. Elle dit ne pas avoir développé de bons rapports de communication avec ces derniers. Elle ajoute que cela est dû au fait que plusieurs d'entre eux ne parlent ni français, ni anglais ce qui cause des problèmes pour suivre le progrès scolaire de leurs enfants.

Interrogée sur ce qu'est le rôle de l'école de langue française en milieu anglophone, Hélène discute de l'importance pour cette institution de transmettre la langue et la culture, en insistant cependant sur le fait que l'école devrait promouvoir la culture française. Interrogée sur sa façon de concevoir la culture, l'enseignante répond :

Pour moi, c'est vivre en français. Quand je dis vivre en français, c'est la lecture en français, des spectacles en français, s'intéresser à ce qu'il y a au niveau artistique en français.

De son point de vue, la présence d'autres cultures à l'école n'encourage pas assez les activités culturelles propres à la société canadienne. Quant à savoir si l'école de langue française possède un rôle politique, Hélène avoue n'avoir jamais réfléchi à cette question. Selon elle, comme enseignante, sa responsabilité première est de transmettre des connaissances.

Discussion des résultats

Dans la brève analyse qui suit, j'aborderai trois points en particulier.

Le premier concerne les parcours identitaires de Juliette et d'Hélène et la façon dont ils influencent la compréhension de leur rôle d'enseignante. Mes premières remarques porteront sur le type de rapport à la langue et à la culture françaises qu'ont établi Juliette et Hélène, à partir de leur propre parcours identitaire personnel. On constate une différence dans la façon dont les deux jeunes femmes ont établi ce rapport et dans la façon dont elles se positionnent face aux enjeux propres à la francophonie. Juliette, qui a grandi dans un milieu majoritairement francophone, n'a pas remis en question son rapport à l'identité lorsqu'elle est arrivée en Ontario, puisqu'elle possédait déjà un sens d'appartenance à la francophonie bien ancré dans ses pratiques sociales. Elle a cependant réalisé qu'il était difficile de vivre en français à l'extérieur du Québec. Pour cette raison, Juliette insiste sur l'importance d'avoir accès à des services en français. Son discours ne va cependant pas plus loin. Jamais il n'est question de sens d'appartenance ou d'identité collective dans les propos de la jeune femme. Pourtant, le sens d'appartenance représente un élément essentiel dans la construction du rapport à l'identité (Juteau, 1999; Breton, 1984; Gérin-Lajoie, 2003).

Hélène, de son côté, a été amenée à réaliser très jeune qu'il était important d'être fière d'être francophone. La jeune femme a grandi en français, grâce à un choix conscient de la part de ses parents de vivre dans cette langue. L'enseignante semble consciente de l'importance de « vivre la culture française et d'en être fier ». Même si elle se positionne comme Québécoise, il n'en demeure pas moins qu'elle comprend les enjeux des francophones qui vivent en Ontario.

Il y a donc une différence fondamentale dans la façon dont Juliette et Hélène perçoivent la langue et la culture françaises en Ontario et les enjeux qui s'y rattachent. On pourrait donc s'attendre à retrouver cette même différence dans la façon dont les deux jeunes femmes interprètent leur rôle d'enseignante et leur travail auprès des élèves. Hélène devrait être davantage consciente de son rôle d'agente de reproduction linguistique et culturelle, comparativement à Juliette. Or, les résultats montrent peu de différence dans le degré de sensibilisation des deux enseignantes. Leur discours se limite en grande partie à la transmission des connaissances, qui serait pour elles l'élément principal de leur travail auprès des élèves. Elles n'accordent pas beaucoup d'importance à l'analyse des enjeux sociaux et politiques

Il y a donc une différence fondamentale dans la façon dont Juliette et Hélène perçoivent la langue et la culture françaises en Ontario et les enjeux qui s'y rattachent. On pourrait donc s'attendre à retrouver cette même différence dans la façon dont les deux jeunes femmes interprètent leur rôle d'enseignante et leur travail auprès des élèves.

