

**PAROLES D'IMMIGRANTS ! REPRÉSENTATIONS
SOCIALES ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ
LES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS FRANCOPHONES EN
COLOMBIE-BRITANNIQUE**

by

Ghizlane Asmaa Laghzaoui
PhD, Charles De Gaulle University, 1992

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

DOCTORATE OF EDUCATION

In the
Faculty of Education, French programs

© Laghzaoui 2011

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2011

All rights reserved. However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for *Fair Dealing*. Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

APPROVAL

Name: Ghizlane Laghzaoui
Degree: Doctorate of Education (EdD)
Title of Thesis: Paroles d'immigrants ! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique.

Examining Committee:

Chair:

Dr Danièle Moore
Senior Supervisor
Professor, Faculty of Education

Dr Cécile Sabatier
Member
Assistant Professor, Faculty of Education

Dr Steve Marshall
Member
Assistant Professor, Faculty of éducation

Dr Diane Dagenais
Internal Examiner
Professor, Faculty of Education

Dr Diane Farmer
External Examiner
Assistant Professor, OISE
University of Toronto

Date Defended/Approved: May 20, 2011 _____



SIMON FRASER UNIVERSITY
LIBRARY

Declaration of Partial Copyright Licence

The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the right to lend this thesis, project or extended essay to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users.

The author has further granted permission to Simon Fraser University to keep or make a digital copy for use in its circulating collection (currently available to the public at the "Institutional Repository" link of the SFU Library website <www.lib.sfu.ca> at: <<http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/112>>) and, without changing the content, to translate the thesis/project or extended essays, if technically possible, to any medium or format for the purpose of preservation of the digital work.

The author has further agreed that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by either the author or the Dean of Graduate Studies.

It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without the author's written permission.

Permission for public performance, or limited permission for private scholarly use, of any multimedia materials forming part of this work, may have been granted by the author. This information may be found on the separately catalogued multimedia material and in the signed Partial Copyright Licence.

While licensing SFU to permit the above uses, the author retains copyright in the thesis, project or extended essays, including the right to change the work for subsequent purposes, including editing and publishing the work in whole or in part, and licensing other parties, as the author may desire.

The original Partial Copyright Licence attesting to these terms, and signed by this author, may be found in the original bound copy of this work, retained in the Simon Fraser University Archive.

Simon Fraser University Library
Burnaby, BC, Canada

STATEMENT OF ETHICS APPROVAL

The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

(a) Human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics,

or

(b) Advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University;

or has conducted the research

(c) as a co-investigator, collaborator or research assistant in a research project approved in advance,

or

(d) as a member of a course approved in advance for minimal risk human research, by the Office of Research Ethics.

A copy of the approval letter has been filed at the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Simon Fraser University
Burnaby, BC, Canada

ABSTRACT

De nature qualitative, cette recherche repose sur une série d'entretiens compréhensifs, de groupes et individuels, avec des enseignants immigrants francophones installés en Colombie-Britannique. Dans un paysage scolaire en pleine évolution, la question de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants se heurte à différents défis, que nous avons choisi d'étudier au travers de leurs discours, selon une perspective émique qui donne la parole aux acteurs eux-mêmes. Le cadre des représentations sociales, inspiré en particulier des travaux français, oriente l'analyse des discours de ces enseignants sur la communauté éducative francophone en Colombie-Britannique et la manière dont ils perçoivent ou conçoivent l'accès au leadership éducatif et son exercice, en contexte de diversité.

Plus précisément, notre propos dans le présent travail consiste à examiner les dynamiques de formation et de transformation des identités, en lien avec les représentations sociales que les enseignants immigrants francophones construisent, au fil de leurs discours.

Les entretiens ont ainsi fait l'objet d'une analyse discursive axée sur les contenus qui a permis de mettre au jour différents phénomènes d'échos entre la construction identitaire et ses composantes, la formation des représentations et le fonctionnement perçu de la structure organisationnelle. Cette étude se termine sur des recommandations

pour l'implantation d'un leadership éducationnel fondé sur des pratiques de gouvernance ouvertes à la diversité en contexte de changement.

Mots-clés : représentations sociales ; construction identitaire ; immigration ; enseignement ; francophonies en milieu minoritaire ; leadership éducationnel ; théorie des organisations.

DÉDICACE

Aux êtres qui me sont chers et dont le soutien est indéfectible :

à ma mère qui m'a promis qu'elle serait toujours là ;

à Jamal, ma colonne vertébrale ;

à Yassine, mon brain-stormeur quand je bloque ;

à Samia, mon double calme et serein ;

à mon père et à mes frères à qui je dois un rattrapage téléphonique.

Ce travail, je vous le dédie, vous y avez participé plus que vous n'imaginez.

REMERCIEMENTS

Danièle et Cécile, merci de votre regard acéré et attentif, de vos commentaires constructifs et de vos cours inoubliables. Merci de m’ avoir donné de votre temps sans compter, d’ avoir élargi des horizons insoupçonnés et d’ avoir contribué à leur compréhension.

Steve, merci d’ avoir mis de l’ ordre dans mes pensées et d’ avoir bien voulu faire un voyage dans la « République Autoproclamée du Français ».

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui ont bien voulu se pencher sur la lecture de ce travail et y apporter leur éclairage.

TABLE DES MATIÈRES

APPROVAL	ii
ABSTRACT	iii
DÉDICACE	v
REMERCIEMENTS	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES SCHÉMAS	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
ABRÉVIATIONS	xii
INTRODUCTION : Mise en contexte	1
Les communautés francophones en milieu minoritaire au Canada	3
La francophonie en Colombie-Britannique	10
L’insertion professionnelle des immigrants au Canada	12
Le milieu éducatif francophone en Colombie-Britannique et les enseignants immigrants	17
Vue d’ensemble de l’étude	20
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL	23
Chapitre 1: L’école comme organisation communautaire	24
1.1 Les métaphores et les approches organisationnelles	26
1.1.1 Métaphores des systèmes fermés, ouverts ou en réseaux.....	29
1.1.2 Métaphores des systèmes idéologiques.....	32
1.2 Organisation éducative et gouvernance : le leadership en éducation	39
1.2.1 Le leadership en éducation	39
1.2.2 Les organisations éducatives en C.-B. : un modèle de gouvernance.....	42
1.2.3 Société civile et gouvernance : l’exemple des communautés francophones et francophiles de C.-B.	44
Chapitre 2 : Représentations et constructions identitaires	52
2.1 Formation et transformation des représentations sociales (RS)	55
2.1.1 Construction et dynamique des RS	56
2.1.2 Les représentations : un cadre social commun ?	60
2.2 Pour une étude des interdynamiques des représentations	65
2.3 Représentations et constructions identitaires	70
2.3.1 L’axe relationnel des identités	74
2.3.2 L’identité comme processus narratif	77
2.3.3 La question identitaire dans les communautés francophones en milieu minoritaire	79

