

**COMMENT DES MEMBRES DU PERSONNEL ÉDUCATIF D'UNE ÉCOLE SECONDAIRE
FRANCOPHONE EN MILIEU MINORITAIRE SE REPRÉSENTENT-ILS LEUR RÔLE DE PASSEUR
CULTUREL ?**

Monique Richard et Sylvia Kasparian

Université de Moncton

Résumé

La problématique du développement linguistique et culturel dans les écoles de langue française en milieu minoritaire mérite qu'on s'y attarde, d'autant plus que le personnel éducatif est appelé à agir non seulement sur la réussite éducative des élèves, mais aussi sur la transmission de la langue et de la culture d'expression française. C'est aussi son rôle de passeur culturel d'accompagner les élèves dans un processus de construction identitaire. Comment dix éducateurs d'une école secondaire francophone au Nouveau-Brunswick se représentent-ils ce rôle ? L'analyse informatisée avec le logiciel IRaMuTeQ des univers de discours contenus dans les entretiens recueillis lors d'une recherche-action révèle que la langue, la culture, les valeurs et actions, mais aussi les défis reliés à ce rôle constituent le noyau central des représentations de ce rôle.

Mots-clés : passeur culturel, milieu francophone minoritaire, construction identitaire, langue, culture

Abstract:

The issue of linguistic and cultural development in French-language schools in a minority setting needs to be investigated, especially since educational personnel are called upon, not only to ensure the student's academic success, but also the transmission of French language and culture. It is therefore their role to guide the students in a process of cultural identity building. The data collected from this action research, involving ten educators from a French New Brunswick high school, was processed with IRaMuTeQ software. The themes that emerged from the analysis revealed that language and culture, values and actions, as well as challenges they encounter, are at the centre of their concerns as cultural transmitters.

Keywords: cultural transmitter, Francophone minority community, identity building, language, culture

Introduction et problématique

L'école de langue française en situation minoritaire a la double mission d'assurer la réussite éducative et sociale des élèves, ainsi que de veiller à la reproduction linguistique et culturelle des communautés francophones. Ceci présente des défis importants pour le personnel éducatif, surtout parce que plusieurs élèves vivent dans une famille où le français n'est pas la langue d'usage, ce qui contribue à favoriser l'anglais même à l'école (Gérin-Lajoie, 2010, 2018 ; Landry, Allard et Deveau, 2010). Cela nécessite donc la mise en place d'interventions pédagogiques pour amener les élèves à s'intéresser à divers aspects de la langue française par l'appropriation d'une culture francophone dynamique qui contribuera aussi à stimuler leur démarche identitaire (Conseil des ministres de l'Éducation Canada [CMEC], 2012).

Des instances en éducation au pays qualifient le rôle qu'est appelé à jouer le personnel enseignant de passeur culturel. Zakhartchouk (1999) définit ce dernier comme étant un « médiateur culturel » (p. 25) et un « passionné de culture » (p. 119) capable d'accompagner les élèves dans leurs découvertes des différentes dimensions de la culture en favorisant les échanges et en les guidant vers des horizons nouveaux pour s'ouvrir à d'autres points de vue qui transforment l'individu. En milieu francophone minoritaire, il est celui qui appuie les élèves dans leur construction identitaire, en leur permettant de vivre des activités de découverte et d'expression de la culture francophone, tout en s'ouvrant aux autres cultures (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick [MENB], 2009, 2014). Pour cela, la politique linguistique au Nouveau-Brunswick (MENB, 2014) propose que le personnel éducatif mette en place des initiatives qui permettraient aux élèves de découvrir et participer à une culture acadienne et francophone contemporaine et plurielle. De plus, la politique suggère de contribuer au développement d'une confiance identitaire et langagière chez l'élève qui valorise la spécificité et la diversité de chacun, l'amenant ainsi à contribuer à sa façon à l'épanouissement de la communauté acadienne et francophone.

Gérin-Lajoie (2002, 2010, 2014), qui a effectué plusieurs études auprès d'enseignants d'écoles françaises en Ontario, constate que ceux-ci se considèrent davantage comme des

agents de transmission des savoirs que de reproduction linguistique et culturelle et qu'ils rencontrent des défis en ce qui a trait aux aspects culturels et politiques de la mission éducative. Elle ajoute qu'ils ne s'interrogent pas nécessairement sur la manière d'amener les élèves à développer un rapport à la langue et à la culture qui favoriserait un sens d'appartenance à la francophonie. D'ailleurs, dans son analyse de politiques en éducation en Ontario, qui reflètent bien celles d'autres regroupements éducatifs francophones au pays, Gérin-Lajoie (2020) conclut que même si ces différentes politiques abordent la construction identitaire francophone en s'attendant que le personnel enseignant intervienne, elles n'expliquent toujours pas comment cultiver ce désir d'une identité francophone, compte tenu surtout de la diversité des élèves sur les plans ethnique et linguistique. Elle remet aussi en question cette vision limitée d'une construction identitaire « francophone », puisque chaque élève a un rapport à l'identité qui lui est propre, et même si les jeunes fréquentent une école de langue française, cela ne veut pas nécessairement dire qu'ils s'identifieront comme francophones (Gérin-Lajoie, 2018).

En revanche, des études effectuées au Nouveau-Brunswick sur le rôle de passeur culturel par Richard et Gaudet (2014, 2015) et Richard (2018), de même que celle de Turner (2012) en Ontario sur le rôle de reproduction linguistique et culturelle, viennent nuancer ces propos. Ils indiquent que plusieurs enseignants voient leur rôle de transmission linguistique et culturelle comme faisant partie intégrante de leur travail dans une école de langue française, bien qu'ils ne s'y investissent pas toujours au même degré. D'où l'importance, selon Cavanagh, Cammarata et Blain (2016), Gérin-Lajoie (2010, 2014) et Richard et Gaudet (2014, 2015), d'offrir au personnel enseignant des modalités d'accompagnement qui lui permettent de réfléchir aux spécificités du terrain et de mieux comprendre les enjeux du milieu francophone minoritaire, ainsi que son rôle et les stratégies pédagogiques adaptées à ce contexte.

Afin de mieux comprendre ce qui se passe au Nouveau-Brunswick, nous avons effectué une recherche-action auprès de dix membres du personnel éducatif d'une école secondaire en nous posant les questions suivantes : comment les membres de ce

personnel éducatif se représentent-ils leur rôle de passeur culturel et comment s'y prennent-ils pour agir sur la construction identitaire des élèves ?

Cadre théorique

Identité sociale

Tajfel (1974) définit l'identité sociale comme la dimension de la conception de soi de l'individu qui résulte de sa connaissance d'appartenance à un ou plusieurs groupes. Ce groupe social inclut non seulement le groupe linguistique, le groupe culturel et le groupe ethnique (Hamers et Blanc, 2000), mais aussi tous les groupes sociaux auxquels l'individu s'identifie et qui sont en perpétuelle reconstruction (groupes professionnels, genres, parents, sportifs, etc.). Ceci entraîne une identité sociale à configuration complexe, multiple et en métamorphose constante selon l'histoire langagière de l'individu, le contexte socioculturel et la situation de communication (Kasparian, 2003).

Dans une situation de contact de langues, cette configuration identitaire est encore plus complexe. À cet effet, des études en milieu francophone minoritaire montrent que chaque élève a un rapport à l'identité qui lui est propre et qui contribue à ce qu'il se considère comme francophone, bilingue, multilingue, voire anglophone (Dalley, 2006 ; Kasparian, 2003 ; Landry, Allard et Deveau, 2006). Même que selon leur parcours, certains individus s'identifient comme bilingues, mais se disent uniculturels et uniethniques, ou s'identifient comme unilingues, mais vont se définir comme biculturels et biethniques (Kasparian, 2003). Ainsi, la configuration identitaire n'est pas uniforme pour un groupe, ni figée pour l'individu, et ces identifications pour chaque individu diffèrent selon le contexte et leur histoire de vie.

