

Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain

Discours et représentations

French Teachers in Alberta

Discourses and Representations

Las maestras y los maestros de francés en contexto alberteño

Discursos y representaciones

Sylvie Roy

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/1079041ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079041ar>

[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

Roy, S. (2006). Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34(1), 177–192. <https://doi.org/10.7202/1079041ar>

Article abstract

This article examines the concerns of French-speaking teachers about their daily work and the challenges they encounter. French-speaking teachers see their roles differently depending on their personal paths and respective backgrounds. They understand the importance of obtaining an authentic context for teaching the language. They have also to deal with students who have various linguistic and cultural backgrounds, obtaining material that is adapted to their clientele. Frenchspeaking teachers have the advantage of being able to offer a model for the language, but they must better understand their increasingly bilingual clientele in a context where French is the minority language.

Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations

Sylvie ROY

Université de Calgary, Alberta, Canada

RÉSUMÉ

Cet article examine les représentations des enseignantes et des enseignants francophones sur leur travail quotidien et les défis qu'ils rencontrent. Les enseignantes et enseignants francophones voient leur rôle différer selon leur cheminement personnel et leur vécu respectif. Ils comprennent l'importance de procurer un contexte authentique pour l'enseignement de la langue. Ils ont également les défis de travailler avec des élèves qui possèdent un bagage linguistique et culturel varié, en procurant du matériel adapté à leur clientèle. Les enseignants et enseignantes francophones possèdent un atout puisqu'ils peuvent offrir un modèle pour la langue, mais ils se doivent de mieux comprendre leur clientèle de plus en plus bilingue dans un contexte où le français est minoritaire.

ABSTRACT

French Teachers in Alberta : Discourses and Representations

Sylvie Roy
University of Calgary, Alberta, Canada

This article examines the concerns of French-speaking teachers about their daily work and the challenges they encounter. French-speaking teachers see their roles differently depending on their personal paths and respective backgrounds. They understand the importance of obtaining an authentic context for teaching the language. They have also to deal with students who have various linguistic and cultural backgrounds, obtaining material that is adapted to their clientele. French-speaking teachers have the advantage of being able to offer a model for the language, but they must better understand their increasingly bilingual clientele in a context where French is the minority language.

RESUMEN

**Las maestras y los maestros de francés en contexto alberteño :
discursos y representaciones**

Sylvie Roy
Universidad de Calgary, Alberta, Canadá

Este artículo examina las representaciones de su trabajo y de los desafíos que confrontan las maestras y los maestros francófonos. Los maestros y maestras francófonas perciben su rol según su itinerario personal y según las experiencias vividas. Comprenden lo importante que es procurar un contexto auténtico en la enseñanza de la lengua. Confrontan asimismo el desafío de trabajar con alumnos que poseen un bagaje lingüístico y cultural diversificado, y proporcionan un material adaptado a los alumnos. Los maestros y maestras francófonas poseen una ventaja pues pueden ofrecer un modelo para la utilización de la lengua, pero deben asimismo comprender a los alumnos que tienen la tendencia a ser cada vez más bilingües en un contexto en el que el francés es minoritario.

Introduction

Au Canada, de nombreuses institutions scolaires procurent un enseignement du français selon différents modèles. En ce qui concerne l'enseignement du français à l'extérieur du Québec, la langue française est apprise comme langue maternelle chez un nombre restreint de locuteurs au sein des écoles francophones. Et la majorité anglophone apprend le français soit en immersion française ou comme langue seconde (FSL). Les nouveaux arrivants, pour leur part, choisissent de fréquenter l'un ou l'autre des systèmes, selon leur compétence en français et d'autres facteurs (Couture et Bergeron, 2002).

Comme l'a fait remarquer Gérin-Lajoie (2004), le personnel enseignant dans les contextes d'enseignement du français hors Québec a la tâche particulière d'offrir aux élèves des occasions de parler et de vivre en français. Toutefois, les défis que rencontrent ces enseignantes et ces enseignants sont nombreux et ils ne sont pas toujours outillés pour combler les lacunes telles que le manque de ressources, l'isolement géographique et l'hétérogénéité culturelle et linguistique des jeunes. Les conseils scolaires et les organismes qui s'occupent de promouvoir le français fournissent donc aux enseignantes et aux enseignants francophones et francophiles des journées de perfectionnement professionnel et leur donnent des occasions de réfléchir sur tout ce qui touche la pédagogie de la langue française. Ces organismes qui s'occupent de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du français sont indispensables pour combler les manques apparents.

Dans le cadre de cet article, j'examine comment les enseignantes et les enseignants francophones¹ qui enseignent le français se représentent leur rôle et leur travail quotidien à travers leur discours. Je me référerai ici aux enseignantes et aux enseignants francophones qui travaillent en milieu minoritaire francophone et dans des écoles d'immersion afin de mieux cerner leur contribution à promouvoir leur langue maternelle ou première. Ces enseignantes et enseignants ont tous des idées sur ce qu'ils vivent et sur les défis qu'ils rencontrent dans leur travail de promotion de la langue française. Les questions qui m'intéressent sont les suivantes :

- Comment les enseignantes et les enseignants francophones qui enseignent le français dans une école francophone ou en immersion française perçoivent-ils leur rôle?
- Quels sont leurs défis?

