

LA FORMATION ENSEIGNANTE EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE

Diane GÉRIN-LAJOIE,
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario,
Université de Toronto, Canada

Dans le contexte de l'éducation en milieu francophone minoritaire, les pratiques enseignantes sont de trois ordres : assurer la transmission des connaissances, assurer la socialisation des élèves, c'est-à-dire, reproduire les valeurs du système majoritaire et enfin, assurer la reproduction de la langue et de la culture minoritaires. En effet, en milieu francophone minoritaire, l'école a toujours constitué un pilier de la communauté. Historiquement et encore de nos jours, l'école s'est toujours trouvée au cœur même des luttes pour la sauvegarde des francophones qui vivent à l'extérieur du Québec.

A cause du rôle essentiel tenu par le personnel enseignant dans le maintien d'une communauté francophone de plus en plus éclatée, le travail enseignant est souvent perçu comme étant quasi une vocation et s'est vu caractériser par un sentiment de mission linguistique et culturelle. En Ontario, province canadienne à majorité anglophone, cette mission a d'ailleurs été clairement établie dans des documents officiels du Ministère de l'Éducation (1994). Cependant, les enseignantes et les enseignants se sentent souvent dépourvus de moyens, face à cette mission particulière attribuée aux écoles franco-ontariennes. Des études menées auprès de ces agents et agentes de reproduction ont montré en effet qu'il existe des besoins précis dans ce domaine et qu'un système d'appui spécifique à la réalité de l'enseignement en milieu francophone minoritaire aurait intérêt à être mis en place.

Dans sa forme actuelle, la formation initiale ne tient pas compte de la mission quasi politique que les enseignantes et les enseignants doivent mener auprès de la clientèle scolaire, puisque cette formation a été conçue à partir de la réalité du milieu majoritaire, où la mission de sauvegarde du groupe minoritaire ne se situe pas au cœur du travail enseignant.

La présente communication se penche sur le travail enseignant en milieu francophone minoritaire, en examinant de près la formation de cet agent de reproduction que constitue le personnel enseignant. Je tenterai de démontrer que la formation actuelle, qu'elle soit initiale ou continue, prépare mal au défi de la salle de classe située dans ce milieu. Mes propos reposeront sur des entretiens effectués dans le cadre d'une recherche que j'ai menée. Je commencerai par brosser un tableau de l'éducation en milieu francophone minoritaire, pour ensuite vous entretenir sur le travail des enseignantes et des enseignants et les besoins exprimés en termes d'appuis, tant à la formation initiale, qu'à la formation continue.

I - L'ÉDUCATION EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE AU CANADA

Il est important de mentionner d'abord, même si ce phénomène est connu de plusieurs, que la majorité des francophones au Canada vivent dans la province de Québec, alors que les anglophones, de leur côté, se retrouvent en majorité dans les autres provinces et territoires canadiens. Néanmoins, près d'un million de francophones vivent à l'extérieur du Québec, dont 500 000 en Ontario, province dont il sera ici question. Les francophones de l'Ontario, comme toute minorité officielle au Canada, possèdent des droits linguistiques en matière d'éducation. C'est ainsi qu'on retrouve plus de 400 écoles de langue maternelle française en Ontario, aux niveaux élémentaire et secondaire.

Avant de parler de la formation du personnel enseignant comme tel, il est important de parler tout d'abord de la réalité de l'éducation minoritaire de langue française dans son contexte social, économique et politique, c'est-à-dire, dans les rapports de force que les divers groupes en présence entretiennent entre eux. Dans le cas des francophones qui vivent à l'extérieur du Québec, ces rapports s'établissent d'abord avec le groupe majoritaire anglophone. Il faut reconnaître cependant que des rapports de force existent également à l'intérieur même du groupe minoritaire, entre ses membres qui sont d'origines variées et dont les intérêts diffèrent (Gérin-Lajoie, 1995). Malgré les tensions qui peuvent exister entre les divers groupes, l'école minoritaire de langue française demeure une institution unificatrice puisque son mandat est d'assurer la reproduction de la langue et de la culture françaises (Gérin-Lajoie, et Wilson, 1997). Dans le passé, ce rôle s'est avéré crucial et l'école est devenue rapidement un agent mobilisateur auprès de la communauté francophone (Welch, 1988 ; Gérin-Lajoie, 1996). Cependant, la communauté franco-ontarienne, autrefois homogène sur le plan linguistique, a subi des transformations majeures au cours des trente dernières années avec l'avènement de l'urbanisation (Welch, 1991). Cette communauté