2.4	Le discours comme lieu de vie des représentations	84
2.4.1	Discours et action sociale.....	86
2.4.2	Discours et représentations en éducation.....	90
DEUXIÈME PARTIE : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....		94
Chapitre 3 : Problématique.....		95
3.1	Une problématique est d'abord un dilemme	96
3.2	D'un vécu personnel...	98
3.3	... à un intérêt scientifique	102
Chapitre 4 : Méthodologie.....		108
4.1	Recherche qualitative et représentations sociales (RS)	108
4.2	Profil des participants	111
4.2.1	Sélection des participants.....	111
4.2.2	Préoccupations éthiques.....	116
4.3	L'entretien compréhensif	118
4.3.1	Définitions.....	118
4.3.2	Déroulement des entretiens.....	120
4.4	Procédures d'analyse	124
4.4.1	Transcription des données.....	124
4.4.2	Codage et analyse.....	126
TROISIÈME PARTIE : REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET DISCOURS		132
Chapitre 5 : Parcours et discours.....		138
5.1	Les univers de référence	139
5.1.1	La notion de décalage : vue d'ensemble.....	139
5.1.2	Langue et intégration.....	143
5.1.3	De l'inversion à l'introversio.....	150
5.2	Parcours et discours : les mécanismes de diversion	159
5.2.1	Diversion active.....	161
5.2.2	Diversion passive.....	168
Chapitre 6 : L'école francophone, avec qui et pour qui ?.....		178
6.1	Règles de fonctionnement de l'école	179
6.1.1	Identité de l'école.....	181
6.1.2	La diversion comme mécanisme d'interaction.....	188
6.2	Une école multiculturelle	194
6.2.1	Vision et mission de l'école francophone en C.-B.	196
6.2.2	Un dilemme éthique.....	198
6.3	Un médiateur comme <i>inter</i>-locuteur(s)	201
6.3.1	Un médiateur appartenant au système.....	204
6.3.2	Un médiateur appartenant au <i>nous</i>	208
6.3.3	Autres figures du médiateur.....	210
Chapitre 7 : Quand ne pas dire, c'est faire aussi.....		219
7.1	La rétention de l'information	220
7.1.1	Du non-dit à l'indicible.....	222
7.1.2	Un échec attendu.....	232
7.1.3	La discrimination : entre non-dit et fait.....	236
7.2	« Je dis bonjour et on ne me répond pas » ou le silence comme pratique interactionnelle	245

7.2.1	Les salutations comme prémisses à l'interaction	245
7.2.2	Salutations et reconnaissance de l'autre.....	247
Chapitre 8 : Jeux de rôles et identités		256
8.1	Rôles, statuts et exercice du pouvoir	258
8.1.1	Rôles et statuts	258
8.1.2	Représentations du pouvoir et du leadership	260
8.2	Rôles et identités	268
8.2.1	L'ambassadeur	270
8.2.2	Le porte-parole.....	274
8.2.3	L'attentiste résigné	279
8.2.4	Le révolutionnaire.....	281
CONCLUSION GÉNÉRALE		289
Multiplicité des voix et des discours		290
Représentations sociales : des versions contextualisées de la réalité.....		293
Leadership éducatif : de l'inclusion à la participation		302
Bibliographie		308

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma de l'interdynamique des représentations.....	67
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau #1 : Description du profil des participants.....	114
Tableau #2 : Taux d'emploi selon la catégorie d'immigrants, population âgée de 25 à 54 ans, 2006	140
Tableau #3 : Taux de chômage, population âgée de 25 à 54 ans, selon la province ou la région et la catégorie d'immigrants, 2006	141

ABRÉVIATIONS

BAFF	Bureau des affaires francophones et francophiles
BCCT	British Columbia College of Teachers
C.-B.	Colombie-Britannique
CIC	Citoyenneté et immigration Canada
CPF	Canadian Parents for French
CSF	Conseil scolaire francophone
FCFA	Fédération des communautés francophones et acadiennes
FFCB	Fédération des francophones de Colombie-Britannique
RR	Représentations de référence
RS	Représentations sociales
RU	Représentations en usage
SFU	Simon Fraser University

INTRODUCTION : Mise en contexte

Paroles d'immigrants se penche sur les récits de vie recueillis à travers des entrevues avec des enseignants immigrants francophones, nouvellement ou anciennement installés en Colombie-Britannique. Le titre choisi n'est pas anodin dans le sens où nous avons voulu mettre l'accent sur la prise de parole, son importance dans les processus d'interactions, d'intégration sociale et dans l'engagement personnel et professionnel qu'elle implique.

La parole est porteuse de plusieurs sens. Outre qu'elle réfère à la capacité de chacun à s'exprimer, elle inscrit son usage dans l'interaction sociale : il s'agit de prendre et de donner. **Prendre la parole** confère avant tout au locuteur le droit et la possibilité de s'exprimer et donc la légitimité d'être écouté. Par cet acte, l'individu signe sa présence et son existence parmi les autres en même temps qu'il s'assigne un rôle. **Donner sa parole** revient à engager sur l'honneur ses actions futures, conformément à une promesse. La parole revêt alors un pouvoir sur le temps puisqu'elle a la capacité d'actualiser le passé et le futur dans un présent, certes éphémère, mais au carrefour du vécu et de l'intention. La parole fait également référence aux idées et aux opinions de quelqu'un dont on respecte le statut moral, social, politique etc. tout en attribuant une grande valeur à ses paroles. En ce sens, elle a valeur d'enseignement, de discours formateur dans un temps et un espace donnés. Elle peut aussi avoir valeur de vérité toute relative et engager un rapport de force (par exemple, c'est ma parole contre la sienne) et être soumise à négociation. Enfin, **donner la parole**, c'est inviter autrui à s'exprimer ou à transmettre un message et à

partager l'espace des échanges verbaux. C'est aussi lui permettre de se faire entendre et d'apporter sa contribution, en somme de participer à une construction discursive.

Paroles d'immigrants est à l'intersection de toutes ces significations car les propos recueillis mettent en scène des expériences de vie liées à l'immigration, à l'installation et aux efforts d'intégration. La socialisation occupe une place importante dans ces processus dans la mesure où les efforts de communication sont constants pour être à même de comprendre et de maîtriser un environnement nouveau et différent. Les interactions sociales et verbales sont au cœur de l'entreprise de socialisation et vont constituer un cadre propice à la construction de représentations à même d'aider à la compréhension et à la préhension de ce nouvel environnement. Aussi, prendre la parole, pour partager leurs expériences de vie, constitue-t-il chez les immigrants en général une parole donnée, une promesse de mieux-vivre et de mieux-être, un engagement personnel à la réussite de l'intégration et implique qu'ils s'interrogent sur la congruence ou non de leurs vécus et de leurs intentions dans des contextes de vie et de travail nouveaux.

Pour les besoins de ce travail, nous avons choisi de nous pencher sur le contexte de la Colombie-Britannique (C.-B.), et en particulier sur celui de l'enseignement francophone en situation minoritaire pour deux raisons essentielles. La première est que les recherches sur ce sujet sont très rares au Canada et inexistantes en C.-B. ; il y a donc un réel besoin de répondre à ce manque. La seconde est notre proximité spatiale et professionnelle avec le terrain d'étude, ce qui nous a facilité le contact avec les participants et la collecte des données.

Mais, avant de commencer, il serait opportun de brosser un tableau concis de l'histoire de la francophonie et de l'immigration en C.-B., pour mieux appréhender la

problématique de l'enseignement en français dans un milieu minoritaire et essayer de voir quels enjeux en ressortent pour notre étude. Nous présenterons ensuite le contenu du présent travail par un aperçu des différents chapitres qui le constituent.

Les communautés francophones en milieu minoritaire au Canada

Historiquement, les flux exploratoires d'est en ouest, à travers le Canada, sont le fait de coureurs de bois et de missionnaires catholiques francophones. Développant sur leurs parcours plusieurs foyers de peuplement, ils jettent les bases de la constitution d'une nation franco-canadienne (Heller, 2007) qu'il est aujourd'hui difficile de circonscrire et de définir tant dans la terminologie utilisée que dans ses implications sémantiques : qu'est-ce qu'une communauté ? Comment appréhender la francophonie ? Avec quelle langue, quelle(s) culture(s), quel(s) espace(s) ? Comment identifier les communautés francophones en milieu minoritaire ? Qui en sont les acteurs ? Pour quel projet de société francophone ?

Le concept de *francophonie* pose à lui seul une question cornélienne : quelle définition lui donner et selon quelles perspectives culturelles, linguistiques et géopolitiques ? Loin de la tentation de croire que la francophonie est un projet néocolonial et impérialiste français comme il le lui a été reproché après la décolonisation, il faut retenir qu'elle se distingue aujourd'hui d'abord par la présence ou non de sa majuscule. Léopold Sedar Senghor définit ainsi la francophonie :

(...) Le mot de « francophonie » avec ou sans f majuscule peut signifier : 1. l'ensemble des Etats, des pays et des régions qui emploient le français comme langue nationale, comme langue officielle, comme langue de

communication internationale ou simplement comme langue de travail ;
2. l'ensemble des personnes qui emploient le français dans les fonctions que
voilà ; 3. la communauté d'esprit qui résulte de ces différents emplois ¹.