Pour débiter, je dresserai le portrait du contexte albertain dans lequel est enseigné le français dans différentes situations. Ensuite, je présenterai la problématique liée à l'importance de mieux comprendre ce que vivent les enseignantes et les enseignants francophones dans ces circonstances. Le cadre d'analyse me permettra de définir et de situer les termes utilisés dans cet article, c'est-à-dire les représenta-

1. Cet article s'appuie sur des exemples de personnes francophones, c'est-à-dire des Québécois, des Fransaskois, des Franco-Ontariens, des Franco-Albertains et ainsi de suite, travaillant dans un contexte minoritaire francophone ou en immersion française.

tions et les discours. Le concept de discours est répandu et comprend plusieurs définitions (Fairclough, 1992; Foucault, 1972; Gee, 1999). Dans le cadre de cet article, il signifie que les idées se construisent dans la réalité sociale par les interactions (Heller et Labrie, 2003). C'est à travers les représentations (l'idée que l'on se fait de quelque chose) des conditions de vie et par les pratiques langagières que ces discours se construisent. Les discours seront discutés dans le cadre de la méthodologie. Celle-ci consistera en l'analyse discursive des entrevues avec des enseignantes et des enseignants francophones. Je fournirai des extraits d'entrevues dans le corps du travail afin de mieux comprendre ce que sont les enseignantes et les enseignants, en lien avec ce qu'ils perçoivent de leur travail dans leur milieu scolaire respectif. Cela favorisera une meilleure compréhension de ce que vit le personnel enseignant de français en contexte albertain.

L'enseignement du français en Alberta

Dans l'Ouest canadien, on retrouve le français dans diverses sphères de la vie quotidienne (associations communautaires, arts et culture). En Alberta, comme ailleurs au Canada, il existe des écoles francophones gérées et dirigées par des francophones. Leur présence fait suite à des luttes pour l'obtention des droits des francophones (Affaire Mahé, 1990). On retrouve plus de 15 écoles francophones sur ce territoire. Il existe également des écoles bilingues et d'immersion qui permettent aux anglophones d'apprendre le français et d'être, du même coup, comptés parmi ceux qui parlent le français (Couture, 2001). Comme je l'ai mentionné dans l'introduction, de plus en plus d'immigrantes et d'immigrants s'installent en Alberta pour des raisons économiques et envoient leurs enfants soit dans les écoles francophones ou d'immersion.

Ces écoles francophones et d'immersion attirent donc un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants francophones du Québec et d'ailleurs. De plus, en Alberta, une initiative permettra en 2006 à chaque élève de 4^e année d'apprendre une langue seconde, ce qui n'était pas obligatoire dans les écoles. Cette initiative se poursuivra jusqu'en 2011 où chaque élève de la 4^e à la 9^e année étudiera une langue seconde. Les élèves qui ne reçoivent présentement aucun enseignement d'une langue seconde pourront choisir parmi quelques langues (français, espagnol, allemand, chinois) selon la disponibilité et le choix des conseils scolaires. Le français sera davantage sélectionné parmi les autres langues en raison des institutions déjà établies et de la main-d'œuvre qualifiée (communication personnelle, 2006). L'Alberta est donc un lieu où le français peut se répandre et devenir la langue seconde de premier choix et, en même temps, un lieu offrant des possibilités d'emploi aux francophones et francophiles.

Certains auteurs mentionnent que l'Alberta a connu une fluctuation importante du nombre de francophones à différentes périodes. Par exemple, Castonguay (2001) indique qu'une hausse a fait suite au boom pétrolier entre 1971 et 1981. Puis une chute importante a suivi entre 1981 et 1996. Il existe donc déjà un nombre important

de ces francophones qui se sont retrouvés en contexte scolaire en raison de leur compétence en français. En 2006, le besoin d'enseignantes et d'enseignants francophones en Alberta s'accroît pour combler la demande liée à l'apprentissage du français.

La problématique

Le contexte social actuel encourage de plus en plus d'individus à parler français. En cette ère de mondialisation, ceux qui parlent français proviennent d'une part de la minorité francophone du Canada; d'autre part, s'y ajoutent des anglophones qui ont appris le français, des francophones qui se qualifient de personnes bilingues ainsi que des immigrantes et des immigrants qui veulent faire partie de ce Canada bilingue en apprenant les deux langues officielles (Castonguay, 2001).

Plusieurs travaux nous ont renseignés sur le travail quotidien des enseignantes et des enseignants francophones en milieu minoritaire (Hébert, 1993; Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004) ainsi que sur leur rôle et leur mission dans ces institutions (Gérin-Lajoie, 2004). Il existe beaucoup d'études en immersion française (Krashen, 1984; Swain and Lapkin, 1986; Calvé, 1991; Rebuffot, 1993; Gajo, 1998) et quelques recherches ont été faites sur le travail du personnel enseignant francophone en immersion française ou dans le système anglophone (Roy, 2005). En 1993, Tardif nous décrivait les croyances et les valeurs culturelles que les écoles francophones en Alberta transmettent par le biais de leur personnel enseignant et de leurs directions. Les enseignantes et les enseignants interviewés en 1993 percevaient le rôle de l'école francophone comme une extension de la famille. Ils avaient tous travaillé en immersion française et pouvaient donc comparer les deux systèmes. Selon eux, on utilise plus le français dans les écoles francophones que dans les écoles d'immersion. Certains disaient même qu'ils étaient plus à l'aise dans des écoles francophones que dans des écoles d'immersion puisqu'ils « n'ont pas à faire face aux frontières linguistiques entre les francophones et les anglophones » (Tardif, 1993, p. 790). Tardif (1993) a trouvé que la langue et la culture françaises sont vues comme faisant partie du moi intérieur des enseignantes et des enseignants, non pas comme un objet extérieur. Mais ce chercheur indique également que la majorité des répondantes et des répondants étaient des Québécois venus s'installer en Alberta. Ils se voyaient donc comme des défenseurs de la langue et la culture francophones. Tardif (1993) stipule que les données auraient probablement été différentes si les personnes interviewées avaient été des Franco-Albertains. Il est donc important de toujours situer les représentations des locutrices et des locuteurs à travers leur cheminement personnel et dans un monde sociétal où certains discours sont dominants.