est en effet passée d'une population rurale relativement homogène à une population urbaine de plus en plus hétérogène en ce qui a trait à la langue et à la culture (Welch, 1991; Gérin-Lajoie, 1995). Ces changements ont donc provoqué un impact direct au sein même de la clientèle scolaire, qui par conséquent, s'est également transformée, en devenant, elle aussi, de plus en plus hétérogène (Gérin-Lajoie, 1993a, 1995, 2001 ; Gérin-Lajoie, et Wilson, 1997 ; Heller, 1987).

Depuis le milieu des années quatre-vingts, un autre phénomène est venu contribuer à cette diversité. Les écoles minoritaires de langue française ont été témoins de l'arrivée d'une clientèle scolaire de diverses origines ethniques. Ce phénomène nouveau a, dans certains cas, causé des changements majeurs au sein des écoles.

Les élèves qui fréquentent les écoles minoritaires de langue française, qu'on appelle les ayant droits, c'est-à-dire, ceux et celles pour qui, selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, est garantie l'éducation dans la langue de la minorité officielle de la province ne constituent pas un groupe homogène. Ils peuvent se répartir en trois groupes distincts :

- ◆ le premier se compose d'élèves **franco-dominants**, c'est-à-dire, que ce sont des élèves qui, à leur arrivée à l'école maîtrisent avec succès la langue française, cette dernière étant généralement la langue parlée à la maison ;

- ◆ le deuxième groupe se compose d'élèves **anglo-dominants**, c'est-à-dire, que les compétences langagières en français de ces élèves sont limitées et même parfois inexistantes et que la langue utilisée le plus souvent est l'anglais, à la maison, comme dans les activités à l'extérieur de l'école et parfois même dans la salle de classe.¹

- ◆ enfin, le dernier groupe est constitué d'élèves qui appartiennent à divers **groupes ethnoculturels** qui sont venus s'établir au Canada, soit à titre de réfugiés ou à titre d'immigrants. Pour ce groupe, le français peut représenter une langue première, seconde et même dans certains cas, une troisième langue. Néanmoins, les élèves provenant de ce troisième groupe possèdent généralement une bonne maîtrise du français. Il arrive même qu'ils considèrent leur français supérieur aux formes vernaculaires qu'ils entendent à l'école. Pour ces élèves, la connaissance du français représente souvent, dans leurs pays d'origine, une certaine forme de prestige.

Lorsqu'on examine la communauté franco-ontarienne actuelle, on constate qu'on ne peut donc plus parler d'un passé commun, avec une langue et une culture unique, puisque cette communauté a subi des changements importants au cours des dernières années. A la fin des années quatre-vingt-dix, ces minorités comptaient pour 20,2 % de la population francophone dans la région de Toronto et pour 6,5 % de celle de la région d'Ottawa (Office des affaires francophones, 1999).

II - LE TRAVAIL ENSEIGNANT EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE

Dans le contexte francophone minoritaire, le travail des enseignants et des enseignantes revêt une importance particulière, puisque ces derniers et ces dernières agissent directement à titre d'agents et d'agentes de reproduction. Mais le personnel enseignant est souvent mal préparé pour affronter la salle de classe. Très souvent, les enseignantes et les enseignants ne sont pas du milieu. Plusieurs conseils scolaires à travers le Canada doivent recruter leur personnel au Québec, étant donné qu'il y a encore parfois peu d'enseignantes et d'enseignants formés dans la région même pour combler les postes vacants. Dans le cas de l'Ontario, c'est surtout dans la région de Toronto que l'on retrouve encore un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont été formés au Québec, où la problématique de l'enseignement en milieu minoritaire n'est pas une préoccupation des maisons de formation. Mais qu'en est-il des établissements de formation à l'enseignement qui sont eux-mêmes situés en milieu francophone minoritaire ?