On constate, en troisième lieu, qu'il semble être laissé aux enseignantes de découvrir par elles-mêmes en quoi consiste ce rôle de reproduction linguistique et culturelle qu'elles sont censées remplir.

propres à la francophonie en Ontario quand elles décrivent le rôle de l'école dans la communauté. Elles sont de l'avis que la responsabilité du personnel enseignant est avant tout de transmettre des connaissances en français et de préparer les élèves à devenir les citoyens et les citoyennes de demain.

Le deuxième constat met en lumière le peu de place fait au rôle d'agente de reproduction linguistique et culturelle dans le discours des enseignantes. Cela ne s'avère pas nouveau. Des études antérieures ont en effet démontré que le personnel enseignant n'est pas formé initialement pour remplir ce rôle, pas plus qu'il ne reçoit le soutien nécessaire pour l'assumer lorsqu'il se retrouve en salle de classe (Gérin-Lajoie, 2001, 2002). Bien que démontrant une certaine préoccupation par rapport à l'influence que de la majorité anglophone exerce sur les diverses pratiques sociales dont elles sont témoins, Juliette et Hélène ne semblent pas reconnaître le rôle qu'elles pourraient jouer dans le processus de sensibilisation des élèves. On montre même de l'étonnement lorsque la question du rôle politique de l'école est posée. Juliette, pour différentes raisons, dit ne pas avoir le temps de s'interroger sur ces questions. Le discours d'Hélène rejoint celui de Juliette, même si l'enseignante semble plus consciente sur le plan personnel de l'importance de développer un solide sens d'appartenance à la francophonie, ce qui d'ailleurs m'apparaît quelque peu contradictoire, étant donné le positionnement de la jeune femme et son propre rapport à l'identité. On pourrait s'attendre en effet qu'Hélène traduise ses convictions dans son propre enseignement, étant donné qu'en principe les expériences personnelles viennent influencer la vie professionnelle du personnel enseignant (Goodson, 1992).

On constate, en troisième lieu, qu'il semble être laissé aux enseignantes de découvrir par elles-mêmes en quoi consiste ce rôle de reproduction linguistique et culturelle qu'elles sont censées remplir. Pourtant, le discours officiel insiste depuis longtemps sur la mission linguistique et culturelle de l'école de langue française en Ontario. On s'attend de l'école qu'elle mène les élèves à une meilleure compréhension de l'importance à accorder à la langue et à la culture françaises dans leurs pratiques sociales (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1994). On va même plus loin dans la nouvelle politique d'aménagement linguistique puisque le ministère de l'Éducation a développé un volet complet dédié à la construction identitaire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004)⁸.

En fait, il semble que le discours des deux enseignantes se trouve assez éloigné du discours officiel. Les résultats qui viennent d'être présentés montrent que les préoccupations des deux enseignantes sont d'un autre ordre. Dans le cas d'Hélène, c'est la diversité ethnoculturelle de sa salle de classe qui semble la préoccuper et représenter pour elle le défi le plus grand. Dans le cas de Juliette, elle ne croit pas que les matières qu'elle enseigne sont une avenue propice à la promotion de la langue et de la culture françaises. Ici, la langue et la culture sont l'affaire de matières spécifiques telles que le français et les sciences sociales, par exemple. Il semble donc y

8. Il est à noter que le terme théorique de la « construction identitaire » fait à présent partie du discours officiel. On peut s'interroger cependant sur l'emploi qu'on en fait parfois dans ce cadre particulier – voir la note 2.

avoir une contradiction entre la façon dont Juliette et Hélène comprennent leur travail auprès des élèves et les attentes évoquées dans le discours officiel.

Conclusion

Lorsqu'on lit les propos qui précèdent, on peut se poser la question suivante : le fait que les deux enseignantes ne se considèrent pas véritablement Franco-Ontariennes pourrait-il expliquer le peu d'intérêt qu'elles semblent porter à leur rôle d'agentes de reproduction? Arriverait-on aux mêmes conclusions si on examinait le discours des deux enseignantes franco-ontariennes qui ont aussi participé à l'étude? Bien qu'elle puisse paraître surprenante, ma réponse est oui. Les résultats indiquent en effet que même dans le cas où le sens d'appartenance à la francophonie est très fort, les enseignantes conçoivent toujours que leur responsabilité première auprès de leurs élèves est de transmettre les connaissances.