Les enseignantes et les enseignants francophones d'aujourd'hui font face à différentes réalités. Ils travaillent avec une clientèle diversifiée qui possède peu ou qui ne possède pas du tout le français comme langue d'usage. Comme le mentionne Gérin-Lajoie (2001a), les enseignantes et les enseignants dans le milieu minoritaire franco-ontarien deviennent non seulement des reproducteurs mais des agents de

Il est donc important de toujours situer les représentations des locutrices et des locuteurs à travers leur cheminement personnel et dans un monde sociétal où certains discours sont dominants.

« production » de la langue et de la culture françaises, puisque certains élèves ne possèdent aucune connaissance de la langue française à leur arrivée à l'école. Le défi est le même pour le personnel enseignant francophone vivant en Alberta, qu'il travaille dans un milieu francophone ou d'immersion française. La clientèle scolaire y est diversifiée tant du point de vue linguistique que culturel.

J'examine donc les représentations à travers les discours du personnel enseignant francophone concerné par la promotion du français en Alberta. Je rappelle les questions, qui sont les suivantes : Quelle perception les enseignantes et les enseignants francophones d'aujourd'hui ont-ils de leur travail dans le milieu scolaire albertain? Quels sont leurs défis?

Cadre théorique : représentations et discours

Plusieurs auteurs ont travaillé sur la représentation des acteurs sociaux dans différents contextes. Gérin-Lajoie (2001b) et Boudreau (2001), par exemple, mentionnent que les représentations linguistiques contribuent à la construction du discours qui est à la base de la construction identitaire. Le discours identitaire est en fonction des représentations, ces dernières étant le résultat de la trajectoire particulière de chaque individu. Donc, si les représentations font état de la trajectoire personnelle d'un individu, chaque individu aura son propre discours et ce dernier dépendra de ce que l'individu aura vécu, subi et entretenu dans sa mémoire. Les représentations dans les discours pourront également être contradictoires puisqu'elles subiront la pression de la norme et des représentations légitimes de la société dans laquelle elles se construisent. Comme le raconte Ogbu (1999), les perceptions et les interprétations d'une minorité dépendent fortement de sa propre histoire et de la façon dont les discours ont influencé les attitudes et les comportements de ses membres. L'étude des discours n'est pas seulement l'étude de la langue. Elle rend compte aussi de la représentation d'une façon de voir le monde et d'appartenir à une communauté spécifique. Dans ce qui suit, afin d'illustrer la réalité ou les réalités des enseignantes et des enseignants travaillant en milieu scolaire, je tiendrai compte des entrevues et de ma propre perception de ce que les enseignantes et les enseignants disent. De plus, je ne m'approprierais pas la parole des gens, mais j'offrirai aussi aux lectrices et aux lecteurs la chance de faire leur analyse afin que tous puissent se faire leur propre idée de ce que les gens interviewés ont tenu comme discours.

Afin de répondre aux questions posées, j'ai examiné les représentations de 15 enseignantes et enseignants francophones qui travaillent dans un milieu minoritaire francophone ou en immersion française.

Cadre méthodologique

Afin de répondre aux questions posées, j'ai examiné les représentations de 15 enseignantes et enseignants francophones qui travaillent dans un milieu minoritaire francophone ou en immersion française.² Ces personnes ont différents chemine-ments scolaires et personnels qui alimentent les représentations qu'elles ont de leur travail quotidien. J'ai posé des questions relatives à leur milieu de travail. Les ensei-gnantes et les enseignants ont décrit leur école, leurs élèves, et leur milieu de vie. Ils ont également parlé de leur cheminement et de leur rôle. Ils ont raconté leurs succès et leurs défis.

Certaines des questions posées étaient les suivantes :

- Quel est votre rôle dans la transmission de la langue et de la culture françaises?
- Pourquoi enseignez-vous en français ou dans une école francophone?
- Quel est votre cheminement personnel, scolaire et d'apprentissage de la langue française? Comment ce cheminement influence-t-il votre enseignement quoti- dien et votre approche face à la langue française?
- Qui sont les jeunes (quelle identité ont-ils?) avec qui vous travaillez?
- Quelle est la place de ces jeunes dans la francophonie de l'avenir?