Il y a aussi la valorisation des langues et des cultures qui constitue la base de la motivation d'un développement psychosocial positif à la fois des dimensions linguistico-cognitives et identitaires des jeunes. Hamers et Blanc (2000) schématisent les facteurs et le processus du développement par une suite d'actions interdépendantes. En effet l'enfant *intériorise* les valeurs sociales reliées aux différentes langues et cultures en fonction des modèles et

valeurs sociales qui l'entourent. Si ces valeurs sont positives, cela entraîne la *valorisation* et la *forte motivation* du jeune à apprendre la langue et à s'identifier à la culture correspondante. La motivation encourage alors l'apprentissage et le développement des compétences communicatives. La maîtrise de ces compétences réactive à son tour la valorisation et une nouvelle motivation à poursuivre l'apprentissage pour en arriver à l'acquisition d'un niveau supérieur de compétences académo-cognitives. Les mécanismes sociopsychologiques les plus importants pour le développement linguistique et culturel sont la valorisation des langues et des cultures, de même que le rôle du contexte socioculturel et des modèles auxquels sont exposés les jeunes. Ces facteurs sont déterminants pour développer une motivation *intrinsèque*, c'est-à-dire interne, automotivée, générée par le plaisir, la satisfaction et l'intérêt personnel (Ryan et Deci, 2000). Pour cela, c'est l'expérience langagière de chaque individu qui déterminera la construction des représentations, des croyances, des identités selon les modèles de comportements linguistiques et des valeurs socioaffectives qui l'entourent. Plus les langues et les cultures sont valorisées, la motivation forte, et le développement des compétences linguistiques significatif, plus le jeune s'identifiera au groupe culturel.

Vu ces théories du développement psychosociologique de la dimension identitaire (linguistique et culturelle) des jeunes, et compte tenu de l'importance du contexte socioculturel (famille, amis, école et communauté) et des mécanismes importants (la valorisation des langues et cultures et la motivation intrinsèque) dans leur cheminement, comment leur permettre de développer une motivation intrinsèque et une identité francophone ? Comment agir sur leur enculturation dans les écoles francophones ? Puisqu'il est question d'identification au groupe culturel et d'enculturation, précisons ce qu'on entend par culture.

Culture et identité culturelle

Il n'est pas facile de cerner la notion de culture en milieu scolaire puisqu'elle touche au « contenu même de l'enseignement et aux modèles de raison, de vie et d'humanité qui se sont longtemps inspirés d'une tradition rationaliste et humaniste » (Simard, 2002,

p. 63). Son contenu, les conditions de son appropriation et les moyens la favorisant sont aussi débattus selon le contexte culturel et les enjeux du débat (Gohier, 2002).

Déjà en 1877, Tylor définissait la culture comme « cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, la langue, les croyances, l'art, le droit, les mœurs et les coutumes ainsi que toute forme de capacités ou d'habitudes acquises par l'individu en tant que membre d'une société » (dans Hamers et Blanc, 2000, p. 162). Elle englobe diverses facettes de la personne (Legendre, 2005) et véhicule ce rapport à soi, aux autres et au monde (Simard, 2002). Elle est le matériau qui lie la personne à son groupe d'appartenance et qui donne un sens à son identité (Gohier, 2002). D'autre part, pour refléter le caractère dynamique et évolutif de la culture en milieu francophone minoritaire, nous ajouterons qu'elle constitue le lien entre « la transmission (héritage, tradition, mœurs de sa société) et la construction (participation, engagement, transformation des individus) qui favorise une coproduction entre le récit (la mémoire) et l'agir (la volonté) » (Cazabon, 2007, p. 39).

C'est par la socialisation que le jeune va donner des valeurs aux traits caractéristiques de son groupe linguistique, culturel et ethnique et qui sont essentiels à la transmission de la culture. Par ailleurs, l'identification sociale à différents groupes est le résultat de la dynamique entre les mécanismes socioaffectifs, les relations existantes entre les communautés et la perception que l'individu en a (Hamers et Blanc, 2000). Ce qui explique pourquoi chaque parcours identitaire est unique. Pour cela, il est très important que l'entourage du jeune (famille, école) valorise les langues et les cultures en présence, car cela a un impact dans le développement de leurs identités linguistiques et culturelles (Kasparian, 2007).

L'école et les enseignants ont donc un rôle important à jouer dans la construction identitaire des élèves. Il ne s'agit pas d'imposer une identité aux élèves, mais plutôt de favoriser des interventions qui agiront sur leur sentiment d'appartenance à la francophonie, en leur faisant découvrir les éléments de cette langue et de cette culture qui enrichissent divers domaines d'activités partout au monde (CMEC, 2012). De plus, il est nécessaire de prendre en considération la culture individuelle de chaque élève qui est façonnée par son histoire personnelle et ses origines, pour l'amener à découvrir les

caractéristiques de la culture francophone collective et inviter chacun à intégrer la « culture sociétale » de langue française (Landry, 2012). Ceci renforce les apprentissages scolaires, de même que la vitalité et la construction de l'identité collective de la communauté francophone minoritaire (Lai-Tran, 2020).

Approches pour le développement culturel et identitaire

Les acteurs de l'éducation sont invités à mettre en œuvre des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, tout en encourageant une démarche réflexive sur le rapport à soi, à l'autre et à l'environnement afin d'amener l'élève à faire des choix éclairés qui contribueront à l'affirmation de son identité francophone (Landry, 2003 ; MENB, 2009). Par ailleurs, pour que la culture soit accessible à tous les jeunes, l'enseignant passeur culturel en milieu francophone minoritaire est appelé à agir comme un *intermédiaire* (MENB, 2009, p. 11) qui favorise la découverte de différents moyens d'expression de la culture et de personnes modèles de la francophonie. Il agit aussi comme un *éveilleur* qui suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs, ainsi qu'une réflexion sur sa culture qui amène l'individu à agir et à réagir, de même qu'un *accompagnateur* qui intègre la culture au quotidien par des actions qui développent l'esprit critique, la pensée créative et la communication dans un climat d'ouverture où l'élève peut établir un pont entre sa culture individuelle et la culture collective francophone. Il est lui-même un *modèle culturel* qui participe à la vie culturelle de son milieu et qui demeure ouvert à la diversité culturelle (MENB, 2009).

Par ailleurs, plusieurs documents ministériels suggèrent des approches qui favorisent une intégration optimale des activités culturelles et artistiques dans le curriculum pour contribuer à la construction identitaire des jeunes (CMEC, 2012 ; Boudreau, 2016 ; MENB, 2014). Parmi celles-ci, il y a l'approche culturelle de l'enseignement qui préconise de tenir compte des « considérations culturelles » dans les pratiques pédagogiques (CMEC, 2012 ; Nadeau, 2021). Il s'agit alors d'intégrer des référents culturels francophones actuels et signifiants aux apprentissages dans les différentes matières à l'aide d'échanges qui favorisent l'appropriation de la culture de l'élève et l'amènent à faire un choix réfléchi où il est valorisé dans son identité et sa culture. Ces pratiques cherchent à favoriser un

processus d'appropriation de la culture qui passe par la prise de conscience (la réflexion et la remise en question), la prise de position (l'affirmation de ses valeurs et de ses choix), et la prise en charge (l'affirmation de sa francité et son désir de s'intégrer à la communauté francophone). On encourage aussi l'exposition de l'élève à des modèles culturels afin de le sensibiliser à la diversité culturelle qui représente une source de développement et d'enrichissement de la culture collective francophone (CMEC, 2012).