Si au départ la définition géographique reste purement axée sur une communauté linguistique, la francophonie ne tarde pas à devenir, après la Deuxième Guerre Mondiale, la conscience collective d'appartenir aussi à une aire culturelle et politique, la Francophonie, désignant ainsi la volonté de chefs d'états de créer :

un forum de relations internationales et instrument de rapprochement entre États et entre peuples que beaucoup de choses, *a priori*, divisent. Bref, c'est la Francophonie institutionnelle, qui, en tant que régime de relations internationales, doit son originalité au fait de vouloir fédérer les relations entre États sur la base d'une langue commune. (Encyclopédie de l'Agora en ligne)

De manière plus locale, la francophonie canadienne fait référence historiquement aux descendants des Canadiens français qu'ils soient Acadiens, Québécois, ou implantés dans d'autres provinces du pays. Elle renvoie ce faisant à un groupe de personnes partageant la langue et la culture canadienne française et se distinguant du Canada anglophone. Guindon et Poulin (1996) définissent ainsi les communautés francophones du Canada :

Tout en reconnaissant la diversité ethnique et culturelle de la francophonie canadienne qui va en s'accroissant depuis quelques décennies, il demeure qu'une origine ancestrale commune et des sources quasi-unique de peuplement

¹ « De la francophonie à la francité », conférence prononcée à Paris, en mars 1985.

ont tissé des liens de parentés étroits entre un bon nombre de Francophones maintenant répartis sur un vaste territoire. (p. 60)

Cette francophonie canadienne a connu des changements plus profonds initiés par le Québec, dès les années 60 (Cardinal, 1994 ; Heller et Labrie, 2005), et qui ont amené à rompre « avec une certaine idée de la communauté et une vision du Québec comme une réalité homogène et transcendante » (Cardinal, 1994, p. 72). La francophonie canadienne d'aujourd'hui se distingue par sa grande diversité, ses accents et ses identités multiples, avec des réalités sociales, géographiques et démographiques différentes. « Se profile l'image d'une communauté intégrable, si elle est un espace de coopération, de débat et d'élargissement des possibilités de développement humain » (Cardinal, 1994, p. 72). De manière générale, on peut convenir que la notion de communauté reste ancrée dans le sentiment d'appartenance à un groupe d'individus constitués en réseaux réels ou symboliques et s'inscrivant dans une communauté d'intérêts.

En raison de la présence dominante de l'anglais, les communautés francophones en milieu minoritaire², se sont donc attachées à défendre la langue française comme garante d'une existence collective mise à mal par les turbulences économiques et la grande mobilité nationale et internationale des personnes (Cardinal, 1994 ; Heller 2007). La notion d'une francophonie « hors Québec », pour désigner les francophonies en milieu minoritaire, montre bien la fragmentation inévitable du fait français et sa décentralisation tout en se référant paradoxalement à un modèle. Cette dialectique de la distanciation et du rapprochement par rapport au modèle québécois de la francophonie canadienne a fortement marqué l'imaginaire collectif des francophones en milieu minoritaire :

² Se dit des communautés francophones installées dans des provinces où l'anglais domine comme langue de communication et de vie.

Le Québec, qui occupe une place principale dans ce processus de fragmentation a, en partie, articulé ses ambitions autour d'un projet de souveraineté. Mais la francophonie hors Québec, n'ayant pas d'état ou de territoire auquel s'identifier, a vécu ces développements plus difficilement. Le vide a été recouvert par la découverte d'identités provinciales, les identités franco-ontarienne, franco-manitobaine, fransakoise, franco-albertaine et ainsi de suite, mais sur le plan national, la francophonie hors Québec, qu'exprime précisément cette appellation qui dit l'exclusion d'un territoire, n'a jamais cessé de vivre le malaise identitaire. Elle a tenté de pallier cette situation avec un projet de développement global réactualisé, au début des années 90, autour de la notion d'espace francophone. (Cardinal, 1994, p. 71-72)

La création de la Fédération des communautés francophones et acadiennes (FCFA) en 1975 traduit la volonté d'unifier les espaces francophones hors Québec tout en servant leurs spécificités. On voit là émerger une conception en balancier de la communauté, un réseau de liens ni distinct ni pareil :

Tout en reconnaissant la spécificité des communautés francophones du Canada, il reste qu'elles puisent largement à un fonds commun, linguistique et culturel, voire socio-économique. Et juste retour de balancier, il serait opportun de mieux étudier ce fonds qui n'est pas qu'un simple legs du passé : il s'agit de liens organiques qui jouent un rôle important dans la vie présente des communautés. (Guindon et Poulin, 1996, p. 60)

Aussi, les communautés francophones en milieu minoritaire, bien qu'institutionnellement autonomes et en phase de diversification, revendiquent-elles leurs

affiliations nationalistes et ont développé un discours en conséquence : celui-ci est souvent axé sur l'héritage du passé et constitue, selon les points de vue, un discours traditionaliste (Labrie et Maddibo, 2005), passéiste et anachronique (Hall, 1992), ou caractérisé par une dynamique de reproduction (Heller, 2002).

Pour des raisons de survie identitaire et linguistique, le cloisonnement des communautés francophones en milieu minoritaire et leurs efforts d'homogénéisation se sont donc avérés nécessaires à un moment de l'histoire, celui de la création de l'Etat-Nation, où la constante démographique et migratoire n'entrait pas en ligne de compte. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Heller (2002) constate

qu'il s'agit d'une lente évolution des façons d'imaginer ce que cela veut dire être francophone et parler français au Canada, avec des tensions autour des concepts de peuple, de nation, d'Etat, de citoyen et de langue. Il s'agit également de tensions entre langue comprise comme symbole identitaire et langue comprise comme forme de capital commercialisable. (p. 12)

Par ailleurs, les bastions traditionnels comme source d'authenticité de la francophonie (Heller, 2007) se sont vus également altérés par l'émergence de nouveaux espaces attirant de « nouveaux acteurs qui cherchent à y participer mais à leur façon, quitte à revendiquer une place lorsqu'elle n'est pas facilement offerte (Heller et Labrie, 2003), à modifier les espaces existants ou à en créer de nouveaux » (p. 49). Ces nouveaux acteurs, issus de l'immigration, contribuent à repositionner les frontières culturelles et linguistiques d'une francophonie canadienne en perte de vitesse démographique, surtout dans les contextes minoritaires.

Ainsi, la mouvance de l'identité francophone canadienne en milieu minoritaire conditionne et façonne, au gré des migrations et des fluctuations économiques, les conditions d'appartenance à cette communauté en même temps que celle-ci se construit et se définit. Breton (1994) dresse à cet effet une typologie des modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires qui tient effectivement compte de la mobilité des individus et du pluralisme identitaire, de sorte qu'on ne puisse pas parler d'une minorité francophone mais de plusieurs :

Acadiens et Canadiens français ; ceux qui se considèrent « de souche » dans une région et les Québécois ou autres qui sont venus s'y installer récemment ; les Français d'origine française et ceux d'origines ethniques. À toutes ces catégories, il faut ajouter les francophiles, c'est-à-dire les anglophones qui ont adopté sérieusement le projet d'un Canada bilingue. (p. 60)

En raison de cette diversité, les individus n'établissent pas le même rapport avec la francophonie locale, régionale voire nationale. Breton distingue ainsi trois modalités d'appartenance ou d'identification à la francophonie minoritaire qui ne s'excluent pas forcément. D'abord, la dimension pragmatique ou identitaire de l'appartenance repose sur une vision instrumentale de la langue : « la langue est un instrument de communication et non un véhicule de significations, d'idées, de façons de penser et de concevoir la société et l'univers. Elle est une composante du capital culturel de l'individu et non du capital culturel de la collectivité » (Breton, 1994, p. 62). Dans cette configuration, l'individu aura tendance à capitaliser son appartenance à cette communauté pour bénéficier de ses réseaux sociaux, économiques et politiques et agir en tant que consommateur de biens culturels et sociaux (Breton, 1994, p. 63). Ce type d'appartenance, parce qu'instrumental,

est instable car l'investissement peut augmenter, diminuer ou disparaître en fonction des possibilités ou des contraintes inhérentes à la communauté.