Les entrevues semi-structurées m'ont permis de m'ajuster à mes interlocutrices et interlocuteurs. Afin de mieux comprendre leurs réponses, j'ai relié leur vécu à leur représentation de leur travail. Des extraits d'entrevues seront donc transcrits et per- mettront aux lectrices et aux lecteurs de mieux comprendre les représentations de ces enseignantes et enseignants francophones. Ce sera par l'analyse du discours que je pourrai cerner le positionnement des acteurs sociaux. Le langage est vu comme un lieu de construction et d'interprétation des réalités sociales (Gee, 1990). C'est donc par l'analyse du discours des enseignantes et des enseignants interprétant leur réa- lité sociale que nous pouvons mieux comprendre leurs représentations et, par con- séquent, leur rôle, leurs défis, leur travail quotidien, leur positionnement et leur investissement dans la promotion de leur langue première. L'analyse des discours nécessite une analyse des interactions verbales afin de mieux démontrer ce que les gens disent par rapport à ce qu'ils vivent. Comme le mentionne Gee (1990) :

A discourse analysis is based on the details of speech (and gaze and gesture and action) or writing that are arguably deemed *relevant* in the situation *and* that are relevant to the arguments the analyst is attempting to make (p. 88).

Les chercheurs contribuent, par l'interprétation et l'analyse d'entrevues, non seulement à la construction d'un discours qui leur est propre, mais aussi à la cons- truction d'un discours potentiellement utilisé par tous, ou du moins par ceux et celles qui l'ont émis dans un temps et un espace spécifiques. De plus, l'observation

2. Quelques recherches m'ont permis de rencontrer et d'interviewer des personnes qui enseignent le français en Alberta, soit le REE (Research Envelope Excellence de l'Université de Calgary) ainsi que ma recherche actuelle, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (2004-2007).

de discours transcrits amène à une compréhension de l'analyse en elle-même (Gee, 1999; Heller, 2002). Examinons les extraits d'entrevues afin de répondre aux questions posées.

Les données

Dans ce qui suit, je montre ce que les enseignantes et les enseignants pensent de leur rôle et de leur travail dans un milieu francophone en relation avec qui ils sont comme individus. J'examine également les discours présentant des points de vue sur qui pourraient être les meilleures enseignantes et les meilleurs enseignants de français dans un milieu minoritaire.

Le rôle des enseignantes et des enseignants comme promotrices et promoteurs de la langue française

La plupart des enseignantes et des enseignants mentionnent avoir un rôle important à jouer dans l'apprentissage du français chez les jeunes en milieu scolaire. Puisque certains jeunes n'ont pas l'occasion de vivre en français en dehors du contexte scolaire, les enseignantes et les enseignants doivent leur fournir cette possibilité de façon continue. Ils utilisent donc plusieurs stratégies afin que les jeunes vivent des expériences authentiques et appropriées en français. Dans l'extrait suivant, une enseignante francophone québécoise, installée en Alberta depuis 5 ans, discute avec une enseignante anglophone ayant le français comme langue seconde. Les deux enseignantes ont conscience de l'importance pour les jeunes d'expérimenter diverses situations en français. (K : Katlyn et D : Dominique, 2005). Examinons cet extrait :

- K _et je crois que c'est tellement important d'encourager les activités, les échanges, les voyages; n'importe quoi pour encourager le français. Et que j'pense j'ai appris la langue pour
- D _pour quelque chose_
- K _oui pour quelque chose_
- D c'est peut-être aussi quelque chose à penser de, parce que même nous dans des écoles francophones des fois, leur rappeler pourquoi ils parlent en français_
- K _oui oui_
- D _donc, puis, c'est dans des milieux où l'un des parents parle en français, même les deux. Donc imagine-toi dans un milieu où les enfants ils arrivent à la maison puis il n'y a pas de français du tout. Donc pourquoi ils apprendraient le français; ça va leur servir à quoi? Donc je pense comme école d'immersion, puis même nous comme école francophone, on a, parce que vois-tu là il y a les deux semaines de la francophonie du 9 mars au 20 mars, c'est ce qu'on appelle les semaines de la francophonie. Donc à travers le monde, célèbre la langue française de différentes façons. Donc tu sais, donc, il y a peut-être des choses à penser comme nous on a des choses à penser pour encourager les enfants à vouloir parler plus que deux langues. Tu sais ce que je veux dire parce que ici deux langues. On trouve ça extraordinaire mais quand on va en Europe, deux

langues c'est la base. Il y en a qui parlent trois, quatre, ou cinq langues. Donc il y a des mentalités puis des cultures...

Ces deux enseignantes travaillent dans deux milieux différents (l'une dans une école francophone et l'autre en immersion). Elles mentionnent l'importance d'encourager l'utilisation de la langue française dans différentes situations ou activités : « *c'est tellement important d'encourager les activités, les échanges, les voyages* ». C'est de cette façon que l'enseignante anglophone a appris le français, en voyageant dans des endroits francophones. En ce qui concerne l'enseignante québécoise, elle signale que les parents des élèves des écoles francophones forment soit des familles exogames ou des familles dont les deux parents sont francophones : « *c'est dans des milieux où l'un des parents parle en français, même les deux. Donc imagine-toi dans un milieu où les enfants ils arrivent à la maison puis il n'y a pas de français du tout. Donc pourquoi ils apprendraient le français; ça va leur servir à quoi? Donc je pense comme école d'immersion, puis même nous comme école francophone, on a [...]* ». Mon interprétation de « *même nous comme école francophone, on a [...]* » selon le contexte de l'entrevue est que cette enseignante francophone a conscience de la clientèle diversifiée de l'école francophone (certains parents ne parlent pas français à la maison donc les enfants ne communiquent qu'en anglais quand ils entrent à l'école). Elle est consciente aussi de son rôle qui consiste entre autres à offrir aux élèves la chance de vivre en français dans des situations authentiques. En parlant de l'Europe, cette enseignante veut encourager les jeunes à comprendre qu'ailleurs, ils parlent plusieurs langues.