Landry (2003), quant à lui, propose une pédagogie propre au contexte minoritaire pour contribuer à l'actualisation du plein potentiel de chaque élève et à sa construction identitaire par des approches favorisant la conscientisation et l'engagement des élèves, l'enculturation, l'autodétermination et l'entrepreneuriat communautaire. Cormier (2005) y ajoute un autre élément, soit le développement d'un rapport positif à la langue, en invitant le personnel éducatif à faire preuve d'ouverture à l'égard de la langue vernaculaire, afin de réduire l'insécurité linguistique des élèves et de les diriger par des activités authentiques vers un français standard. L'école est aussi invitée à offrir des vécus socialisants qui sont enculturant, autonomisant et conscientisant (Landry, Allard et Deveau, 2006). Le vécu enculturant constitue la base de la socialisation langagière et culturelle et favorise l'appropriation des éléments culturels propres à son groupe (la langue, les valeurs et les rôles). On propose alors que les élèves soient actifs dans leurs expériences, les organisent et exercent une analyse réflexive sur les aspects qui ont des rapports avec leur réalité (Landry et al., 2006). Le vécu autonomisant permet des contacts avec des francophones et la langue française qui vont satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance de l'individu (Ryan et Deci, 2000) et renforce l'identité francophone. Enfin, le vécu conscientisant est enrichi par des interventions qui amènent les élèves à réfléchir aux expériences langagières et culturelles et suscitent une conscience critique par rapport à leur développement psycholangagier et leur engagement envers leur communauté (Allard, Landry et Deveau, 2005).

Tenant compte de ces fondements, nous avons sondé le terrain en menant une recherche-action auprès de membres du personnel éducatif d'une école secondaire de langue française en contexte anglo-dominant, à Moncton, au Nouveau-Brunswick, afin de

mieux cerner leurs représentations quant à leur rôle de passeur culturel et les actions à poser en ce sens. Par représentations, on entend « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1997, p. 53). Ce sont donc ces images de la connaissance socialement élaborée de cette réalité commune à ce personnel enseignant, le rôle de passeur culturel, que nous essayons de cerner.

Méthodologie

Nous avons choisi d'accompagner des pédagogues dans une démarche quant à leur rôle de passeur culturel par une recherche-action qui s'est étalée sur 3 ans. Ce type de recherche permet aux participants de construire leur savoir et de transformer leur pratique en évaluant parallèlement l'impact de leurs actions pour contribuer à l'avancement des connaissances en pédagogie (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016). Cette équipe de praticiens-chercheurs était constituée au départ de 6 enseignants, une agente communautaire et 3 membres de la direction qui ont de 2 à 25 années d'expérience en milieu scolaire.

Cette recherche-action¹ a permis de recueillir différents types de données au moyen de divers outils de collecte d'information, dont des fiches de réflexion sur le rôle de passeur culturel, deux entrevues semi-dirigées avec chaque participant pour discuter de leurs représentations de ce rôle, mais aussi l'examen de l'évolution de ces représentations à la suite des discussions de groupe, un journal de bord tenu par la chercheuse, ainsi qu'un dossier composé d'outils pédagogiques développés par les praticiens-chercheurs qui ont

¹ Pour la mise en activité de cette recherche-action, comme le proposent Guay et Prud'homme (2011), l'équipe de praticiens-chercheurs a cerné la situation pédagogique à améliorer en lien avec le rôle de passeur culturel et déterminé la fréquence des rencontres, de même que l'investissement de chacun. Les participants ont ensuite développé un plan d'action avec les objectifs à atteindre, les actions à poser et un échéancier. Ils ont alors précisé qu'ils voulaient non seulement réfléchir à leur rôle de passeur culturel et améliorer les interventions s'y rattachant, mais qu'ils voulaient aussi développer des formations pour que tout le personnel enseignant puisse aussi y réfléchir. Le plan d'action fut ajusté et exécuté pour atteindre les objectifs ciblés, offrant ainsi des pistes de réflexion et d'interventions possibles pour le personnel. L'équipe s'est aussi questionnée tout au long du processus sur les effets des actions posées, des apprentissages effectués et sur la façon de s'ajuster pour avoir le plus d'impact possible.

participé à la recherche. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de présenter uniquement les résultats issus des entrevues individuelles et des discussions de groupe afin de faire ressortir les éléments les plus importants concernant les représentations de ces enseignants quant à leur rôle de passeur culturel. Leurs témoignages, transcrits de l'oral, constituent notre corpus qui regroupe 17 entrevues individuelles et une séance de discussion en groupe réalisées entre 2014-2016. Un prénom fictif a été attribué aux participants pour protéger leur anonymat. Le corpus à l'étude comprend 134 045 mots qui feront l'objet d'une analyse du discours assistée par ordinateur.

Bien que ce corpus ait fait l'objet d'une analyse qualitative inductive (Blais et Martineau, 2006), afin de porter un regard croisé sur nos premiers résultats, de les nuancer et les enrichir grâce à une lecture et une exploration plus systématique du corpus, nous l'avons soumis à l'analyse informatisée et statistique de données textuelles qui permet d'identifier les univers de discours ou de thématiques sous-jacentes aux représentations de ce rôle de passeur culturel dans le discours des participants.

Ainsi, dans une approche linguistique du discours produit et compte tenu de la taille du corpus textuel, nous avons opté pour une série d'analyses issues de la logométrie (mesure du discours), une méthode de pointe pour l'analyse de gros volumes de textes qui combine l'analyse du discours à la statistique de données textuelles et qui est caractérisée par le va-et-vient entre lectures quantitatives et qualitatives des textes (Mayaffre, 2010). Les calculs statistiques ont alors pour objectif de « mettre en place un protocole de lecture pour baliser [...] des parcours interprétatifs contrôlables » (p. 23). Ils ont une valeur euristique et suggestive et permettent de relever des informations impossibles à détecter à l'œil nu.

Pour analyser nos données textuelles par la logométrie, nous avons eu recours notamment à une analyse des univers du discours par la méthode Alceste, une classification descendante hiérarchique développée par Reinert (1993) et implantée dans

le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009)². À terme, elle nous propose une classification du corpus en mondes lexicaux, mondes qui « renvoient à des espaces de référence associés à un grand nombre d'énoncés » (Reinert 1993, p. 12). L'hypothèse à la base de cette méthode est que « dans la mesure où une représentation collective exprime une certaine régularité de structure dans une classe de représentations singulières [...] cette régularité est due aux contraintes de ce que nous appelons "un monde" » (Reinert, 1993 : 29-30). Dans le cas d'un corpus collectif comme le nôtre, ces espaces de référence témoignent de « lieux communs » à un groupe et à une époque, s'apparentant ainsi à la notion de « représentations sociales » (*ibid.*).

Analyse³

Le logiciel IRaMuTeQ nous a permis d'explorer nos données textuelles par le biais de plusieurs analyses. Dans le cadre de cet article, nous en présentons trois : 1 - une cartographie des mots du discours qui nous permet de voir le poids des mots utilisés dans ces discours ; 2- l'analyse des mondes lexicaux de nos données textuelles qui nous révèle les différents univers de discours (classes ou thématiques) qui composent ces représentations ; 3- une carte multidimensionnelle projetant la distance et représentant l'association entre les mondes lexicaux. Enfin, l'analyse des segments spécifiques de chaque classe thématique sert tout au long à illustrer, par des segments (verbatim) propres à chaque classe, la pertinence de notre interprétation des résultats.

Cartographie des mots du discours

Une première analyse réalisée avec IRaMuTeQ donne une image qui tient compte de la fréquence des mots dans le discours des enseignants.

² Cette méthode se fonde sur les notions de fréquence et de cooccurrence, et consiste en un découpage du corpus en unités de contexte (segments) suivi de la classification de ces segments en fonction du lexique que ceux-ci partagent avec d'autres.

³ Nous remercions Marc - André Bouchard, technicien de recherche au Laboratoire d'analyse de données textuelles pour son aide dans l'analyse des données avec IRaMuTeQ.