III - LA FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE

Dans le cas de ces établissements, on semble arriver à la conclusion qu'on semble peu préoccupé par la question de l'enseignement en milieu francophone minoritaire, si l'on en juge par des témoignages d'enseignantes et d'enseignants qui débutent en carrière (Bordeleau, 1993 ; Gérin-Lajoie, 1993b, 2001; Gérin-Lajoie, et Lévy, 1994 ; Gérin-Lajoie, et Wilson, 1997). En effet, la façon dont sont formés les futurs enseignants et enseignantes tient difficilement compte de trois particularités de ce

¹ Cinq facteurs particuliers expliquent ce phénomène : a) dans un grand nombre de familles de langue maternelle française, la langue d'usage à la maison est devenue l'anglais, b) de plus en plus d'élèves sont issus de mariages mixtes, où l'un des deux parents est unilingue anglophone et où la langue d'usage à la maison est l'anglais, c) même dans certains foyers où le français est généralement la langue d'usage dans les interactions avec les parents, on note que les enfants ont tendance, entre eux, à converser en anglais, d) plusieurs ayant droits possèdent une connaissance limitée, parfois même inexistante, du français et e) un certain pourcentage de la clientèle scolaire est carrément anglophone.

milieu. La première particularité concerne la très grande hétérogénéité linguistique et culturelle de la clientèle scolaire. Deuxièmement, à l'hétérogénéité de la clientèle scolaire s'ajoute aussi l'omniprésence de l'anglais dans ce milieu de travail. Finalement, les enseignantes et les enseignants sont peu conscientisés, au moment de leur formation, au rôle crucial - que certains vont jusqu'à qualifier de « politique » (Welch, 1988) - que détient l'école de langue française en milieu minoritaire.

Au Canada, il existe six programmes dévoués à la formation initiale pour l'enseignement en milieu francophone minoritaire et ils se répartissent comme suit : deux dans les provinces maritimes - soit dans l'est du Canada, deux en Ontario et les deux autres dans l'ouest canadien. Une brève analyse documentaire de ces programmes nous a permis de constater un certain souci de la part des maisons de formation d'y adresser la réalité du milieu minoritaire, en ce qui concerne particulièrement l'enseignement du français. Ce souci se traduit par la livraison, assez récente dans la plupart des cas, de quelques cours qui traitent, en majorité, de l'enseignement du français à une clientèle hétérogène sur le plan linguistique. Même si l'effort est louable, on semble encore traiter la question du point de vue du majoritaire, où le problème devient en quelque sorte individualisé et l'intervention, clinique. On tente, en effet, de remédier à un problème que l'on qualifie de technique, où l'intervention se limite, en grande partie, à fournir des outils au personnel enseignant afin que ce dernier soit en mesure de remédier à la réalité d'une salle de classe à compétences langagières en français inégales.

Malgré un souci plus marqué de la part des maisons d'enseignement d'adresser la question de l'hétérogénéité linguistique des élèves dans la formation existante, il reste que les enseignantes et les enseignants qui débutent en carrière se sentent peu outillés pour faire face aux nombreux défis à relever de façon quotidienne, défis qui sont, soit dit en passant, dépassent le simple enseignement du français. Même après sa formation, le personnel enseignant possède généralement peu de connaissances de son nouveau milieu de travail, sur le plan social, économique et politique (Gérin-Lajoie, 1993b, 2001 ; Gérin-Lajoie, et Lévy, 1994 ; Gérin-Lajoie, et Wilson, 1997).

Le discours officiel « décontextualise » l'école en milieu minoritaire pour donner l'impression que cet îlot francophone dans une mer anglophone peut vaquer à sa tâche sans tenir compte des enjeux et des rapports de force particuliers aux francophones. On prétend presque vivre en milieu majoritaire. Lorsque les élèves se trouvent dans les murs de l'école, on s'attend à ce qu'ils agissent et pensent comme le font ceux des milieux majoritaires. Dans ces conditions, on comprend que les instances administratives n'accordent que peu d'importance à l'enseignement en milieu minoritaire.

Dans le cas des enseignantes et des enseignants de ces écoles qui débutent leur carrière, le défi se situe ainsi à deux niveaux : il s'agit, d'un côté, d'affronter la salle de classe pour la première fois et dans l'autre, celui de devoir composer avec une clientèle hétérogène sur le plan linguistique et culturel, non seulement en ce qui concerne l'enseignement du français, mais dans les activités quotidiennes en général, (Gérin-Lajoie, 1993a). Comme le font remarquer Fullan, et Connelly, (1987) en parlant de la situation en Ontario, « *l'enseignement franco-ontarien a longtemps été caractérisé par un sentiment de mission linguistique et culturelle, mission qui est sans cesse redéfinie en raison de l'évolution constante de la communauté, mais qui a toujours créé des exigences particulières en ce qui a trait à la pratique de l'enseignement* ». (p48)