Les enseignantes et les enseignants voient donc leur rôle comme défenseurs et promoteurs de la langue française dans des régions où le français n'est pas utilisé par la majorité. Les discours sur le rôle des enseignantes et des enseignants francophones, bilingues et anglophones diffèrent, comme nous le verrons dans ce qui suit.

Perception de la différence entre l'identité des enseignantes et enseignants francophones et des autres (pour l'enseignement du français)

Les différents enseignants et enseignantes que j'ai rencontrés mentionnent souvent leur propre parcours d'apprentissage du français. Ils parlent de leur impact sur les jeunes. Cet impact est différent selon qu'ils soient Québécois, Canadiens français, Franco-Albertains, Français, Belges ou qu'ils utilisent le français comme langue seconde. Malgré le fait que le personnel enseignant francophone soit très en demande en raison de sa compétence élevée en français, certains signalent que les francophones de langue maternelle ou première ne comprennent pas toujours les stratégies d'apprentissage de cette langue dans un contexte scolaire. Les francophones seraient-ils donc moins en mesure d'aider la plupart des jeunes qui possèdent des pratiques bilingues (mélange des langues, alternance de codes, jeux de mots, liens cognitifs entre l'anglais et le français)? Dans l'extrait qui suit, Katlyn explique la différence entre elle, anglophone qui a appris le français, et Juliette, enseignante francophone venue du Québec. Les deux enseignantes travaillent dans la même école d'immersion (I: Intervieweur, K: Katlyn, J: Juliette, 2005) :

- I _toi tu as appris ta langue seconde, d'autres ont d'autres compétences. Je ne sais pas d'où ils ont appris la langue. Est-ce que ça fait une différence de comment on s'attend à ce que les gens vont apprendre?_
- K _oui_
- I _et comment ça, sais-tu, eh montrer un exemple?
- K quand j'enseigne, c'est tout avec des trucs et des petits trucs à aider. Pour Juliette on fait, c'est elle leur donne la langue
- S elle parle tu veux dire ou elle enseigne la grammaire? (5secs) c'est des petits détails qui
- K oui. Comment est-ce qu'on exprime ça? Je crois que j'enseigne avec des stratégies, elle enseigne les concepts.
- I oui parce que toi t'as appris la langue seconde puis elle, c'est sa langue première._
- K _oui_
- I _mais les attentes en termes de compétences. Justement de savoir, de bien parler, de tu sais, de pas faire de fautes et tout ça. Est-ce entre le fait que quelqu'un est Québécois avec un... j'essaie de savoir si l'identité d'un enseignant ça influence les... eh... comment nous on se perçoit en tant que francophone si ça influence la façon dont
- K ça fait question ça fait quand je ne peux pas, comme les complications des expressions, quand on est pour faire ça, elle donne les dix exemples d'une expression, cette expression tu lui donnes des situations moi je ne pourrais pas faire ça. Alors elle communique le sens de la langue. Elle communique le la connotation. La langue, moi, je communique l'habileté de communiquer (5secs) c'est difficile, ah
- I puis qu'est-ce que ça fait comme résultat?
- K j'crois que c'est une bonne balance. Si on avait tous des professeurs québécois, c'est, j'pense que ce serait trop.
- I peut-être, pour les élèves, le standard serait trop haut.
- K mais j'pense que mon standard est plus que son standard

Cette enseignante de français (Katlyn), qui a appris le français comme langue seconde, mentionne qu'elle aurait plus de difficulté à offrir des expressions typiques francophones comparativement à sa collègue québécoise (Juliette). Quand Katlyn dit par exemple que « *c'est elle leur donne la langue* » ou « *comme les complications des expressions...elle donne les dix exemples d'une expression, cette expression tu lui donnes des situations moi je ne pourrais pas faire ça* », elle stipule, selon moi, que sa collègue francophone donne aux élèves un modèle de la langue, elle peut varier les expressions françaises et les mettre en contexte. Katlyn n'a pas cet atout. Toutefois, selon ce qu'elle dit, elle serait plus en mesure d'offrir des trucs et des stratégies pour l'apprentissage du français chez les jeunes bilingues. Elle trouve que c'est un équilibre adéquat, pour les jeunes qui apprennent le français, d'avoir différents enseignants : « *j'crois que c'est une bonne balance. Si on avait tous des professeurs québécois, c'est, j'pense que ce serait trop* ». Un autre aspect intéressant de son extrait se trouve à la fin. Elle mentionne que son standard est plus élevé que celui de sa col-

lègue francophone. Elle n'a pas continué la conversation dans ce sens. Alors j'aimerais poser quelques hypothèses : Est-ce que les enseignantes et les enseignants francophones sont plus tolérants face aux erreurs? Est-ce que les enseignantes et les enseignants francophones qui pourraient s'attendre à une certaine norme du français laissent tomber après quelques années de travail dans le contexte albertain? Est-ce que l'enseignante anglophone qui a appris le français comprend mieux les buts à atteindre, ayant elle-même vécu le processus d'acquisition de la langue seconde et les étapes à franchir?