Trois remarques peuvent être faites à la suite de cette brève analyse. Premièrement, d'après les propos tenus par les enseignantes, leur rôle est complexe, en raison des nombreux défis qu'elles doivent relever. Ces résultats viennent renforcer les conclusions d'études antérieures ayant porté sur ce sujet (Fullan et Connelly, 1987; Gérin-Lajoie, 2001, 2002). Cette complexité résulte en grande partie des nombreuses attentes de la communauté éducative et de la communauté francophone en général. L'école est vue comme un lieu idéal pour le maintien de la langue et de la culture minoritaires. Dans ce discours, l'école est cependant décrite comme si elle était déconnectée du milieu ambiant, c'est-à-dire qu'on ne semble pas mesurer à sa juste valeur l'impact de la réalité anglo-dominante sur le travail des enseignantes et des enseignants. Comme l'ont indiqué Juliette et Hélène, leurs élèves ne possèdent pas tous et toutes les mêmes antécédents linguistiques et culturels, ce qui rend leur travail difficile. Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignantes et les enseignants travaillent dans un contexte qui ignore souvent la complexité des rapports de force. Deuxièmement, les résultats de l'étude indiquent que Juliette et Hélène, de même que les autres enseignantes qui ont participé à l'étude, ne sont pas toujours conscientes du rôle « politique » particulier de l'école dans le maintien de la langue et de la culture minoritaires. Enfin, en troisième lieu, il me semble que ce manque de sensibilisation en ce qui a trait au rôle particulier de l'école en milieu minoritaire démontre la nécessité de développer des stratégies pour venir appuyer les enseignantes et les enseignants dans ce volet de leur travail.

La présente étude ethnographique a fourni des pistes de réflexion intéressantes sur la question de l'identité enseignante. L'examen critique des parcours identitaires de Juliette et d'Hélène, de même que de ceux des autres participantes, a permis jusqu'ici de mieux situer le contexte social dans lequel elles évoluent et de mieux comprendre leur rapport respectif à la langue et à la culture minoritaires et son impact sur leur travail. En d'autres mots, l'étude a permis de mieux saisir comment les identités à la fois personnelle et professionnelle des participantes influencent leur perception de leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle.

Les résultats indiquent en effet que même dans le cas où le sens d'appartenance à la francophonie est très fort, les enseignantes conçoivent toujours que leur responsabilité première auprès de leurs élèves est de transmettre les connaissances.

Références bibliographiques

- APPLE, M. et JUNGCK, S. (1990). You don't have to be a teacher to teach this unit : teaching, technology and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, vol. 27, n° 2, pp. 227-251.
- BALL, S.J. et GOODSON, I. (1989). *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphie : Falmer Press.
- BOURQUE, L. et FIELDER, E.P. (1995). *How to Conduct Self-Administered and Mail Surveys*. Californie : Publications Sage.
- BRETON, R. (1984). The Production and Allocation of Symbolic Resources : an Analysis of the Linguistic and Ethnocultural fields in Canada. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology / La Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 21, n° 2, pp. 123-144.
- FULLAN, M. et CONNELLY, M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario : perspectives d'avenir*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Les Éditions Prise de parole.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française, dans D. Mujawamariya et P. Boudreau (dir.) *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expérience, enjeux et perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 167-181.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, vol. XXIX, n° 1, 14 p. [www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html]
- GÉRIN-LAJOIE, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, vol. XXVII, n° 1, pp. 32-47.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et DEMERS, S. (2003). La diversité ethnique et raciale au sein du personnel enseignant des écoles minoritaires de langue française, dans H. Duchesne (dir.) *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur la réalité mouvante*. Saint-Boniface : Presses universitaires de Saint-Boniface, pp. 205-223.
- GOODSON, I. (1992). Sponsoring the Teacher's Voice : Teachers' Lives and Teacher Development, dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.) *Understanding Teacher Development*. New York : Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Toronto : OISE Press.
- JUTEAU, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française*, Toronto.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994). *Aménagement linguistique en français : Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*, Toronto.

SISKIN, L. (1991). Departments as Different Worlds : Subject Subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, n° 2, pp. 134-160.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Éditions De Boeck Université.