Figure 1 : Cartographie du discours des enseignants

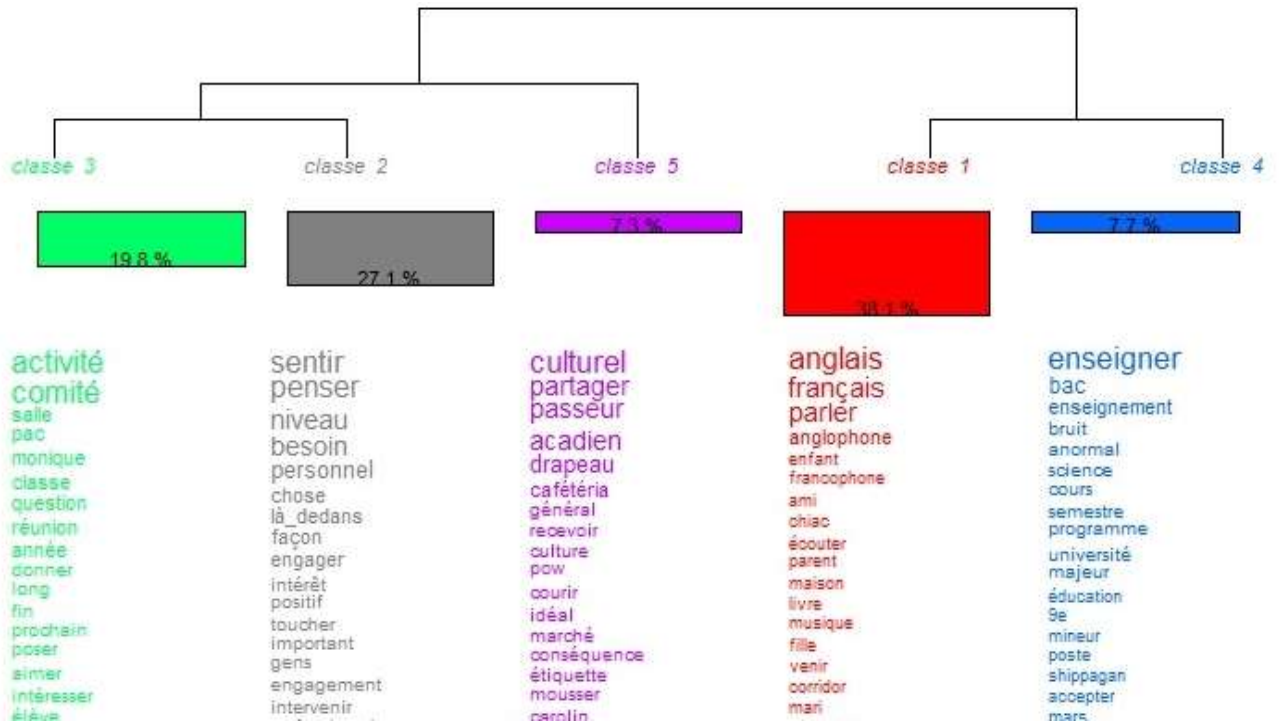


Dans cette cartographie, les mots au centre et de grandes tailles sont donc ceux qui reviennent le plus souvent, soit *français* et *parler*, suivis notamment des mots *élève*, *anglais*, *voir*, *penser* et *école*. D'emblée, on note le poids de *parler et français* dans le discours des enseignants. En effet, la préoccupation majeure concernant leur rôle particulier en milieu francophone minoritaire est que les élèves parlent français, c'est le nœud central. *Anglais* est le plus souvent associé à *français*, comme le révéleront aussi d'autres analyses plus loin. Plusieurs autres verbes gravitent autour de ce centre : *comprendre*, *essayer*, *réfléchir*, *donner*, *commencer*, *passer*, *sentir*, *convenir*, *réaliser*, *enseigner*, *prendre*, *explorer*, *écouter*, pour ne nommer que ceux-là, offrent déjà des représentations des actions des intervenants comme passeurs culturels. Afin d'approfondir ces premiers résultats quantitatifs, il nous faut passer à l'analyse des thématiques, ou mondes lexicaux, qui composent ces discours.

Mondes lexicaux du discours des enseignants

L'analyse de la classification hiérarchique descendante par la méthode Reinert (figure 2) illustre, quant à elle, les mondes lexicaux (classes) du corpus et leur poids relatif. La classification ainsi obtenue tient compte de 83,71 % des segments du corpus et révèle cinq classes thématiques.

Figure 2 : Mondes lexicaux du corpus

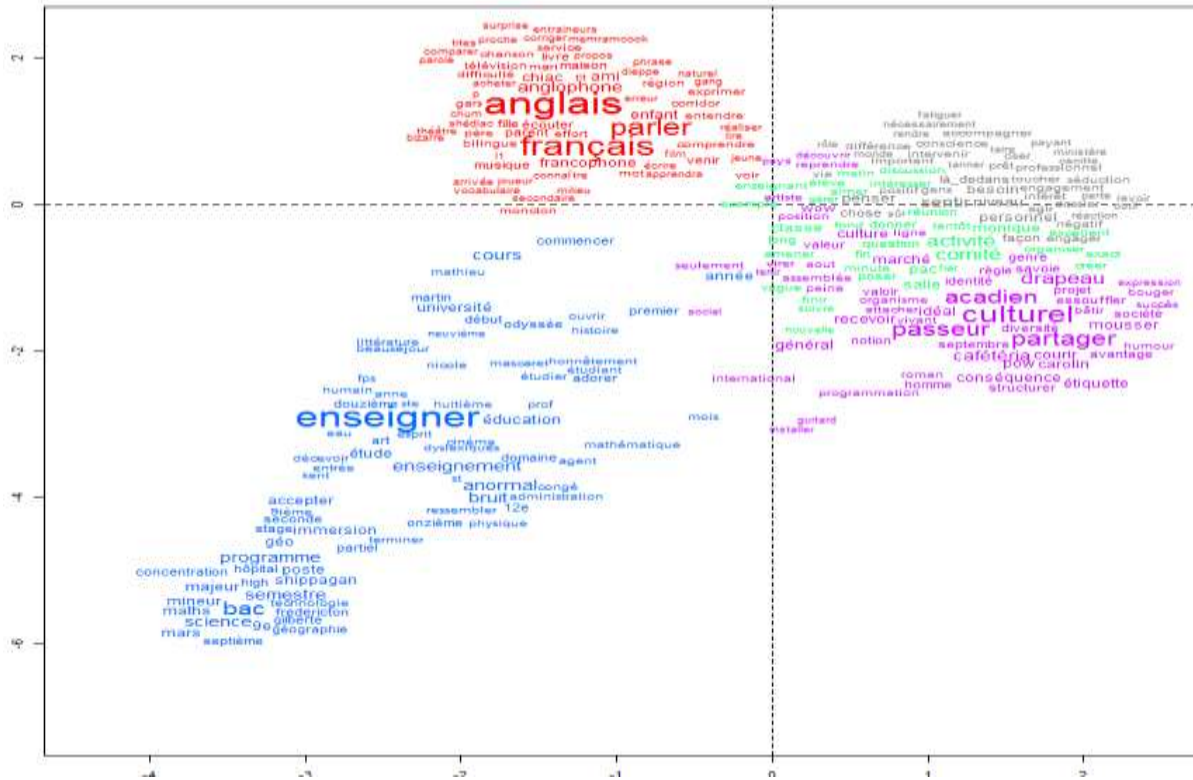


Tel que le montre la figure 2, la classe 1 qui est reliée aux langues (contextes, relations, référents culturels et défis) est la plus importante (38,1 % des segments classés). Elle est suivie de la classe 2, classe des valeurs et actions des passeurs culturels (27,1 %) et de la classe 3, qui est reliée aux moyens et aux lieux pour se mobiliser (19,8 %) afin d’entreprendre une réflexion commune en ce qui concerne les actions à mettre en œuvre. La classe 4 quant à elle, est reliée aux parcours académiques et professionnels des enseignants (7,7 %), tandis que la classe 5 est rattachée à divers aspects de la culture (7,3 %). On constate aussi que d’un côté de cet arbre, il y a les classes 1 et 4 qui sont reliées à la langue et à l’enseignement, alors que de l’autre, on retrouve les classes 3, 2 et 5 qui forment une branche à part et qui sont reliées à la définition, aux valeurs et aux actions du passeur culturel. Ces regroupements et classes thématiques seront développés et interprétés à partir de l’analyse factorielle de correspondance (AFC) qui suit.