Revenons à l'exemple de Juliette. Elle est une enseignante francophone qui enseigne en Alberta depuis sept ans. Elle mentionne avoir des pratiques bilingues. De plus, elle utiliserait davantage l'anglais à l'extérieur de l'école. (I: Intervieweur; J: Juliette, 2005)

I Quelles langues est-ce que tu parles? Est-ce que tu parles plus qu'une langue?

J français, anglais, un peu d'espagnol petit poquito.

I puis à l'école ici?

J c'est plus français avec mes élèves. C'est moitié moitié jusque la moitié des non j'dirais pas la moitié, le quart est francophone et le reste c'est anglophone. Alors avec mes élèves c'est en français, puis avec mes collègues, c'est anglophone.

I anglais ok, chez toi?

J chez moi, c'est moitié moitié aussi parce que j reste avec des gens qui parlent anglais et ma fille est francophone. Alors c'est moitié moitié toute ma vie. C'est moitié moitié vraiment.

I puis avec ta fille est-ce que tu parles plus en français?

J oui absolument.

I ok eh tes amis. As-tu des amis?

J mes amis, c'est anglais, les deux anglais et français, plus anglais. J'ai plus d'amis anglophones que d'amis francophones présentement.

I donc est-ce que tu pourrais dire qu'en dehors de l'école?

J c'est plus anglais.

I c'est plus en anglais?

J ma vie est plus anglaise, oui.

Il semble donc que Juliette vit beaucoup en anglais. Elle mentionne à la fin de l'extrait : « *ma vie est plus anglaise, oui* ». Est-ce que ces pratiques bilingues de la part de l'enseignante francophone ont une influence sur ses attentes dans sa salle de classe? Si Juliette vivait davantage en français, s'attendrait-elle à une norme plus élevée chez les jeunes? Toutes ces questions sont très importantes pour mieux comprendre pourquoi une enseignante ou un enseignant agit de telle ou telle façon comparativement à un autre.

Comme je l'ai mentionné plus tôt, les enseignantes et les enseignants parlent souvent aux élèves de leur cheminement personnel et scolaire en rapport avec le français. Pour eux, offrir leur propre expérience en tant que francophone, francophile ou comme personne bilingue (pour ceux qui ont appris le français comme langue seconde) permet aux jeunes de voir un modèle de réussite dans l'apprentissage de cette langue. De plus, les enseignantes et les enseignants qui auraient

appris le français, soit en même temps que l'anglais dans un milieu minoritaire, soit comme langue seconde, pourraient avoir des pratiques pédagogiques différentes. Par exemple, j'ai rencontré et observé une enseignante (Guylaine) née dans un milieu minoritaire francophone. Elle a fréquenté l'école francophone dans une autre province canadienne où le français est également minoritaire. Elle enseigne en immersion française. Elle a admis utiliser souvent l'anglais pour mieux aider les jeunes à acquérir le français. Elle a vécu des situations de rejet en français et des problèmes d'apprentissage. Ceci dit, elle veut donner l'opportunité aux jeunes bilingues de travailler dans les deux langues. Cette pratique n'est pas totalement acceptée dans le milieu scolaire mais elle l'utilise tout de même pour, selon elle, le bien-être des élèves. Comme Guylaine mentionne : « *je sais que je ne devrais pas faire ça...* ». L'identité et le cheminement personnel d'une enseignante ou d'un enseignant pourraient donc avoir de l'influence sur sa façon de travailler avec les jeunes et ses attentes envers ceux-ci.

Défis de ceux et celles qui enseignent le français en Alberta

L'un des défis liés au fait de travailler en français en Alberta est de trouver les ressources françaises satisfaisantes permettant d'offrir un contexte authentique maximal. Ce constat a été souvent documenté en milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 2004), mais reste un problème actuel dans les milieux scolaires. Pour se procurer le matériel nécessaire, les enseignantes et les enseignants se doivent de varier leur matériel pédagogique et de consulter différents livres, documents ou ressources. Ils deviennent de plus en plus astucieux et utilisent souvent les technologies actuelles pour s'aider dans leur recherche de matériel pédagogique approprié. Ils doivent aussi adapter le matériel francophone au contexte dans lequel ils travaillent. Les livres ou documents du Québec ou de la France, entre autres, sont souvent trop avancés ou décontextualisés pour les jeunes dans les écoles. Une enseignante francophone venue du Nouveau-Brunswick tout récemment (en 2002) mentionne au sujet des ressources que : « *c'est beaucoup plus d'ouvrage que si tu serais dans un milieu totalement francophone* ». Elle dit aussi au sujet des documents (Francine, 2005) :

F : C'est trop avancé, même au Nouveau-Brunswick, on avait le même manuel pis le vocabulaire était encore trop avancé. C'est vraiment un vocabulaire québécois, qui est quand même un peu différent. Donc c'est beaucoup plus avancé donc je fais beaucoup de vocabulaire au début de l'année comme au début de chaque module pour...