Ensuite, la dimension d'interdépendance, plus stable que la précédente, repose sur l'action collective : l'amélioration de la condition individuelle dépend de l'amélioration de la condition du groupe. L'identification à la collectivité et le sentiment d'interdépendance « peut avoir sa source dans la discrimination, l'hostilité, le dénigrement du groupe, la violation ou le manque de respect des droits, ou un statut socio-économique, politique et social inférieur dans l'ensemble de la société. » (p. 64). Cette interdépendance trouve alors sa source dans l'effort de solidarité.

Enfin, la dernière dimension consiste en le partage d'un héritage culturel distinct toujours réinvoqué dans une expérience historique commune, par l'intermédiaire de symboles, de rituels, et de cérémonies propres au groupe :

ses héros et ses événements marquants ; sa place dans l'espace ; son rôle dans l'histoire ; ses efforts de survivance et de développement ; les réalisations économiques, scientifiques, culturelles, militaires qui alimentent un sentiment de fierté, l'oppression et le malheur dont le groupe a été victime ; les conflits avec les groupes considérés comme *significant others*. (Breton, 1994, p. 65)

Ces modalités d'appartenance éclairent ainsi un espace francophone multidimensionnel où les enjeux de survie sont au premier plan des besoins et des intérêts des communautés francophones en milieu minoritaire et des individus qui les composent. Examinons plus particulièrement à présent les spécificités de la francophonie en Colombie-Britannique.

La francophonie en Colombie-Britannique

Depuis 150 ans, la francophonie en Colombie-Britannique est aux yeux des francophones locaux et de l'Histoire le fruit de pionniers venus du Québec pour travailler dans l'industrie du bois et ouvrir le chemin de la conquête de l'Ouest.

C'est donc à l'immigration (sic) francophone du Québec qu'on associe surtout les communautés francophones de l'Ouest. Celle-ci remonte au mouvement de migration agricole vers les Prairies qui s'amorce au milieu du XIXe siècle pour s'accélérer au cours des années 1880-1890 et culminer durant les 15 premières années du XXe siècle. (FCFA-CA, mars 2004, p. 6)

Au cours du XIXe siècle, les francophones représentaient plus de 60% de la population européenne de la C.-B. Ce chiffre a considérablement diminué par la suite en raison de la ruée vers l'or et de l'arrivée grandissante d'immigrants, en particulier de Chine et d'Inde. Aujourd'hui, le recensement de 2006 de Statistique Canada indique que le nombre de personnes ayant déclaré le français comme langue maternelle s'élève à 63 295, et à 297 775 si on y ajoute les francophiles (toute personne dont le français n'est pas langue maternelle mais en possédant une connaissance) sur un total de 4 074 385 Britanno-Colombiens. Par ailleurs, 56% des francophones sont répartis sur deux grands centres urbains : le Vancouver métropolitain (29 795) et la capitale provinciale, Victoria (5 985). Depuis 1951, la population francophone augmente en chiffres absolus, mais reste stable proportionnellement à la population totale de la C.-B.

Au cours de son évolution, la communauté francophone de C.-B. s'est dotée d'institutions culturelles, éducatives, économiques, juridiques, sociales et médicales

essentielles à son développement. Elle s'est également ethniquement diversifiée : selon le rapport de la FCFA (mars 2004, p. 12), la C.-B. attire 15,5% des immigrants francophones dont plus de 60 % sont arrivés au cours des 20 dernières années en raison d'un taux de croissance économique attractif dans la province. Les provenances géographiques les plus représentées sont l'Europe et l'Asie, suivies de l'Afrique (Statistique Canada, 2006). En 2005, la Fédération des Francophones de Colombie-Britannique (FFCB), en collaboration avec Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) et la province, a mis sur pied un plan d'action³, en écho au cadre stratégique national, destiné à augmenter le nombre d'immigrants francophones et à améliorer leur intégration socioprofessionnelle. Il consiste à :

- améliorer la capacité d'accueil des communautés francophones en situation minoritaire et renforcer les structures d'accueil et d'établissement pour les nouveaux arrivants d'expression française ;

- assurer l'intégration économique des immigrants d'expression française au sein de la société canadienne et des communautés francophones en situation minoritaire en particulier ;

- assurer l'intégration sociale et culturelle des immigrants d'expression française au sein de la société canadienne et des communautés francophones en situation minoritaire ;

- accroître le nombre d'immigrants d'expression française de manière à accroître le poids démographique des communautés francophones en situation minoritaire.

³ Voir à cet effet le communiqué de la FFCB à l'adresse suivante :
<http://www.lacolombiebritannique.ca/media/Communiqueplanaction%20immigration.pdf>

Parmi tous les secteurs en développement dans la communauté francophone de C.-B., l'éducation est celui qui connaît l'essor le plus remarquable par la création du Conseil scolaire francophone (CSF) en 1995, conseil dont les effectifs sont depuis en croissance continue. Au cours de 2007-2008, au primaire, ils ont augmenté de 4,5% et, au secondaire, de 15,5%. Le CSF compte aujourd'hui plus de 4200 inscrits (rapports CSF 2007-08) répartis sur 40 écoles⁴ dans la province. Dans le même élan, les études postsecondaires ont vu le jour grâce aux efforts concertés des communautés francophones et francophiles de C.-B. par la création du Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF) à l'Université Simon Fraser (SFU), ainsi que du collège Éducacentre.

Cependant, l'évolution du secteur de l'éducation fait face aujourd'hui à la pénurie des enseignants tant dans les institutions francophones que dans les écoles d'immersion de la province. Cette pénurie pourrait donc justifier une meilleure employabilité des enseignants immigrants francophones. Or, un certain nombre d'études ont mis de l'avant les obstacles à leur insertion professionnelle tant dans l'éducation que dans les autres secteurs.

L'insertion professionnelle des immigrants au Canada

Précisons d'emblée que les recherches sur l'insertion professionnelle des immigrants francophones en C.-B., et en particulier des enseignants, en sont au stade du questionnement et, qu'à notre connaissance, il n'y a pas encore de publications académiques en français faites à ce sujet. Cependant, il existe un certain nombre de

⁴ En fait, 39 écoles dans des locaux et une école virtuelle.

rapports et de rencontres de travail commandités et organisés par différents organismes associatifs et éducatifs britanno-colombiens (dont la Fédération des Francophones de C.-B., l'Agence Francophone pour l'Accueil des Immigrants, Educacentre, le Centre d'intégration des Africains, le CSF...) afin de réfléchir sur les meilleures pratiques et sur les démarches d'intégration professionnelle des immigrants. Notons enfin que la majorité des recherches qui se sont faites sur le sujet ont eu lieu principalement à l'est du pays.

De manière générale, les études sur l'insertion professionnelle des immigrants au Canada (Cardu et Sans-Chagrin, 2002 ; Gallant et Belkhodja, 2005 ; Labrie et Maddibo, 2005) montrent que, malgré la prolifération des services d'accueil et les améliorations qu'ils ont connues, les immigrants continuent d'être conçus dans l'altérité et d'expérimenter des difficultés d'insertion professionnelle. Par exemple, la non-reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger entraîne souvent une déqualification importante sur le marché du travail (Cardu et Sans-Chagrin, 2002). De plus, le discours des services francophones d'accueil, bien que prônant l'ouverture,

montre qu'il reste dans les attitudes profondes des éléments qui diffèrent des attitudes qui sont manifestement souhaitées. Ainsi, d'un côté, on clame l'ouverture – une attitude souhaitée – mais, d'un autre côté, le discours d'un même organisme révèle simultanément des vestiges d'une attitude moins inclusive que celle que l'on aurait choisi d'adopter (...) [le discours] se limite souvent à leur intégration dans une société déjà bien établie, comme si les nouveaux arrivants venaient répondre à des besoins définis par les communautés d'accueil, soit les considérations démographiques et économiques. (Gallant et Belkhodja, 2005, p. 52)

Sur le plan de l'éducation, les écoles ont joué un rôle essentiel dans la reproduction ou l'effacement des distinctions linguistiques, religieuses et culturelles ainsi que dans le maintien ou la réduction des frontières socio-économiques ou identitaires (Mc Andrew, 2008). L'école canadienne a progressivement adopté plusieurs perspectives reconnaissant ou non la diversité. Dans la perspective du monoculturalisme, l'école présente un seul modèle appelant les immigrants à s'y conformer. Dans celle du multiculturalisme, le système scolaire s'appuie sur quatre modèles pédagogiques : l'enrichissement des programmes par des informations sur diverses cultures ; la conscientisation par la reconnaissance des inégalités entre les groupes culturels ; l'épanouissement, la participation ou l'autonomisation pour les élèves issus de minorités ethniques ; et une approche anti-raciste où les contenus pédagogiques abordent la diversité sous l'angle de l'égalité, de la justice et de la redistribution du pouvoir (Gallant et Denis, 2008).