Analyse factorielle de correspondance (AFC) des classes

L'analyse multidimensionnelle de ces cinq classes au moyen de l'analyse factorielle de correspondance (AFC) représente les deux premiers axes les plus importants de l'AFC.

Figure 3 : AFC des classes



Se dégagent de la figure 3, à partir des deux premiers axes d'oppositions de l'AFC (31,79 % et 27,87 % de la variance), les trois univers du discours de notre corpus, *langues*, *enseigner*, *porteur culturel*. Regardons de plus près ces trois univers de discours constitués des différentes classes, en tenant compte des mots contenus dans chaque classe, ainsi que de leurs segments les plus caractéristiques (verbatim).

Premier univers de discours – langue (nuage du cadran de gauche en haut du graphique)

La prédominance des mots *parler, français, anglais* au premier niveau et des mots *francophone, anglophone* et *chiac*⁴, dessinent bien la problématique fondamentale de cet univers qui est le plus important (38,1 %) du discours des intervenants et qui fait écho à la cartographie du poids des mots (figure 1). En effet, cet univers porte sur la langue, c'est-à-dire sur les dynamiques particulières et les rapports de force qui influencent les choix linguistiques et culturels. Il est donc question de la place accordée à la langue française en situation francophone minoritaire, incluant sa variété régionale, le chiac, ainsi qu'à la langue anglaise dans les contextes sociaux dans lesquels évolue le personnel. Ces lieux de socialisation langagière et culturelle incluent notamment le contexte familial (*maison, famille*), l'école (*cours, corridor*) et la communauté (*Moncton, Shédiac, Dieppe, Memramcook*) qui mettent en scène divers acteurs (*francophone, anglophone, amis, parents, père, enfants, mari, gars, chum* et *fille*). Il y a aussi les divers événements et référents culturels de la communauté (*livre, musique, télévision*) et même une dimension de jugement ou d'évaluation de la langue française (*difficulté, erreurs, corriger, vocabulaire, comprendre, comparer, exprimer, lire, écrire, efforts, entendre, réaliser*).

Cet univers du discours sur la langue française en contexte minoritaire met en relief le rapport de force entre les langues (*français, anglais, chiac*), alors que l'on fait face à une idéologie et à un positionnement autour de la défense de la langue française qu'on ne sait pas toujours comment gérer.

On dit souvent aux élèves : « parle français » ou « ne parle pas anglais » [...] J'ai beaucoup de difficulté à reprendre les jeunes. Je le fais, mais je n'aime pas ça [...] je me souviens que quand j'étais à l'école, ça me faisait plus vouloir parler anglais.

Je ne pense pas que les gens comprennent la complexité de quelqu'un qui va à la maison et qui vit ses émotions en anglais avec sa famille, puis arriver à l'école le matin et complètement changer et d'être francophone au bout. [...] dans ma classe, c'est évident qu'on n'a pas le choix et que c'est important. Je dis à mes élèves que j'étais pareille et que je vivais la même chose qu'eux [...]. (Louise)

⁴ Variété de langue métissée issue du contact entre le français et l'anglais contenant aussi des archaïsmes, des régionalismes acadiens (Kasparian, 2003)

En effet, cette coexistence quotidienne des deux langues dans divers contextes, que ce soit à la maison, à l'école ou dans la communauté, n'est pas toujours facile à vivre sur le plan personnel ou professionnel. On constate ainsi que lorsque les enseignants parlent de leur vécu personnel ou de celui de leurs collègues ou de leurs élèves, les relations qu'ils entretiennent avec les amis ou les membres de la famille influencent leurs choix linguistiques. Cet univers du discours situe aussi cette problématique dans une opposition anglais (anglophone)/français (francophone), alors que les deux se côtoient le plus souvent.

Certains membres du personnel enseignant ne savent pas toujours comment intervenir et gérer de façon pratique ce rapport de force entre les langues à l'école. Plusieurs sont préoccupés par le fait que les jeunes parlent de plus en plus ouvertement en anglais à l'extérieur de la classe, et ils ne savent pas comment réagir :

Ça fait 7 ans que je suis ici et quand je marche dans les corridors et que j'entends un groupe parler en anglais, je ne sais pas encore quoi dire, sauf pouvez-vous parler en français s'il vous plaît, sauf que ça ne marche pas. (Nadine)

Les propos révèlent aussi comment dans le vécu personnel de certains enseignants, le passage du français à l'anglais se fait facilement, que ce soit pour les référents culturels ou la langue parlée, mais souvent sans penser aux conséquences de leurs choix linguistiques :

Mon mari travaille dans un milieu surtout anglophone, donc le soir, on varie du français à l'anglais [...]. Mais il faut qu'on fasse un effort conscient. Quand on parle en anglais, il faut qu'on change en français [...] C'est quand on a eu la petite qu'on a réalisé qu'il fallait faire attention à notre langue à la maison. (Julie)

De plus, le chiac intervient dans l'univers de la dynamique langagière, superposant une dimension de variété régionale à l'univers du *français* et de l'*anglais*. On constate dans notre corpus deux pôles de représentations contrastantes du chiac en ce qui a trait à la

vitalité de la culture francophone du sud-est du Nouveau-Brunswick. Le premier conçoit le chiac comme une étape dans le processus d'assimilation :

On commence à être moins convaincu que la langue française est si importante que ça. On commence à parler chiac, et là, c'est rendu qu'on parle en anglais dans les corridors. Il y a des étapes à faire pour se rendre là. (Marc)

Le second pôle de représentations du chiac, le plus important des deux que nous avons relevées, envisage la variété régionale comme un français légitime, du moins dans des contextes informels, et décidément préférable à l'utilisation de l'anglais. Certains intervenants perçoivent aussi le chiac comme un moyen de créer plus de liens avec les élèves, de même qu'une porte d'accès à la culture francophone pour les jeunes en contexte minoritaire. Le personnel enseignant pourrait alors miser sur l'attachement identitaire au chiac pour transmettre la culture francophone aux jeunes du sud-est du Nouveau-Brunswick :

Je faisais la mise au point : « là, on a une conversation cruciale. Je vais vous parler avec mon cœur et quand je parle de mon cœur, ça sort souvent en chiac ». Les élèves riaient et ils trouvaient ça drôle, mais on avait plus des discussions authentiques à ce moment-là, mais aussi, ils voyaient que j'étais capable de m'exprimer comme une autre enseignante en français, mais que j'étais aussi capable d'utiliser du chiac et il n'y avait rien de mal avec ça... (Julie)

On constate alors que selon les habitudes développées dans leur vécu personnel, la musique qu'ils écoutent ou leurs choix de lectures se font beaucoup en anglais.

Je ne me sens pas prête à faire ce rôle-là. J'ai grandi à Moncton et même maintenant comme adulte, la télévision est souvent en anglais, la radio aussi. C'est que je ne connais pas autre chose, c'est des habitudes. [...] je sens que je n'ai pas les connaissances là-dedans. (Nadine)

En revanche, d'autres choisissent les référents culturels en français puisque leur langue et leur culture francophones font partie de leur manière d'être et de vivre :

J'aime faire vivre des expériences intéressantes, faire des liens avec la culture, avec la langue [...] moi j'enseigne le français, les liens sont infinis – j'aime tellement ça vivre ma langue et ma culture, j'aime transmettre mon plaisir de ma langue. (Joël)

Il semble donc y avoir deux positionnements, selon qu'on prenne plaisir à jouer son rôle de passeur culturel, un rôle s'exerçant facilement notamment en raison du fait que la langue et la culture françaises font partie intégrante du quotidien, ou bien qu'on vive un malaise lorsqu'on connaît peu de référents culturels francophones.