Il semble donc, selon Francine, que le vocabulaire soit « *trop avancé* » pour les jeunes qui apprennent le français. C'est le cas, selon moi, pour les enfants dans les écoles francophones et d'immersion française. La compétence linguistique de ces jeunes en français est moins élevée que dans des contextes entièrement francophones, ou pourrait-on dire de cette compétence qu'elle est différente. Pour l'instant, les enseignantes et les enseignants doivent adapter tant bien que mal le matériel, comme Francine le mentionne : « *je fais beaucoup de vocabulaire au début de l'année comme au début de chaque module pour [...]* ».

Le manque de ressources reste évident malgré le nombre élevé d'écoles qui offrent le français.

Le fait que les jeunes possèdent des compétences bilingues est souvent évoqué lors des entrevues avec le personnel enseignant. Selon Gérin-Lajoie (2003), il existe un manque de formation à ce niveau. Pour cette auteure, les élèves ont des pratiques bilingues en mouvance et le personnel enseignant devrait être mieux préparé à travailler avec une clientèle diversifiée. Cummins (1999) mentionne que les enseignantes et les enseignants devraient être en mesure d'avoir également des pratiques bilingues dans leur enseignement, ou du moins, selon moi, de mieux comprendre comment les jeunes bilingues apprennent en contexte minoritaire. Ce manque de connaissances sur les pratiques bilingues des jeunes reste très présent en contexte minoritaire et en contexte d'immersion. Plusieurs enseignantes et enseignants ont mentionné ne pas se sentir prêts pour l'enseignement dans un contexte où le français est la langue d'instruction. Selon eux, ils ont appris à enseigner en contexte majoritaire ou bien ils n'ont jamais travaillé avec des jeunes bilingues qui possèdent deux, voire trois langues. J'ai rencontré un enseignant francophone qui a commencé sa carrière en français parce qu'il parlait cette langue et que le taux de disponibilité des personnes qualifiées était peu élevé. Ce dernier n'avait jamais eu la chance de travailler dans cette matière. C'était donc pour lui un double défi : débiter dans ce domaine en plus d'enseigner une langue maternelle qu'il avait perdue au cours de son adolescence et reprise plus tard en tant qu'adulte. Il a développé des stratégies en s'inspirant de son propre apprentissage d'une troisième langue (l'espagnol).

Certains défis continuent à être présents pour les enseignantes et les enseignants de français. Le manque de ressources reste évident malgré le nombre élevé d'écoles qui offrent le français. Les enseignantes et les enseignants se retrouvent donc avec beaucoup plus de travail puisqu'ils doivent adapter leur matériel. Ils rencontrent également un autre défi : ils ne savent pas toujours comment enseigner à des élèves avec des compétences linguistiques et culturelles variées, ce qui engendre des défis supplémentaires dans leur travail quotidien.

Discussion et conclusion

La réalité des enseignantes et des enseignants de français travaillant dans un milieu majoritairement anglophone force ces derniers à offrir aux jeunes différentes stratégies et occasions leur permettant d'utiliser le français. C'est en offrant des projets authentiques ainsi que des voyages que les jeunes comprendront mieux l'importance de pratiquer cette langue. Le personnel enseignant croit que les jeunes doivent être conscients qu'il existe des francophones partout dans le monde. Comme il a été mentionné par Gérin-Lajoie (2004), les enseignantes et les enseignants sont souvent les seuls agents de reproduction et de production de la langue française dans un milieu scolaire. Il demeure donc important d'offrir aux jeunes la possibilité de vivre le français en français.

Certaines enseignantes et certains enseignants croient que les francophones seraient moins aptes, surtout au début de leur carrière, à comprendre les pratiques

bilingues des jeunes d'aujourd'hui dans un contexte où le français est peu utilisé en dehors de l'école. Le personnel enseignant francophone offre un modèle de la langue pour les enfants et le personnel enseignant bilingue ou francophile aide les jeunes à faire des liens entre l'anglais et le français. Le personnel enseignant bilingue pourrait avoir un atout puisqu'il comprend ce que vivent les élèves. Toutefois, c'est le cheminement personnel des enseignantes et des enseignants ainsi que leur identité qui apporteront des différences dans leur approche en enseignement.

Les enseignantes et les enseignants qui travaillent en français rencontrent des défis certains. Ils ont moins de matériel pédagogique adapté à la clientèle de leur école et ils doivent par conséquent fournir un travail supplémentaire afin de produire leur propre matériel. De plus, puisque la clientèle des écoles est de plus en plus hétérogène (Gérin-Lajoie, 2004), avec des familles exogames pour qui le français n'est pas nécessairement la priorité à la maison, ils ont besoin d'une plus grande compréhension du vécu de ces élèves (identités, cultures), de la façon dont ils apprennent et de leurs connaissances antérieures. Quelques enseignantes et enseignants doivent apprendre directement sur le lieu de travail, en début de carrière. S'apercevant que les élèves, parfois bilingues, ne veulent pas parler français en tout temps et sans y être préparés, ils doivent trouver des stratégies pour inviter les élèves à communiquer dans cette langue. Si la demande du français augmente en raison de la nouvelle initiative en Alberta, il faudrait pouvoir offrir aux membres du personnel enseignant des ressources supplémentaires ainsi que du perfectionnement professionnel pour les aider à combler les lacunes de leur milieu.