Je suis de l'avis que même si une intervention de type clinique sur le plan de l'enseignement du français peut s'avérer importante, elle ne peut remplacer une critique plus large du contexte social dans lequel évolue l'école située en milieu minoritaire. Présentement, je ne peux que remarquer l'absence de critique sociale dans les programmes existants, ce qui représente, de mon point de vue, une faiblesse à combler (Gérin-Lajoie, 1997). Il est important, en effet, de développer la pensée critique chez ces futurs enseignants et enseignantes et de les amener à se questionner sur la place qu'occupe l'école de langue française dans un milieu majoritairement anglophone et sur le rôle politique de cette dernière. A l'intérieur de cette critique sociale, un examen approfondi de la place occupée par le personnel enseignant dans ce processus constitue un volet essentiel. Je reconnais, comme certains de mes collègues l'ont déjà fait, que le développement de la pensée critique est important peu importe le milieu d'enseignement (Tardif, et Lessard, 1999 ; Hargreaves, 1994, 1992), mais il s'avère d'autant plus crucial dans un contexte où le travail enseignant a pour mission spécifique de veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises, dans un milieu fortement anglicisé (Ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994). C'est par le biais des professeurs d'université affectés à la formation initiale que devrait être initiée cette réflexion critique. Mais qu'en pensent ces derniers ? C'est difficile à savoir. Comme l'ont déjà mentionné Wideen et al. (1998), peu de recherches ont porté sur le corps professoral des maisons de formation à l'enseignement. Cela est d'autant plus vrai pour les universités responsables de la formation à l'enseignement en milieu minoritaire.

IV - LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE

En ce qui concerne la formation continue, il semble que les enseignantes et les enseignants ne reçoivent pas toujours, non plus, l'appui nécessaire pour être en mesure d'adapter leur enseignement à la réalité du milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 1994, 1995, 2001 ; Gérin-Lajoie, et Wilson, 1997 ; Gérin-Lajoie, et Lévy, 1994). Dans ces conditions, comment ce personnel enseignant arrive-il à composer avec la réalité de la salle de classe ?

C'est sous l'angle des besoins en perfectionnement professionnel dans le contexte scolaire minoritaire que nous avons abordé la question dans une étude qui a porté sur les besoins du personnel enseignant œuvrant dans des écoles minoritaires de langue française en Ontario. Nous sommes donc allées rencontrer des enseignantes et des enseignants dans deux écoles secondaires de la région de Toronto (Gérin-Lajoie et Wilson, 1997).²

IV - 1 La méthodologie utilisée

Nous avons privilégié l'approche qualitative dans notre recherche, par l'utilisation de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Ces entrevues individuelles semi-dirigées ont été effectuées avec les participants et les participantes suivants :

- ◆ dans la première école - 14 enseignants et enseignantes, une représentante du conseil scolaire et les deux personnes à la direction de l'école;
- ◆ dans la deuxième école - 15 enseignants et enseignantes, un représentant du conseil scolaire et les deux personnes à la direction de l'école (une de ces personnes enseignait également à temps partiel).

Dans le cas de la première école, la directrice a fait elle-même la sélection des participantes et des participants. Sur un total de 23 individus, 15 ont été sélectionnés et un seul d'entre eux a refusé de participer. Dans le cas de l'école Parent, tous les membres du personnel enseignant, soit un total de 16, ont été invités à participer aux entrevues - un seul individu a refusé.

Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites, par la suite, dans leur forme intégrale pour fins d'analyse. Les informations recueillies se sont réparties dans les catégories suivantes :

- ◆ renseignements personnels (milieu d'origine, études, expérience professionnelle, particulièrement en milieu minoritaire;
- ◆ perceptions du personnel enseignant sur la clientèle scolaire et de son rôle auprès de ces jeunes ;
- ◆ besoins exprimés par le personnel enseignant en ce qui a trait à son rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle dans un contexte minoritaire.