La mondialisation a mis au-devant de la scène la nécessité pour le système éducatif de se réformer et de réformer les politiques de la gestion de la différence et du multiculturalisme canadien compte tenu du fait que les minorités dites visibles et les Premières Nations constituent encore des groupes fortement marginalisés, et cela en dépit d'un idéal social et politique multiculturel (Ghosh et Abdi, 2004). Cet idéal repose en théorie sur l'idée du consensus pour assurer l'unité au sein de la diversité :

Its objectives are : first, to assist all cultural groups to develop a capacity to grow and contribute to Canada; second, to assist minority groups in overcoming cultural barriers so as to enjoy full participation in Canadian society; third, to

promote intergroup relations; and fourth, to provide facilities to minority groups for language learning. (p. 105)

Gosh et Abdi (2004) constatent que les objectifs du multiculturalisme canadien, tel qu'ils ont été conçus au départ, sont loin d'être atteints. En effet, dans le cas particulier de l'éducation, l'approche assimilationniste historiquement privilégiée (p. 114) a certes fait place à une plus grande inclusion des différences par les changements successifs apportés aux lois et politiques éducatives. Toutefois, Gosh et Abdi avancent que « it is in fact impossible for some groups such as visible minorities to gain membership in the two dominant groups [anglophones et francophones] » (p. 137). Ils concluent enfin que si les structures et les programmes éducatifs se conforment en théorie aux principes du multiculturalisme en permettant un accès égalitaire à tous les groupes ethnoculturels, il n'en reste pas moins qu'ils n'ont toujours pas débouché sur une participation égalitaire dans la sphère éducative et économique (p. 138).

Plus en amont, sur la question précise de la formation des maîtres en français, Mujawamariya (2002) se penche sur la difficulté des étudiants issus de minorités visibles en Ontario à intégrer la profession enseignante en constatant qu'ils y sont sous-représentés. Cette difficulté d'intégration est attribuée, selon son étude, à divers facteurs. Du point de vue des enseignants ou maîtres-associés, l'accent français prononcé des étudiants-maîtres ne peut pas leur permettre d'enseigner aux jeunes et de fonctionner efficacement dans les écoles. Ces maîtres-associés considèrent secondaire, par ailleurs, de prendre en compte les spécificités culturelles de leurs étudiants-maîtres pour mieux les connaître et concentrent plutôt leurs efforts sur la formation de « bons enseignants peu importe leur culture ou leur couleur » (p. 22).

L'analyse de Mujawamarya (2002) montre aussi que du côté des professeurs-conseillers, ceux-ci avancent que les étudiants-maîtres de minorité visible ne présentent pas de difficultés particulières en salle de classe, mais que les élèves ont de la difficulté à les comprendre quand ils parlent. En outre, ils précisent que, pendant les cours théoriques, ces futurs enseignants ont tendance à s'isoler des autres et à se regrouper entre eux pour des travaux d'équipe.

Enfin, du point de vue des étudiants-maîtres, Mujawamarya signale que ceux-ci déplorent la non reconnaissance de leurs acquis au moment de leur admission et désapprouvent le traitement qui leur est réservé par les professeurs-associés : la qualité de l'accueil et de l'encadrement en milieu de stage ; le refus de collaboration de leur « collègues de race blanche » (p. 23) lors des travaux d'équipe ; et la faiblesse de l'aide de la part de certains administrateurs. De plus, ces étudiants refusent l'étiquette de minorité visible qui, selon eux, ne constitue qu'un prétexte supplémentaire de marginalisation. Mujawamariya (2002) conclut en préconisant de se pencher davantage sur les raisons de ces difficultés et d'engager le débat sur le phénomène de l'exclusion.

Pour finir, il semble que les difficultés d'insertion des immigrants mettent en exergue un contraste ou un décalage entre leurs qualifications, leurs attentes et les offres du marché ; entre les valeurs annoncées par la société d'accueil et les valeurs pratiquées ; et enfin entre l'inéluctabilité du changement et la résistance qui y est opposée. L'école francophone en situation minoritaire a entamé le débat sur une plus grande inclusion des élèves issus de minorités visibles mais peine à entamer celui sur la représentativité du corps enseignant appartenant aux minorités visibles.

Le milieu éducatif francophone en Colombie-Britannique et les enseignants immigrants

La scolarisation en français étant un phénomène relativement récent en C.-B., le bassin d'emploi d'enseignants en français connaît une croissance non négligeable dans la mesure où l'offre dépasse la demande. Le manque d'enseignants francophones habilités à enseigner en français est donc crucial dans les écoles de la C.-B. et a appelé à la création et le développement de programmes universitaires en français spécialisés dans la formation des enseignants. De plus, nous l'avons vu, les flux migratoires en provenance de la francophonie internationale ont connu un net essor. Certains des immigrants se destinant à l'enseignement, et déjà enseignants dans leur pays d'origine, procèdent à une validation de leurs diplômes et de leurs expériences auprès du British Columbia College of Teachers (BCCT). D'autres choisissent la profession d'enseignant et le retour aux études dans la perspective d'un changement de carrière, sachant que le domaine de l'enseignement du français en C.-B. offre plus de chance d'insertion professionnelle.

Cependant l'identité du milieu éducatif en contexte minoritaire présente des spécificités qui peuvent remettre en question les besoins du marché et compromettre l'insertion des nouveaux arrivants. L'éducation étant un puissant agent de communautarisation et de reproduction (Gérin-Lajoie, 2004 ; Heller, 2002 ; Landry et Allard, 1999), elle participe à préserver l'homogénéité culturelle. La constitution de la communauté francophone en Colombie-Britannique s'est établie sur les bases de la préservation de l'identité culturelle et linguistique inspirée de la francophonie de l'est du Canada (FCFA-CB, 2004), et a développé des stratégies de défense face à un

environnement anglophone numériquement supérieur, très diversifié culturellement et linguistiquement et où l'Asie occupe le premier plan.

Il est donc difficile au milieu éducatif francophone minoritaire d'échapper au questionnement sur la gestion de la diversité. Il semble que le modèle éducatif, associatif et culturel en C.-B., qui a réussi à fédérer autant d'acteurs différents autour de l'exception francophone, repose, à l'instar des communautés dans d'autres provinces, sur la notion d'une communauté imaginée (Anderson, 2006 ; Breton, 1994) ou d'un imaginaire communautaire (Boyer, 2003) dans lesquels les représentations sur un patrimoine historique et un destin communs seraient partagées :

It is imagined because even the members of the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them, or even hear them, yet in the minds of each lives the image of their communion. (Anderson, 2006, p. 6)

Cette conception de la francophonie, nous semble-t-il, a stratifié au fil des ans la construction identitaire du leader éducatif francophone en ce qu'elle prolonge la représentation du pionnier, du découvreur ou du colon, et fonde sa légitimité sur la transmission du patrimoine linguistique et culturel qui, jusque-là, a défini la francophonie canadienne. En conséquence, la vision et la mission des instances éducatives s'accordent parfois ouvertement, parfois implicitement, à mettre en avant la fierté d'être francophone au détriment de la multiplicité des identités culturelles dans la composition de cette communauté dont les immigrants et les francophiles sont souvent exclus. La communauté francophone éducative de Colombie-Britannique est donc en passe de se redéfinir de l'intérieur lorsqu'elle est confrontée, en raison de mouvements migratoires importants, aux évolutions du tissu culturel et des alliages linguistiques qui en résultent.