Enfin, d'autres défis se présentent. Par exemple, certaines enseignantes et certains enseignants mentionnent le manque de temps. Aussi, les parents doivent-ils prendre leur part de responsabilités dans la transmission de la langue et de la culture. Comme Juliette raconte : « *c'est comme on dit en anglais the so much the teacher can do it* ».

Pour conclure, j'ai voulu examiner la représentation du rôle et des défis du personnel enseignant de français en Alberta. C'est à partir d'entrevues que j'ai pu relever certains défis et certains commentaires en relation avec les enseignantes et les enseignants, leurs identités et leur travail quotidien. J'ai relevé que, selon leur cheminement personnel, professionnel et social, ils voient leur travail différemment. J'ajouterai qu'ils voient leur travail selon leur cheminement personnel, mais également selon leurs connaissances par rapport à l'acquisition d'une langue, leur connaissance des situations minoritaires et bilingues ainsi que de la pédagogie reliée à ces contextes et aux défis de travailler avec des élèves au bagage linguistique et culturel varié.

Qui sera la meilleure enseignante ou le meilleur enseignant de français dans un contexte où le français n'est utilisé que par un nombre restreint de locuteurs ou par d'autres qui apprennent la langue? Celui ou celle qui sera capable de relever les défis quotidiens ou qui comprendra mieux la réalité quotidienne des jeunes? En fait, les élèves ont la chance – et l'apprécient – d'avoir des enseignantes et des enseignants avec des identités différentes, qui leur transmettent diverses appréciations de la langue française. Ils verront leur bagage culturel et linguistique augmenter.

C'est en offrant des projets authentiques ainsi que des voyages que les jeunes comprendront mieux l'importance de pratiquer cette langue.

Références bibliographiques

- BOUDREAU, A. (2001). Langue(s), discours et identités. *Francophonies d'Amérique*, n° 12. Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 93-104.
- CALVÉ, P. (dir) (1991). *L'immersion au Canada*. Paris : Didier Érudition, April-June.
- CASTONGUAY, C. (2001). Démographie comparée des minorités de langue officielle. *Francophonies d'Amérique*, n° 12. Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 25-36.
- COUTURE, C. et BERGERON J. (dir.) (2002). *L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques*. Edmonton : Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean.
- DE COURCY, M. (2002). *Learners' Experiences of Immersion Education. Case Studies of French and Chinese*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters Ltd.
- DUBÉ, P. (2002). La francophonie minoritaire dix ans après la décision Mahé. *Francophonies d'Amérique*, n° 14, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 89-99.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London : Harvester.
- GAJO, L. (dir) (1998). Vous avez dit « immersion »?, dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 67, April.
- GEE, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London, New York : Routledge.
- GEE, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourses*. London : Falmer Press.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2004). *Analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les éducateurs œuvrant en milieu francophone minoritaire canadien*. Rapport final de recherche pour l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Toronto : ACELF, CREFO, 54 p.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de Parole.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001a). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*. Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000, vol. XXIX, n° 1. Québec : ACELF. [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html>]

- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001b). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, n° 12, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 61-69.
- GILBERT, A., LETOUZÉ, S., THÉRIAULT, J.-Y. et LANDRY, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Rapport final de recherche. Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes, Patrimoine Canadien. Septembre, 48 p.
- HARVEY, F. (2002). Le champ de recherche sur les communautés francophones minoritaires au Canada. *Francophonies d'Amérique*, n° 14, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 11-27.
- HÉBERT, Y. (Rédactrice invitée). (1993). «L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire», *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 49, n° 4, juin.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Hatier.
- HELLER, M. et N. Labrie. (2003). *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Cortil-Wodon : Proximités. E.M.E.
- KRASHEN, S.D. (1984). L'immersion. Le pourquoi de sa réussite. *Langue et Société*, 12, Winter.
- LAFONTANT, J. (2002). Langue et identité culturelle. *Francophonies d'Amérique*, n° 14, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 81-88.
- MAHE C. Alberta, (1990). 1 R.C.S. 342
- OGBU, J.U. (1999). Beyond Language : Ebonics, Proper English, and Identity in a Black-American Speech Community. *American Educational Research Journal*, vol. 36, n° 2, été, pp. 147-184.
- REBUFFOT, J. (1993). *Le point sur...l'immersion au Canada*. Montréal : CEC.
- ROY, S. (2005). Sociolinguistics and second language teaching : Teachers' role in French immersion, communication présentée dans le cadre de la conférence annuelle de l'Association de linguistique appliquée (ACLA/CAAL), London, Ontario, du 28 au 31 mai.
- REHNER, K. et MOUGEON, R. (2003). The Effect of Educational Input on the Development of Sociolinguistic Competence by French Immersion Students : The Case of Expressions of Consequence in Spoken French. *The Journal of Educational Thought, Rethinking the Learning of French*, vol. 37, n° 3, December, Special Issue. University of Calgary.
- SWAIN M. et LAPKIN, S. (1986). Immersion French in Secondary Schools : the «goods» and the «bads». *Contact*, 5, 3, October.
- TARDIF, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : Perceptions et croyances des enseignants, dans Y. Hébert (rédactrice invitée), *L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire*, La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 49, n° 4, juin, pp. 787-798.