Deuxième univers de discours – Enseigner : Parcours de l'enseignant (nuage du cadran de gauche en bas du graphique)

Parmi les mots se rapportant à *enseigner*, le 2^e monde lexical et le moins important de notre corpus (7,7 % des segments), on compte notamment *bac, université, majeur, mineur, étude* et *stage*, soit ce qui est relié à la formation universitaire des enseignants. D'autres mots renvoient pour leur part aux détails propres à la carrière des locuteurs, dont les matières pour lesquelles ils ont été formés ou qu'ils ont enseignées (*science, maths, géo, art*), alors que d'autres mots réfèrent aux lieux géographiques où ils ont fait leurs études ou travaillé (*Shippagan, Fredericton, Moncton*) et d'autres caractéristiques finalement reliées à leur travail (9^e [année], *immersion*).

Cette classe thématique présente une dimension de l'expérience et de la réalité du milieu de travail de nos participants, alors qu'elle révèle des aspects de leur parcours académique et professionnel et situe le contexte de leur rôle d'enseignant. Ainsi, certains segments caractéristiques du monde lexical indiquent qu'il y a parfois une inadéquation entre la formation reçue et la réalité de leur milieu scolaire particulier de travail.

J'ai un bac en géographie. [...] mes profs me remettaient souvent mes travaux et me disaient que j'avais perdu des points à cause de la langue, parce que je n'étais pas bonne en langue et ils disaient qu'il y avait trop d'erreurs. [...] ça me frustrait. J'ai donc commencé à prendre des cours de français pour m'améliorer. Jamais dans le but d'enseigner le français, jamais ! [...] J'ai eu mon premier poste en géographie. [...] Tout d'un coup ils cherchaient un enseignant en français pour des cours modifiés [...] je n'ai pas eu vraiment le choix. Je croyais que j'allais mourir tellement que je n'étais pas prête là-dedans, j'ai fait du mieux que je pouvais. (Louise)

D'autres segments de ce monde lexical révèlent que la formation universitaire a aussi suscité des prises de conscience au niveau de la langue et des exigences pour la maîtriser.

J'explique à mes élèves que la raison que je peux enseigner le français, c'est parce que j'avais de la difficulté et que j'ai dû faire tellement de cours pour me perfectionner (...) à l'oral, je trouvais qu'il y avait des gens qui me jugeaient !

(Extrait discussion de groupe)

Certains ont donc vécu des expériences où ils se sentaient jugés par rapport à leurs compétences langagières. Cela semble toutefois les avoir amenés à vouloir améliorer leur français, tout en voulant aussi enrayer les préjugés qui y sont rattachés.

4.3.3 Troisième univers du discours - Le passeur culturel (nuages à la droite du graphique)

Cet univers du discours traite surtout de l'enseignant comme passeur culturel, c'est-à-dire de ses valeurs et de ses actions, des moyens et des lieux pour se mobiliser et, enfin, de divers aspects liés à la culture.

Tout d'abord, c'est avec les mots *sentir, penser, besoin, personnel, façon, engager, intérêt, positif, toucher, important, gens, engagement, intervenir, professionnel, prêt, séduire, conscience, différence, agir*, que les enseignants construisent l'univers des représentations des principes et des actions à entreprendre pour mieux jouer leur rôle de passeur culturel. D'un côté, on a la dimension personnelle de l'enseignant qui doit comprendre, ressentir, penser à l'importance de s'engager et de faire une différence et, de l'autre, il y a les actions vis-à-vis des élèves : *intervenir, agir, séduire, (faire prendre) conscience, (susciter l') intérêt*. Toutefois, pour agir, il est important d'être conscient de son rôle.

Je n'avais pas pensé à ça. Il faut agir. Chaque année au niveau du personnel, on a au moins deux discussions, mais on a besoin d'en parler pour se rappeler que c'est important. (Sylvie)

Plusieurs intervenants mentionnent aussi la nécessité d'accompagner le personnel dans l'exercice de leur rôle :

Si je veux que mes collègues deviennent des passeurs culturels pour les élèves, il faut que je sois un passeur culturel pour eux. [...] j'aurais le gout d'identifier certaines stratégies, des pistes d'action, d'agir sur l'engagement du personnel. J'aime aider et être un leader, un modèle positif pour mes collègues. (Carl)

Le verbatim révèle que nos praticiens-chercheurs voient l'importance de se soutenir les uns les autres dans leurs efforts d'amener les jeunes à comprendre l'importance de parler en français et de s'intéresser à leur culture française. Les verbes d'action, tels que *sentir, penser, comprendre, essayer, réfléchir, sentir, réaliser et explorer*, indiquent qu'ils veulent développer un rapport positif à la langue et à la culture française qui se vit et qui est ressentie. Cela est révélateur des principes et des valeurs dont tiennent compte les praticiens-chercheurs pour susciter l'engagement des élèves, et même les collègues, que l'on souhaite amener à intervenir plus régulièrement comme passeurs culturels.

Toutefois, tous les membres du personnel enseignant ne sont pas engagés dans leur rôle de passeur culturel au même niveau et certains expriment l'importance d'agir en tant qu'équipe solidaire intervenant positivement auprès des jeunes :

Le personnel a encore beaucoup besoin d'être accompagné. Certains souffrent encore d'insécurité au niveau de la langue – pas tout le monde, mais y'en a plusieurs — le personnel n'est pas nécessairement venu engagé au niveau de consommation de produits culturels en français. (Marc)

Alors qu'une des composantes de cet univers du discours nous renseigne sur les représentations des enseignants quant à leur rôle, une autre jette un éclairage sur la mobilisation du personnel éducatif, ainsi que la motivation à vouloir jouer son rôle en tant que passeur culturel. Plusieurs mots caractéristiques de ce monde lexical, tel qu'*activité, comité, salle, classe, réunion, conseil, discussion, question, participer, organiser, élève, donner, amener et réflexion*, sont liés aux lieux qui permettent de se mobiliser et de se rencontrer, que ce soit entre passeurs culturels, ou avec les élèves, pour planifier et vivre des activités et des événements.

Quand j'ai embarqué dans ce projet, je me disais : "Ok, il faut faire d'une nouvelle façon". [...] Au niveau de l'école, on essaye de mettre des comités en place. Au

niveau du plan d'amélioration de l'école, l'année passée, on a demandé à tous les enseignants de bâtir une capsule culturelle. (Joanne)

L'aspect des comités ou des réunions du personnel renvoie donc aux rencontres et aux actions posées pour se mobiliser et agir sur son sens d'appartenance à l'école et comme francophone. On cherche alors à offrir un accompagnement aux enseignants afin qu'ils puissent réaliser des activités reliées au développement culturel et identitaire des élèves.

En revanche, il est aussi fréquent qu'on déplore le manque de temps pour organiser des activités en raison de la surcharge de travail :

Souvent les enseignants veulent, c'est qu'on est tellement surchargés de travail et de corrections, de ci et de ça. Je crois que si on a un comité qui prépare des activités, je pense qu'ils vont vouloir les faire parce que ça va être prêt pour eux. (Sophie)

L'analyse révèle également une composante qui porte sur divers aspects du rôle de passeur culturel et certains éléments de la culture, avec les mots *modèle, drapeau, acadien, valeurs, identité, social, société, environnement, bâtir, projet, programmation, assemblée*. Entre autres, certains de nos praticiens-chercheurs voient l'importance d'être des *modèles* pour les jeunes :

Je n'ai pas le choix d'être un modèle francophone positif pour mes élèves. Je pense que c'est à moi de leur faire découvrir des choses intéressantes en français, que ce soit des auteurs, des réalisateurs, des chanteurs, des musiciens, des artistes. (Joël)

Dans notre programmation scolaire, on essaye de faire quatre assemblées générales où ce sont les élèves qui sont sur scène [...] d'avoir aussi une exposition de ce que les élèves sont capables de faire comme des poèmes, des chansons... (Joanne)

C'est important d'être un modèle dans la notion de passeur culturel. J'essaye, je veux que les élèves me voient vivre la culture française. (Carl)

Pour certains, il est donc important d'agir comme modèle, comme passeur culturel qui partage sa fierté de s'exprimer dans la langue française et celle de faire connaître ses

référents culturels, tout en valorisant les talents et les succès des élèves, de même qu'en présentant d'autres modèles, valeurs ou référents culturels provenant de la communauté francophone.