Aujourd'hui à la croisée des chemins, la communauté éducative francophone en Colombie-Britannique oscille entre l'urgence des besoins en professeurs de français qualifiés, quelque soit leur provenance, pour assurer la continuité d'un enseignement en français, et la sauvegarde du patrimoine identitaire et linguistique nécessaire à la survie de toute minorité. Entre ouverture et fermeture, entre continuité et changement, l'école francophone en milieu minoritaire amorce un tournant décisif.

Ainsi, c'est précisément ce rapport complexe et paradoxal du besoin et de la nécessité, dans un contexte de changement, que nous interrogeons dans le discours de l'enseignant immigrant. Le processus de migration dans lequel il s'est inscrit lui a conféré une légitimité politique et professionnelle en ce que la politique d'immigration au Canada valorise avant tout le degré de compétences académiques et professionnelles et l'employabilité ou le degré d'insertion économique. L'enseignant immigrant francophone conçoit donc ses atouts linguistiques comme un capital économique négociable, très en demande sur le marché du travail et en particulier dans des provinces bénéficiant d'une volonté fédérale de décentralisation linguistique : en effet, plutôt que de s'installer au Québec ou au Nouveau-Brunswick, ils iront vers des provinces comme la Colombie-Britannique qui ne sont pas traditionnellement attractives pour les immigrants francophones à cause de la dominance de l'anglais, mais où la disponibilité des ressources d'accueil en français s'est considérablement accrue.

L'enseignant immigrant francophone fait ainsi face à deux types de discours : d'un côté, le discours institutionnel valorise et reconnaît son apport économique et démographique et incite à l'ouverture ; de l'autre, le discours communautaire réinterroge la validité de son capital symbolique et culturel dont les stigmates linguistique et

identitaire délégitime ses compétences professionnelles, ce qui incite à la fermeture. Un tel décalage au niveau des discours peut se traduire dans les interactions sociales des individus par la construction ou non de garde-fous (de lignes de suture) mentaux, sociaux, culturels et professionnels sous la forme de représentations qui servent de filtre à leur réalité sociale.

Les représentations sociales qui résultent de ce décalage jouent un rôle déterminant dans la réorganisation de l'environnement des enseignants immigrants francophones en ce qu'elles conditionnent la nature des interactions à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation éducative ainsi que leur ancrage social : « en tant que partie intégrante d'une culture, les représentations sociales sont en effet des interfaces entre les individus appartenant à un groupe et le groupe lui-même donc entre l'individuel et le collectif » (Moore et Py, 2008, p. 277).

Vue d'ensemble de l'étude

Notre propos dans le présent travail consiste donc à tenter de circonscrire les représentations sociales que construisent les enseignants immigrants francophones lorsqu'ils amorcent leur intégration professionnelle dans les institutions éducatives francophones de Colombie-Britannique. Notre objectif est de comprendre comment les représentations se construisent et évoluent au gré des expériences de vie des participants interviewés et des interactions engagées à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des organisations auxquelles ils appartiennent. La question centrale du leadership éducationnel en milieu minoritaire invite à une réflexion sur l'intégration de la diversité dans la gestion et l'administration scolaire et l'étude des représentations auxquelles elle a

donné lieu à l'échelle des enseignants immigrants qui font partie ou qui essaient de s'insérer dans les institutions éducatives francophones de C.-B. Il s'agira aussi de réinterroger ce leadership dans un contexte de mondialisation qui impose le changement.

À cet effet, la première partie de notre travail présentera des concepts importants à la compréhension de notre réflexion en ce qu'ils explicitent le cadre théorique choisi. **Le chapitre 1** se penche sur le fonctionnement organisationnel de manière générale et celui des instances éducatives, en particulier dans un contexte linguistique minoritaire. Il s'agira ici de mettre en valeur la manière dont la complexité de ces milieux influence l'implantation du changement et sa prise en compte dans la prise décision, le management et le leadership des instances éducatives pour aboutir à ce qui pourrait être appelé une « bonne gouvernance ». **Le chapitre 2** met en place le cadre théorique de notre étude. Il débute par une recension des écrits sur les notions de représentations sociales et de construction identitaire tout en essayant de voir comment les représentations sociales se forment et se transforment, comment elles conditionnent les rapports sociaux et influent à la fois sur les positionnements identitaires de soi et de l'autre en lien avec le contexte dans lequel elles se développent. Pour mieux comprendre ces rapports, nous terminerons par un tour d'horizon théorique sur la notion de discours compte tenu du fait que c'est à travers leurs manifestations discursives que les représentations sociales seront étudiées.

La deuxième partie présente la méthodologie adoptée. **Le chapitre 3** expose une description détaillée de notre problématique, les raisons qui ont amené à son choix et les questions de recherche qui en découlent. **Le chapitre 4** explicite la nature qualitative de la recherche menée, les démarches méthodologiques et éthiques entreprises pour mener à

bien la sélection des participants, la conduite des entrevues, la collecte des données et leur analyse.

Enfin, la troisième partie se penche sur les résultats de notre analyse des discours concernant les représentations sociales chez les enseignants immigrants francophones de C.-B. **Le chapitre 5** aborde les expériences de vie des participants en examinant de près leurs univers de références *avant* leurs premiers contacts avec les communautés et les institutions éducatives francophones et *après*, pour voir comment leurs parcours et leurs expériences participent à la construction et à la dynamique des représentations sociales, tout en influant sur leurs horizons d'attente. **Le chapitre 6** se penche plus particulièrement sur la façon dont les enseignants immigrants perçoivent leurs relations et leurs interactions avec l'organisation éducative mais également avec leurs collègues. Il s'agit ici de comprendre comment ils envisagent leur participation et leur intégration professionnelle et selon quelles règles de fonctionnement. **Le chapitre 7** examine l'impact de la prise de parole et de la communication sur le sentiment d'appartenance et la reconnaissance sociale et professionnelle des participants à travers un catalogue de représentations propres à expliciter la nécessité des interactions verbales comme condition d'existence. Pour finir, **le chapitre 8** interroge la notion de rôles sociaux dans le discours des participants et étudie la manière dont ils s'investissent dans le processus d'interaction et selon quelles identités.

La conclusion présentera les résultats de notre réflexion et nos recommandations pour l'exercice du leadership en éducation dans les milieux francophones en situation minoritaire. Nous verrons enfin dans quelle mesure la gestion de la diversité est une donnée-clé dans l'exercice d'un leadership d'un nouveau genre.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL

Chapitre 1: L'école comme organisation communautaire

D'un point de vue sociologique (Foudriat, 2007, p. 35), l'organisation se définit ainsi :

Toute organisation comprend des individus et des groupes. Mais une organisation ne se résume pas à une somme d'individus ou de groupes. Ceux-ci sont en effet liés les uns aux autres par des interdépendances multiples, qui ont pour but de faciliter la réalisation d'un objectif commun : produire un bien ou un service.

Il existe trois grands courants d'étude des organisations qui s'appliquent également au domaine de l'éducation francophone en milieu minoritaire (Langlois et Lapointe, 2002) : les théories rationalistes ; les théories de relations humaines ; et les théories de la rationalité limitée et de l'acteur stratège (Foudriat, 2007). Depuis la fin des années 60, la gestion rationaliste des organisations a progressivement délaissé les visions mécanistes et fortement bureaucratiques, où elles étaient conçues comme un système fermé et autosuffisant, pour adopter une vision plus organique de l'organisation, ouverte sur son environnement et dans laquelle le facteur humain joue un rôle prépondérant (Bolman et Deal, 1996 ; Foudriat, 2007 ; Friedberg, 1997 ; Morgan, 1999).