IV - 2 Le profil des deux écoles secondaires

École Ste-Fabienne³

L'école Ste-Fabienne était, au moment de notre étude, la seule école secondaire d'une Section de langue française d'un Conseil catholique anglophone de la région métropolitaine de Toronto. Fondée en 1985, l'école est située depuis 1989 dans un bâtiment spacieux et moderne d'un quartier résidentiel du centre-nord de la ville. La mission de cette école secondaire reflétait l'énoncé de mission de la Section de langue française qui était d'assurer le développement intégral de l'élève francophone catholique pour qu'il ou elle puisse acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés requises pour s'engager et s'adapter à un monde en constante évolution.

Au moment de l'étude, le nombre d'élèves inscrits à l'école se chiffrait à 337 et on comptait 23 membres chez le personnel enseignant. Les élèves sont d'origines ethniques diverses. En plus de ceux et de celles venant de familles franco-ontariennes, québécoises et acadiennes, il y a aussi une population immigrante de plus en plus importante qui est originaire principalement du Liban, de la Somalie, de l'Égypte et de Haïti. De plus, un pourcentage assez élevé d'élèves vient de familles en situation de mariages mixtes, où l'un des parents est anglophone.

Pour sa part, le personnel enseignant représentait un groupe plutôt homogène sur les plans linguistique et culturel. Les milieux d'origine des 14 enseignants et enseignantes qui ont participé aux entrevues étaient les suivants : 8 de l'Ontario français, 4 du Québec, 1 de l'Acadie, 1 de l'Espagne et 1 du Liban. En ce qui a trait à leur formation initiale, 9 de ces enseignants et enseignantes ont fréquenté des institutions en Ontario (pour travailler dans les écoles de langue française), 4 dans des institutions québécoises, 1 dans une université du Nouveau-Brunswick et 1 dans une institution située à l'extérieur du Canada. Le nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement variait entre 5 et 27 ans. Finalement, on y retrouvait deux membres à la direction (la directrice et le directeur-adjoint). L'école offrait des cours de la 9^{ème} à la 12^{ème} années, ainsi que les cours pré-universitaires de l'Ontario (CPO).

² J'aimerais souligner l'excellent travail de mon adjointe principale de recherche Denise Wilson, qui a participé à la cueillette de données et de Roselyne Roy, secrétaire principale au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, qui a retranscrit les entrevues.

³ Tous les noms ont été changés afin d'assurer l'anonymat des lieux et des personnes.

Ecole Parent

La deuxième école appartenait à un conseil public francophone de la région de Toronto. Cette dernière, en existence depuis une vingtaine d'années, partageait ses locaux, au moment de l'étude, avec une école anglophone du centre-ville de Toronto. L'école s'était donnée comme mission de « fournir aux élèves un environnement francophone d'ordre social et académique propice au développement de leurs compétences analytiques et linguistiques » (dépliant de l'école, sans numéro de page). La clientèle de l'école s'élevait à 240 élèves et regroupait des élèves d'origine canadienne avec d'autres jeunes de diverses origines ethniques. En effet, plusieurs pays y étaient représentés, dont entre autres le Zaïre, la Somalie, le Rouanda, la Suisse, la Belgique et la France. Parmi la clientèle, on retrouvait des élèves franco-dominants et franco-dominantes, de même qu'un nombre important d'anglo-dominants et d'anglo-dominantes. Les membres de la direction ont décrit la clientèle de l'école de la façon suivante : « ...leur niveau d'habiletés langagières varie, il y a les deux extrêmes : il y a ceux qui viennent avec les habiletés bien développées, d'autres très limitées puis par exemple, cette année, on a commencé des cours de perfectionnement en français... ». (Entrevue B-ADM. 3. p6)

L'école avait un personnel enseignant de 16 membres. Ces enseignants et ces enseignantes possédaient des origines variées. Plus de la moitié n'étaient pas originaires du Canada. Les personnes interrogées venaient des endroits suivants : de l'Ontario (1 anglophone), du Québec (4 francophones et 3 anglophones), du Nouveau-Brunswick (1 anglophone), de la France (1), du Maroc (1), de l'Irak (1), de l'Égypte (1), du Liban (1), de Haïti (1). En ce qui a trait à la formation initiale, 6 des personnes interrogées avaient obtenu leur brevet d'enseignement en Ontario (2 en français et 4 en anglais) ; 6 l'avaient obtenu au Québec (3 en français et 3 en anglais) ; finalement, 3 avaient obtenu leur diplôme dans d'autres pays. Le nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement variait de 3 ans, à plus de 30 ans. Comme dans les autres écoles secondaires de l'Ontario, l'école Parent offrait des cours allant de la 9^e année aux cours pré-universitaires de l'Ontario. Enfin, on y retrouvait le programme du baccalauréat international, reconnu par des centaines d'universités et de collèges à travers le monde.