Discussion

L'analyse des propos des participants sur leur rôle de passeur culturel révèle un premier univers du discours, soit la langue, à laquelle ils accordent une grande importance et qui est représentée comme l'élément central de la culture. On constate ainsi qu'aux yeux de plusieurs, langue et culture sont intimement liées, ce qui concorde avec les études qui montrent qu'en Amérique du Nord la langue est la valeur centrale de la culture francophone (Hamers et Blanc, 2000). Leurs propos révèlent aussi que, pour certains, l'élément « langue » semble chargé symboliquement et qu'une insistance est mise sur le bon parler ou la maîtrise de la langue qui se retrouve, de surcroît, en compétition avec une langue plus valorisée, l'anglais, ou la variante mixte du français qui est le chiac. En effet, le français semble directement associé à l'anglais, établissant ainsi un rapport de force perçu par le personnel enseignant. Souvent, l'omniprésence et l'utilisation fréquente de la langue anglaise entre les élèves sont présentées par le personnel éducatif comme des raisons en elles-mêmes suffisantes pour justifier le manque d'engouement des élèves pour le français.

Ces questions préoccupent nos participants et certains choisissent de s'éloigner de messages qui pourraient dévaloriser l'une des langues parlées. Ils continuent à chercher des façons d'intervenir qui peuvent engendrer un rapport positif à la langue française et renforcer la motivation intrinsèque de vivre et de s'exprimer en français (Hamers et Blanc, 2000 ; Landry et al. 2010). Certains reconnaissent alors qu'en explorant une variété de référents culturels à l'école et dans la communauté, cela permet aux élèves d'apprécier la diversité des réalités culturelles, afin de mieux renouer avec la langue française et découvrir la richesse de sa culture dans toutes ses dimensions. L'appropriation culturelle devient une porte d'entrée importante pour engager l'élève dans son développement linguistique, culturel et identitaire.

En effet, notre étude révèle que des éléments touchant à la culture gravitent autour de l'élément langue dans le discours des participants : les livres, la poésie, le cinéma et la musique, de même que l'importance, en tant que passeurs culturels, de se présenter comme un modèle en partageant son amour de la langue et de la culture d'expression française aux élèves. Certains membres de l'équipe sont même particulièrement proactifs et, en plus d'afficher leur fierté et de faire preuve d'engagement en tant que francophones, cherchent à faire découvrir aux élèves une communauté francophone et acadienne dynamique et actuelle, tout comme le préconise une approche culturelle de l'enseignement (CMEC, 2012 ; MENB, 2014). À l'instar de Landry et al. (2006), ils désirent offrir un contexte socioculturel stimulant qui valorise les langues et les cultures, tout en impliquant davantage les élèves dans des activités culturelles pour qu'ils soient plus actifs et engagés. Ces résultats nous permettent de mieux comprendre les éléments du troisième univers du discours, soit les valeurs, les actions, les moyens, ainsi que la culture, qui représentent différents aspects du rôle de passeur culturel.

En revanche, tout comme l'a déjà constaté Richard et Gaudet (2014, 2015), de même que Richard (2018), notre étude révèle que même si plusieurs enseignants sont à l'aise de jouer leur rôle de passeur culturel, d'autres affirment qu'ils connaissent peu les référents culturels en français. Ils sentent alors qu'ils n'ont pas le bagage culturel ni le savoir-faire pédagogique nécessaire pour offrir aux élèves des occasions signifiantes d'expériences et de découvertes culturelles. Leur propre rapport à la culture et la place accordée aux référents culturels en français dans leur sphère personnelle sont limités, ce qui rend plus difficile leur tâche d'intégrer des pratiques culturelles de façon plus systématique en classe pour favoriser un rapport à la culture plus dynamique et stimulant pour l'élève.

Ceci fait le lien avec le deuxième univers du discours, le parcours académique et professionnel des enseignants, qui révèle qu'il y a parfois une inadéquation entre la formation reçue et les réalités du milieu scolaire en contexte minoritaire, de même que leur propre rapport à la culture. Le défi se situe non seulement en matière de stratégies à mettre en place pour contribuer au développement culturel, mais aussi au niveau de la gestion pratique de ce rapport de force entre les langues à l'école, qui permet de

développer une motivation intrinsèque à l'apprentissage du français. Ce constat rejoint les propos de Gérin-Lajoie (2020) qui mentionne que, malgré la mise en place de politiques éducatives qui abordent la construction identitaire francophone, celles-ci n'expliquent toujours pas comment cultiver ce désir d'une identité francophone. Cela dit, pour que les enseignants puissent accompagner les élèves dans un processus de construction identitaire tout au long de leur parcours scolaire, n'y aurait-il pas lieu d'inclure des résultats d'apprentissages spécifiques à cet effet dans les programmes d'études des différentes matières ? Ne faudrait-il pas développer et offrir davantage de matériel didactique intégrant des référents culturels francophones et permettant d'enrichir les vécus enculturant, autonomisant et conscientisant (Landry et al., 2006) ?

Par ailleurs, leur discours permet de voir que les enseignants envisagent leur rôle de passeur culturel comme un acte qui nécessite de motiver et de convaincre l'élève de l'importance d'apprendre et de parler le français, mais aussi d'en découvrir toutes les facettes, dont la richesse et la diversité de ses référents culturels. Selon Charaudeau (1992), l'acte de convaincre dévoile un acte de résistance, c'est-à-dire un acte à contrecourant. Comment gérer ce rapport de force ? Comment intégrer une pédagogie propre au milieu minoritaire ? Comment motiver les jeunes à parler français et s'intéresser aux référents culturels de cette langue ? Et du côté des collègues, comment les amener à se mobiliser pour mieux encadrer les élèves dans leur construction identitaire ?

C'est dans une démarche de réflexion et de collaboration que nos praticiens-chercheurs ont cherché à répondre à ces questions et offrir des pistes d'action. Ils ont même déterminé trois composantes sur lesquelles ils voulaient se mettre en projet avec tout le personnel enseignant. Il s'agit d'interventions proactives afin de contribuer à l'ambiance langagière française de l'école, de participer au développement d'activités séduisantes dans le but d'enrichir le paysage culturel des élèves et, enfin, permettre la découverte d'une communauté vibrante pour enrichir les projets scolaires et culturels. Ces composantes rejoignent celles d'une approche culturelle de l'enseignement et d'une pédagogie minoritaire qui voudrait que l'école soit un lieu d'échange, de réflexion et

d'intégration de la culture qui agirait sur la construction identitaire des élèves (CMEC, 2012 ; Landry et al., 2010 ; MENB, 2014).

Tel que le mentionnent les études de Hamers et Blanc (2000), Kasparian (2007), ainsi que Landry et al. (2010), pour générer une motivation intrinsèque chez l'apprenant, il faut que celui-ci intériorise des valeurs et des modèles positifs associés à cette langue. En effet, ni la culpabilisation, ni l'obligation d'obéir à un règlement, encore moins la dévalorisation de la langue majoritaire, ne permettent d'atteindre cet objectif (Kasparian, 2007). Mais alors, quels sont les outils qui peuvent permettre de convaincre de motiver intrinsèquement l'élève ? Si quelques enseignants se distinguent par leur passion de la langue, de la culture et de ses référents culturels, plusieurs déplorent n'avoir reçu aucune formation, ni même d'avoir un modèle à suivre.