Les organisations sont aussi des systèmes socialement construits. En effet, elles mettent en scène des acteurs, individus ou groupes, en interaction avec d'autres, délimitant leur cadre de participation et d'action par des normes et des valeurs, tout en permettant aussi aux acteurs de mobiliser des ressources pour agir (Crozier et Friedberg,

1977). La négociation du pouvoir, des statuts et des rôles y est constante et les réseaux se font et se défont au gré des intérêts et des besoins et selon des choix stratégiques. La coexistence ou la coïncidence des aspects individuels, organisationnels et environnementaux et la fluctuation des frontières qui les séparent, ou les rassemblent, fait de l'institution un tout complexe dont la préhension est également soumise à fluctuation.

À ce stade, la réflexion sur le fonctionnement organisationnel cherche à étudier les processus par lesquels sont stabilisées et sont structurées les interactions entre un ensemble d'acteurs placés dans un contexte d'interdépendance stratégique. Elle met donc tout naturellement l'accent sur le caractère radicalement indéterminé de l'action humaine, ce qui veut dire aussi – l'un n'allant pas sans l'autre – sur le caractère irréductiblement politique, et donc contingent, du phénomène d'ordre qu'elle analyse (Friedberg, 1997, p. 25).

Dans le présent chapitre, nous aborderons certains aspects théoriques de l'organisation en général pour comprendre comment celle-ci se définit, fonctionne et interagit pour faire face au changement. Ces aspects, décrits sous forme de métaphores organisationnelles, vont nous permettre de mieux cibler les enjeux qui se dégageront de notre analyse des données sur le fonctionnement de l'organisation-école et surtout d'en saisir la portée sur les représentations des enseignants immigrants à travers leurs expériences de travail et de vie au sein de l'école francophone. L'inévitabilité du changement et son exploitation comme stratégie de gestion place donc notre étude sur un terrain instable dans le sens où la nature de l'école francophone en milieu minoritaire peut converger vers ces métaphores, en diverger ou les cumuler. L'éducation, loin d'être un produit de l'industrie, reste tout de même un champ d'application possible des

modèles de gestion tels que nous les décrirons plus bas. Il reste à savoir, notamment dans la troisième partie de notre travail, lesquels sont en usage dans le contexte de la C.-B., à la fois du point de vue des écoles et du point de vue des enseignants immigrants interrogés.

Dans l'intervalle, nous procéderons à un tour d'horizon des métaphores organisationnelles (Morgan, 1999) et des approches organisationnelles (Bolman et Deal, 1996) pour comprendre le fonctionnement des organisations et pour déterminer le positionnement des individus dans l'institution et leurs interactions. Nous terminerons par une mise au point sur les rapprochements que l'on peut effectuer avec l'école francophone en milieu minoritaire à travers la question de la gouvernance et du modèle organisationnel en vigueur dans ces écoles afin d'examiner la nature des enjeux que l'école, en tant qu'organisation, peut rencontrer.

1.1 Les métaphores et les approches organisationnelles

Les métaphores et approches organisationnelles recensées ici ont pour vocation d'explicitier les facettes du fonctionnement de l'organisation en général pour nous permettre de mieux situer celui des écoles francophones en milieu minoritaire à travers les discours des participants à cette recherche. Les concepts-clés abordés inspireront et éclaireront par la suite, en tout ou en partie, la compréhension du fonctionnement organisationnel et l'analyse des données en ce qui concerne, en particulier, celui de l'école francophone en C.-B. En même temps, ces métaphores et approches organisationnelles permettent de comprendre les représentations que peuvent dégager les

individus par rapport à leur vécu professionnel et personnel au sein de leur organisation. Elles serviront donc essentiellement d'auxiliaires de décodage, certes imparfaits néanmoins explicatifs de la réalité.

La nécessité d'un ancrage, qu'il soit techniquement appelé *analogie* (chez Douglas, 2004), *métaphore* (chez Morgan, 1999) ou *approche* (chez Bolman et Deal, 1996)⁵ rend bien compte de la difficulté à définir et à comprendre le fonctionnement des organisations. De manière générale, l'ancrage permet d'intérioriser un modèle pour rendre intelligible son environnement. Morgan précise que « l'emploi de la métaphore suppose une *façon de penser* et une *façon de voir* qui agissent sur notre façon de comprendre le monde en général » (p. 4). Il propose une série de métaphores parfois complémentaires, parfois opposées, afin de décrire les différents modes organisationnels.

Toutefois, il met en garde contre la vision parcellaire ou fragmentée de la métaphore car ce procédé incite à voir les ressemblances au risque d'induire des distorsions dans l'interprétation de la réalité. Il classifie donc les modèles de gestion et d'opération des organisations en plusieurs métaphores auxquelles on peut faire correspondre un certain nombre d'approches dans la gestion et l'analyse des modèles de fonctionnement décrits par Bolman et Deal (1996). Ceux-ci constatent d'emblée un certain nombre de caractéristiques qui peuvent constituer de véritables instruments d'action efficace comme ils peuvent constituer des pièges de gestion. En effet, parce que l'organisation est complexe à la fois dans ces relations et son fonctionnement, l'imprévisibilité des résultats de son action domine son parcours et peut engendrer des

⁵ Nous nous attacherons en particulier à citer Morgan (1999) et Bolman et Deal (1996) car leurs ouvrages, à vocation didactique, offrent une perspective compréhensive des théories de l'organisation et du leadership organisationnel.

contre-performances, des difficultés de communication qui vont compromettre toutes les certitudes. Aussi, la gestion de l'ambiguïté et de la complexité peut-elle être explicitée – mais non exclusivement – par des outils de décodage comme les métaphores et la typologie des approches, tout en gardant à l'esprit que ce sont aussi des filtres d'interprétation qui vont certainement influencer sur la compréhension des schémas représentationnels.

Bolman et Deal (1996) considèrent que l'avènement de la technologie, la mondialisation et la consommation de produits dont le cycle de vie est de plus en plus court ont favorisé l'émergence de nouvelles « formes organisationnelles plus fluides et plus souples connues sous une variété de noms déroutants : réseaux, organisations virtuelles, adhocraties (Minzberg, 1979), organisations éclatées (Deal et Kennedy, 1982), organisations en forme de plante-araignée (Morgan, 1993) » (p. 17) pour n'en citer que quelques unes. Pour Bolman et Deal, « la multiplication d'organisations complexes a presque fait de toute activité humaine une activité collective » (p. 13).

De même pour Friedberg (1997), l'organisation et l'action collective sont intimement liées. Il considère que la dimension organisationnelle n'est que « l'ensemble des mécanismes empiriques » qui visent à stabiliser « l'univers complexe des rapports humains et de l'interaction sociale [qui] est toujours potentiellement instable et conflictuelle » (p. 20). Il ajoute que pour comprendre l'action sociale, il est nécessaire de s'interroger sur les processus d'organisation et leurs conséquences sur les comportements et les interactions, dans un contexte donné, et leurs inévitables reconfigurations. Étudier l'un sans l'autre réduit la compréhension à une dimension synchronique : « on s'intéresse à un existant et au meilleur moyen de le gérer » (p. 22) alors que l'action collective

participe « d'un mouvement d'essence plus ou moins spontanée, aux frontières incertaines et avec des structures fluides, émergentes et informelles, d'un mouvement qui représente le devenir, le surgissement du nouveau et l'historicité » (p. 22).

Nous allons à présent examiner en particulier les métaphores organisationnelles décrivant dans un premier temps, des systèmes, fermés, ouverts, et en réseaux ; et, dans un deuxième temps, des systèmes idéologiques. Ces métaphores sont particulièrement importantes car elles ont permis de thématiser certaines des représentations construites par les participants sur le fonctionnement interne de leur école.