V - LES BESOINS EXPRIMÉS PAR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS

Un des buts du projet de recherche était de déterminer le type d'appui souhaité par les membres du personnel enseignant pour faciliter leur rôle d'agents et d'agentes de reproduction linguistique et culturelle. Les informations recueillies lors des entrevues individuelles semi-dirigées ont permis au personnel enseignant de nous faire-part de :

- ◆ leur perception de la clientèle scolaire ;
- ◆ leur perception en ce qui a trait à leur rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle, et
- ◆ leurs besoins en ce qui a trait aux mesures d'appui souhaitées pour faciliter leur travail à titre d'agents de reproduction linguistique et culturelle.

Les besoins exprimés visaient trois domaines particuliers :

- ◆ le manque de ressources en français ;
- ◆ le manque de formation continue sur la réalité du milieu minoritaire (approches pédagogiques, meilleures connaissances de la clientèle scolaire - en particulier sur la clientèle venant de divers groupes ethniques ; et enfin,
- ◆ un manque de collaboration entre les écoles et les conseils scolaires qui contribue à un sentiment d'isolement chez le personnel enseignant. Il est intéressant de remarquer que les mêmes domaines ont été privilégiés par les enseignantes et les enseignants des deux écoles.

Dans le cadre de la présente réflexion, je limiterai mon analyse aux besoins liés au deuxième domaine mentionné par les enseignantes et les enseignants, soit celui de la formation continue sur la réalité du milieu minoritaire, qui a fait l'objet de plusieurs de nos discussions lors des entrevues.⁴

A l'école Ste-Fabienne, les enseignants et les enseignantes ont mentionné des besoins spécifiques en ce qui concerne la formation continue. On aimerait avoir des ateliers ou des journées pédagogiques portant sur les diverses approches pédagogiques et stratégies à adopter en milieu scolaire minoritaire. Reconnaisant les besoins particuliers de la clientèle que l'école dessert, certains enseignants et enseignantes se disent limités dans leur intervention et voudraient en connaître davantage sur le sujet. Le personnel enseignant, dans la plupart des cas, est conscient de l'importance de la langue et de la culture françaises. Cependant, on se sent peu outillé, dans certains cas, pour en assurer la reproduction. Comme en témoignent ces deux individus :

« ... moi, je n'ai rien eu pour m'aider à développer cette fierté (d'être francophones) chez les élèves. Je n'ai jamais eu d'aide ». (Entrevue A-ENS. 10. p12)

⁴ Pour une discussion complète des résultats obtenus, voir Gérin-Lajoie, D. & Wilson, D. 1997. « Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire ». Toronto : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne. Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto.

« Pour m'aider à faire mon travail ? Ben peut-être, peut-être de trouver des moyens de nous amener à aider les jeunes à parler français, sans que ça soit toujours, ça semble toujours être de la discipline ». (Entrevue A-ENS. 16. p32)

La question du pluralisme ethnoculturel a aussi été soulevée à plusieurs reprises pendant les entrevues. Avec un nombre grandissant d'élèves venant de divers coins du monde, il a été mentionné par certains membres du personnel enseignant qu'il serait utile de recevoir de la formation continue dans ce domaine, afin de mieux connaître la réalité de ces élèves et de pouvoir ainsi répondre plus adéquatement à leurs besoins. Comme l'indique ce témoignage :

« ... on (ne) suggère aucune stratégie (pour composer avec la clientèle pluriethnique de l'école). Je trouve que de plus en plus, par exemple, notre clientèle change, puis ça serait un des besoins ». (Entrevue A-ENS. 13. p6)

Dans le domaine de la formation continue, le dernier point relevé a été celui de développer un système de mentors pour le nouveau personnel enseignant, afin que ce dernier puisse avoir recours à l'expertise des enseignants et des enseignantes d'expérience dans son nouveau milieu de travail. Selon certaines personnes interrogées, l'adaptation est parfois difficile et ne peut se faire sans l'aide d'un système d'appui plus structuré au niveau de l'école même.