C'est pourquoi nous encourageons des initiatives telles que la recherche-action que nous avons menée, suivant ainsi la recommandation de Cavanagh et al. (2016), Gérin-Lajoie (2010, 2014), Richard et Gaudet (2014, 2015) et Richard (2018) selon laquelle de nouvelles modalités de formation sont à définir pour soutenir les intervenants en milieu minoritaire. En effet, cette recherche-action a permis à une équipe de praticiens-chercheurs de se réunir régulièrement afin de réfléchir ensemble, dans un cadre fourni par la chercheuse, qui a guidé et soutenu l'équipe dans l'objectif de développer des initiatives, lui permettant de mieux comprendre leur rôle de passeur culturel et de mieux l'assumer. Ces conditions ont permis de trouver un soutien et de donner un nouvel élan pour qu'un changement s'opère, alors que le quotidien des enseignants est la plupart du temps surchargé et que leur rôle de passeur culturel se perd trop souvent parmi de nombreuses priorités. À l'instar de Gérin-Lajoie (2014) qui suggère que pour se donner une vision commune, ce soit l'équipe-école qui se charge de susciter une réflexion chez le personnel enseignant sur son rôle face aux réalités et aux enjeux de la communauté francophone minoritaire, cette recherche a permis à nos praticiens-chercheurs de développer leurs propres outils et de se prendre en main, selon les besoins qu'ils ont identifiés. Les initiatives développées ont permis au personnel éducatif de découvrir des outils et des stratégies qui favorisent des interventions efficaces auprès des élèves pour qu'ils

intériorisent leurs choix identitaires, tel que le suggèrent Allard et al. (2005). Notre étude révèle toutefois l'importance d'avoir un plan d'action afin d'assurer une régularité et un suivi dans les rencontres, de même qu'une continuité dans les actions à mettre en place.

Conclusion

En guise de conclusion, on constate que l'analyse du discours du personnel éducatif de notre étude a révélé des représentations s'articulant autour de trois préoccupations quant à leur rôle de passeur culturel : la place de la langue française à l'école et la valeur que lui accordent les jeunes, les outils et les approches pédagogiques permettant d'agir sur la motivation des jeunes à vouloir apprendre le français et connaître ses référents culturels, et, enfin, l'importance de la formation, de la motivation et de l'engagement du personnel enseignant pour accomplir son rôle de passeur culturel. Si ces préoccupations sont partagées depuis l'existence de la société acadienne telles qu'attestées déjà dans les premières conventions acadiennes et encore dans les forums et tables rondes aujourd'hui⁵, l'évolution du contexte social, des méthodes d'apprentissage et le visage changeant de l'Acadie, en raison notamment de l'immigration francophone croissante, mènent à des problématiques différentes qui nécessitent des solutions nouvelles. Ainsi, au lieu de parler d'insécurité linguistique et du fait que les élèves parlent beaucoup anglais entre eux, on réfléchit plutôt à la sécurité linguistique des élèves en français et aux façons de favoriser un développement de l'identité culturelle des élèves et du personnel éducatif dans toutes ses dimensions. Ceci, afin de susciter un engagement et un sentiment d'appartenance à la communauté francophone qu'on veut vibrante, pluraliste, inclusive et adaptée à l'époque que nous vivons. Ce renouvellement participe à une réorganisation de la société acadienne, de son identité qui ne peut faire fi de la problématique de la langue, de la culture et de sa retransmission, que les passeurs culturels peuvent assurer dans les écoles.

⁵ Voir les thématiques des forums du congrès mondial acadien de 2019 où au moins 8 sur 13 thématiques sont reliées à la langue - culture- identité. <https://www.cma2019.ca/fr/nouvelles/communiqués/463-le-grand-parle-ouere-du-cma-2019-formule-renouvelee-et-grande-diversite-de-themes>

RÉFÉRENCES

- Allard, R., Landry, R., et Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 20, 95-109. <https://doi.org/10.7202/1005339ar>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 20(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Boudreau, R. (2016). *Apprendre sa communauté par l'Éducation artistique*. Fédération canadienne des enseignants. <https://books.scholarsportal.info/uri/ebooks/>
- Cavanagh, M., Cammarata, L., et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39 (4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Éditions Hachette.
- Conseil des ministres de l'Éducation Canada (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement*. Patrimoine canadien, Gouvernement du Canada. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/313/Document-de-fondements-2012.pdf>
- Cazabon, B. (2007). *Langue et culture. Unité et discordance*. Éditions Prise de parole.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/cormier_marianne_recension.pdf
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82-94. <https://doi.org/10.7202/1079035ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 125-146. <https://doi.org/10.7202/007152ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33 (2), 356-378. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3078>
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Le discours du personnel enseignant sur son travail quotidien. Dans A. Pilote (dir.), *Francophones et citoyens du monde : identité, éducation et engagement* (p. 105-119). Presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-57). Presses de l'Université du Québec.

- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48 (1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapport à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 215-236. <https://doi.org/10.7202/007156ar>
- Guay, M.-H., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 183-211). ERPI.
- Guay, M. -H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec.
- Hamers, J. F. et Blanc, M. (2000). *Bilinguisme et bilinguisme*. Royaume-Uni. University Press.
- Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 11-32). Presses universitaires de France.
- Kasparian, S. (2003). Parler bilingue et actes identitaires : le cas des Acadiens du Nouveau-Brunswick. Dans R. A. Stebbins, C. Romney et M. Ouellet (dir.), *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution* (p. 159-177). Presses Universitaires de Saint-Boniface.
- Kasparian, S. (2007). Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie. *Revue de l'Université de Moncton*, 109–129. <https://doi.org/10.7202/017711ar>
- Lai-Tran, T. (2020). Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique. *Éducation et francophonie*, 48 (1), 73-92. <https://doi.org/10.7202/1070101ar>
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives* (p.135-156). Québec/Moncton, Association canadienne d'éducation de langue française/Centre de recherche et de développement en éducation.
- Landry, R. (2012). Autonomie culturelle, cultures sociétales et vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire au Canada. *Minorités linguistiques et Société*, 1, 159–179. <https://doi.org/10.7202/1009213ar>
- Landry, R., Allard, R., et Deveau, K. (2006). Revitalisation ethnolinguistique : un modèle macroscopique. Dans A. Magord (dir.), *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines* (p. 105-124). Peter Lang.

- Landry, R., Allard, R., et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine Canada et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <https://doi.org/10.7202/1023805ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Mayaffre, D. (2010). *Vers une herméneutique matérielle numérique – Corpus textuels, logométrie et langage politique*. Université de Nice Sophia Antipolis. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00655380/document>
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40 (1), 128-153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2009). *Trousse du passeur culturel*. <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/05/Trousse-Passeur-culturel.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2014). *Politique d'aménagement linguistique et culturel*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtCulturelSommaire.pdf>
- Ratinaud (2009). *Iramuteq : interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires*. http://iramuteq.org/front-page/presentation_view
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux et leur 'logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66 (1). 5-39. http://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1993_num_66_1_2632
- Richard, M. (2018). Formation par et pour les pairs : jouer son rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation*, 41 (1). 1-20. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3099/2488>
- Richard, M. et Gaudet, J.-A. (2014). Comprendre le rôle de passeuses culturelles : la parole à des d'écoles francophones au Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation*. 37 (1), 1-20. <https://journals.sfu.ca/cje//index.php/cje-rce/article/view/1706/1690>
- Richard, M. et Gaudet, J.-A. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (1), 1-22. <https://doi.org/10.7202/1031474ar>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>

- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 63-82. <https://doi.org/10.7202/007149ar>
- Tajfel, H. (1974). Social Identity and Intergroup Behaviour. *Social Science Information*, 13 (2), 65–93. <https://doi.org/10.1177%2F053901847401300204>
- Turner, K. (2012). *La transmission de la langue et de la culture en Ontario français : quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant ?* [Thèse de maîtrise en sociologie, Université d'Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-5891>
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.