A l'école Parent, plusieurs enseignants et enseignantes interrogés ont mentionné le besoin de formation sur les diverses approches et stratégies à utiliser en milieu minoritaire. On est en effet conscient que les élèves arrivent à l'école avec, entre autres, des compétences langagières différenciées, venant de milieux familiaux variés. A cause justement de la grande hétérogénéité de la clientèle scolaire et de la présence à l'école de nombreux élèves d'origines ethniques diverses, certains membres du personnel enseignant ont mentionné le besoin de documentation sur les groupes ethnoculturels qui forment la clientèle, mais aussi de la documentation sur la réalité canadienne. Comme l'indique le témoignage suivant :

« ... moi je pense que quelque chose qui serait très bon pour nos élèves francophones qui ne viennent pas du Canada serait d'en savoir un peu plus sur le Canada. Les traiter un peu en touristes, peut-être faire des petits voyages, peut-être un échange ... pour qu'ils se sentent intégrés... ». (Entrevue B-ENS. 3. p22)

Par rapport à la question du pluralisme ethnoculturel, un individu nous a d'ailleurs fait la réflexion suivante :

« ... c'est les professeurs qu'il faut éduquer. Ce serait bien que les élèves nous renseignent sur leurs cultures. Alors ce serait utile pour nous les professeurs étant donné la diversité ethnique de notre école d'avoir des renseignements sur ces élèves. Alors si on pouvait avoir un document qui nous parle du pays, de la culture, des langues qui sont parlées, un peu de l'histoire... ». (Entrevue B-ENS. 4. p13-14)

On nous a également mentionné les difficultés que les enseignants et les enseignantes rencontrent lorsqu'ils et elles tentent d'obtenir du perfectionnement professionnel à l'extérieur du cadre scolaire. Un des membres du personnel nous en a parlé de la façon suivante :

« ... pour nous ce qui est pratique, ce sont les cours de qualifications additionnelles ... il y a très, très peu qui est offert en français à Toronto. De temps en temps, si je ne me trompe pas, il y a l'université X qui a un programme qui est parrainé par l'Université Y ... il y a peut-être deux ou trois en français offerts à Toronto, mais la majorité de nos profs, un de mes collègues (par exemple), qui a voulu prendre son spécialiste en français langue maternelle il y a quelques années, a dû passer un été à Ottawa ». (Entrevue B-ENS. 1. p18)

Ces résultats viennent appuyer les conclusions d'études antérieures sur la question de l'enseignement en milieu minoritaire (Bordeleau, 1993 ; Gérin-Lajoie, 1993a, 1993b ; Gérin-Lajoie, et Lévy, 1994). Ce type d'enseignement diffère de celui qui prend place en milieu majoritaire. L'analyse des besoins nous a ainsi permis de constater que le personnel enseignant, qu'il soit débutant ou expérimenté, souhaite recevoir des appuis pour l'aider à mieux faire face à cette hétérogénéité linguistique et culturelle présente dans la salle de classe. D'après les discussions poursuivies lors des entrevues, il semble que pour le personnel enseignant d'expérience, la question de la diversité au sein de la clientèle scolaire pose parfois problème, car on ne se sent pas toujours outillé pour composer avec une telle situation. Cette question devient encore plus brûlante lorsqu'on discute avec de nouveaux enseignants et enseignantes, puisqu'en plus de débiter dans la profession, ils et elles doivent également faire face à une réalité pour laquelle ils et elles n'ont pas été toujours bien préparés au moment de leur formation initiale à l'enseignement. Dans ce contexte, le défi à relever n'en est encore que plus grand (Gérin-Lajoie, 1993b).

CONCLUSION

Les discussions menées avec le personnel enseignant en exercice ont permis de constater l'importance de tenir compte des besoins des enseignants et des enseignantes lorsqu'on veut mettre sur pied des mesures d'appui efficaces. Le perfectionnement professionnel est un élément essentiel du travail enseignant.

En ce qui concerne la formation initiale comme telle, il est important, à mon avis, de s'intéresser aux formateurs et aux formatrices mêmes, dans les universités. Comment, en effet, les professeurs des maisons de formation se positionnent-ils face à la mission de l'école qui est de sauvegarder la langue et la culture françaises ? Comment cette préoccupation se traduit-elle dans leur enseignement ? Quel place ces derniers accordent-ils à la critique sociale et au développement de la pensée critique chez les futurs enseignantes et enseignants à qui ils enseignent ? Des réponses à ces questions favoriseraient, à mon avis, une meilleure connaissance du positionnement des professeurs d'université sur la question du rôle de l'école en milieu francophone minoritaire et contribueraient ainsi à une meilleure compréhension du contexte de la formation initiale, permettant d'améliorer ainsi les programmes existants.

Un nouveau programme de recherche que j'ai entrepris cette année - qui s'échelonne jusqu'en 2004 - porte sur l'identité et les pratiques sociales d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants. Ce programme de recherche possède deux objectifs. Le premier consiste à examiner en profondeur les parcours identitaires, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel, des enseignantes et des enseignants qui œuvrent dans les écoles. Le deuxième objectif, qui découle du premier, consiste, pour sa part, à examiner de quelle façon ces parcours identitaires viennent influencer la façon dont les enseignantes et les enseignants se positionnent en ce qui a trait à leur rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle auprès de la clientèle scolaire en contexte francophone minoritaire. Les résultats de l'étude en cours permettront, je l'espère, de jeter un regard nouveau sur les pratiques enseignantes et de contribuer à redéfinir la formation du personnel - tant initiale que continue, de façon à mieux répondre à la mission de l'école par le biais d'une formation enseignante mieux adaptée aux besoins de ce milieu particulier.

BIBLIOGRAPHIE

BORDELEAU, L.G.

(1993) - « *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française* ». Association canadienne d'éducation de langue française : Québec.

FULLAN, M., CONNELLY, M.

(1987) - « *La formation des enseignants en Ontario : perspectives d'avenir* ». Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario : Toronto.

GÉRIN-LAJOIE, D.

(1993a) - « *Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire* ». Revue canadienne des langues vivantes. v.49. n° 4. p799-814.

(1993b) - « *Formation continue et nouveau personnel enseignant des écoles minoritaires de langue française : une étude de cas* ». Institut d'études pédagogiques de l'Ontario : Toronto. 23p.

(1995) - « *Les écoles minoritaires de langue française canadienne à l'heure du pluralisme ethnoculturel* ». Etudes ethniques au Canada. Canadian Ethnic Studies. n° 27 1. p32-47.

(1996) - « *L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté* ». The Alberta Journal of Educational Research. n° 17 1. p95-105.

(1997) - « *Evaluation du projet-pilote de formation à l'enseignement de deux ans qui s'est tenu à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne* ». Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto. 54p.

(2001) - « *Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario* ». Education et francophonie - numéro thématique intitulé : *Le renouvellement de la profession enseignante : Tendances, enjeux et défis des années 2000*.

GÉRIN-LAJOIE, D., LÉVY, L.

(1994) - « *Un projet d'initiation à l'enseignement en milieu minoritaire* ». Subvention globale du Ministère de l'éducation de l'Ontario. OISE : Toronto.

GÉRIN-LAJOIE, D., WILSON, D.

(1997) - « *Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire* ». Subvention globale du Ministère de l'éducation de l'Ontario. OISE/UT : Toronto.

HARGREAVES, A.

(1992) - « *Culture of Teaching : A Focus for Change* ». In : A. Hargreaves, et M. Fullan, *Understanding Teacher Development*. Teachers College Press : New York.

(1994) - « *Changing Teachers, Changing Times* ». OISE Press : Toronto.

HELLER, M.

(1987) - « *L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire* ». In : *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?* Centre de recherches en linguistique appliquée de l'Université de Moncton.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO.

(1994) - « *Aménagement linguistique en français* ». Imprimeur de la Reine : Toronto.

OFFICE DES AFFAIRES FRANCOPHONES DE L'ONTARIO.

(1999) - « *Les Francophones en Ontario : profil statistique* ». Gouvernement de l'Ontario : Toronto.

TARDIF, M., LESSARD, C.

(1999) - « *Le travail enseignant au quotidien* ». De Boeck Université : Québec.

WEDEEN, M., MAYER-SMITH, J., MOON, B.

(1998) - « *A Critical Analysis of the Research and Learning to Teach : Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry* ». *Review of Educational Research*. v.68. n° 2. p130-178.

WELCH, D.

(1991) - « *Les luttes pour les écoles secondaires franco-ontariennes* ». *Revue du Nouvel-Ontario*. p13-14 ; p109-131.

(1988) - « *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests Towards French Language Schooling* ». Thèse de doctorat non-publiée. Université de Toronto.