1.1.1 Métaphores des systèmes fermés, ouverts ou en réseaux

Situant ses origines dans la réflexion sur la révolution industrielle, **la métaphore mécaniste** (Morgan, 1999), ainsi que l'approche structurelle (Bolman et Deal, 1996) ou l'approche bureaucratique, voient l'organisation comme une machine fonctionnant « de façon routinière, efficace, que l'on puisse prédire et à laquelle on puisse se fier » (Morgan, 1999, p. 14). Ce type de gestion repose sur un processus rationnel et technique où la dimension humaine est automatisée. Fortement hiérarchisée, elle s'appuie sur la bureaucratie pour assurer la continuité de son fonctionnement et maîtriser les aléas du milieu. À ce titre, elle appartient à l'école classique de la gestion : la planification des objectifs, les décisions et les contrôles sont rationalisés, l'évaluation du rendement est constante. Son principe de fonctionnement repose avant tout sur l'efficacité dans un environnement plutôt stable. Cependant, ce type de gestion laisse peu de place à l'innovation et à l'initiative, ce qui peut réduire son dynamisme et désarmer l'organisation dans un contexte de changements. Sa force d'adaptabilité est donc faible.

Enfin, elle peut avoir un effet déshumanisant sur les individus qui la composent de sorte que le pouvoir d'action et de réflexion soit limité, voire néant, car la parcellisation des tâches, la passivité et la dépendance sont des règles de fonctionnement au détriment de la coopération.

En raison de sa résistance au changement, les théoriciens de la gestion ont pris leurs distances par rapport à la vision mécaniste de l'organisation pour s'orienter vers **une conception organique** (Morgan, 1999) ou une approche « ressources humaines » (Bolman et Deal, 1996). La métaphore organique voit l'institution comme un organisme vivant, à savoir sous l'angle biologique et non plus mécanique : au lieu d'axer les impératifs de fonctionnement sur les rapports qui existent entre les objectifs, la structure et le rendement, il devient important d'explorer les conditions de survie des organisations, leurs relations avec leur écologie et leurs besoins. Les études de Hawthorne puis de Maslow ont déterminé que les individus ne sont efficaces que si leurs besoins sont comblés, allant du physiologique au psychologique sans oublier le social. Ces études ont eu un grand impact sur la compréhension et le développement de la motivation au travail qui ne se justifie plus désormais et exclusivement par le salaire et la sécurité d'emploi. L'idée repose sur l'intégration des besoins des individus à ceux de l'organisation en donnant aux travailleurs plus d'autonomie et de responsabilités, en les faisant participer d'une manière plus démocratique au processus de production, en somme en s'orientant vers ce qu'on appelle communément la gestion des ressources humaines.

La prise en compte du social et du technique et de leur réciprocity met en lumière du même coup l'interdépendance des organisations et de leur environnement. Du point de

vue biologique, ces organisations constituent des systèmes ouverts sur leur milieu (par opposition à la vision mécaniste fermée) et leur survie dépend de leurs relations avec ce milieu et de la complexité qui en découle. Le fonctionnement biologique de l'organisation repose donc sur un système d'imbrication de systèmes et de sous-systèmes interdépendants. Ainsi, pour que l'organisation soit capable de s'adapter à son milieu et d'être réceptive aux changements, la métaphore organique préconise le recours à une approche contingente de la gestion, à savoir le recours à différentes méthodes selon différentes tâches à accomplir au sein d'une même organisation et selon divers milieux ; ce qui fait qu'une organisation est davantage efficace si elle est en mesure de « rendre compatible la stratégie, la structure, les techniques, les engagements et les besoins de ses membres et le milieu environnant » (Morgan, p. 46). Au final, une organisation qui réussit et qui innove est une organisation qui a été en mesure de se faire l'écho des défis de son milieu et de les relever, aussi changeants et instables soient-ils.

La question de la survie et les moyens à mettre en œuvre s'avèrent alors cruciaux et exposent l'organisation à la loi de la sélection naturelle : comme pour les organismes, la survie ne peut être assurée que si l'organisation a un contrôle sur les ressources essentielles, et souvent rares, dans un environnement compétitif. Cette vision déterministe relègue au second plan l'impact stratégique de la prise de décision. Elle peut occulter, au bénéfice du biologique et du naturel, l'impact du social et de l'individuel dans tout changement ou innovation. C'est aussi occulter la possibilité d'un fonctionnement différencié de l'organisation qui, au contraire de l'organisme comme unité fonctionnelle programmée, peut connaître des schismes et des conflits et considérer toute activité « politique » comme une anomalie ou un dysfonctionnement.

La **métaphore de l'organisation vue comme un cerveau** met l'emphase sur l'auto-organisation et l'apprentissage dont les qualités de souplesse, de résistance et d'inventivité sont empruntées au cerveau : « le cerveau paraît emmagasiner et traiter des données en plusieurs endroits simultanément. *Le processus donne naissance* à l'ordre et à la configuration ; il n'est pas imposé » (Morgan, p. 71). De ce fait, il a un fonctionnement holographique dans lequel l'intelligence est décentralisée et distribuée : « l'holographie démontre qu'il est possible de créer des processus où le tout est encodé dans chacune des parties, si bien que chaque partie représente le tout » (idem). Ce qui voudrait dire que les individus ou les groupes détiennent à leur niveau une sorte d'ADN de leur organisation, qu'on l'appelle pour cela un habitus ou une culture interne. L'avantage d'une gestion holistique à la manière du cerveau, bien que n'excluant pas un fonctionnement programmé du type réflexe, reste tout de même la faculté d'adaptation et d'innovation d'une organisation intelligente. Cependant, un des inconvénients de cette métaphore est que, en vertu de sa capacité holographique, l'organisation fonctionne dans l'autoréférence car il n'existe pas d'image cohérente ni fixe du cerveau. En outre, l'auto-organisation peut conduire à des conflits de pouvoir dans le sens où il est parfois compromettant de le déléguer ou de le déplacer par peur de l'anarchie ou du chaos.

1.1.2 Métaphores des systèmes idéologiques

Selon Balandier (dans Douglas, 2004, p. 21), l'organisation ou l'institution peut se définir comme

un organisme relativement stable, soumis à des règles de fonctionnement et accomplissant des fonctions sociales spécifiques ; plus largement encore, il se

reporte à cette forme de l'organisation sociale qui lie des valeurs, des normes, des rôles, des modèles de relation de conduite (...) l'institution est un groupe socialement légitimé.

À ce titre, elle produit une idéologie, sa propre vision du monde, dans laquelle l'individu s'implique d'emblée pour en appréhender les significations.

Parce que l'organisation met en jeu des rapports de pouvoir, d'autorité et d'intérêts, son fonctionnement peut s'apparenter à celui d'un gouvernement. En effet, **la métaphore politique** (Morgan, 1999) et l'approche du même nom (Bolman et Deal, 1996) fixent les modalités de la participation et montrent que certaines organisations peuvent se montrer très autoritaires (modèles de gestion traditionnelle) alors que d'autres peuvent fonctionner démocratiquement (ou en cogestion). Dans ce sens, tout choix organisationnel devient un choix politique conditionné, à la base, par une grille d'intérêts (tâches, carrière et intérêt extérieur) de chacun et aboutissant à la domination ou l'équilibre des pouvoirs des uns par rapport aux autres. Ceci peut occasionner des tensions entre les intérêts et influencer par la suite les comportements. D'où l'apparition de conflits lorsque les préoccupations personnelles se heurtent à celles des autres, et de coalitions lorsqu'elles convergent vers des enjeux ou valeurs communes.

Pour comprendre le conflit, il faut considérer les principes de compétition et de rareté des ressources qui s'inscrivent dans une rationalité qu'il ne faut pas toujours envisager négativement. Le pouvoir, de natures et de sources différentes, joue ici un grand rôle dans la résolution des conflits. Ainsi, en termes d'équilibre, la dimension politique des organisations s'appuie sur une philosophie pluraliste des intérêts, des conflits et des pouvoirs, par opposition à un système organique ou unitaire qui favorise la

convergence des intérêts de l'individu et de la société, et par opposition à un système radical de conflits de classes, de races ou de sexes. Pour gérer efficacement le conflit, le gestionnaire pluraliste a à sa disposition une panoplie de styles (l'évitement, l'accommodement, la compétition, la concession et la collaboration) qui lui permet d'interpréter la dynamique dans laquelle il se trouve et d'agir en conséquence. Cependant, en dépit du fait qu'elle reconnaisse l'importance de l'action individuelle et sociale, la métaphore politique peut biaiser le jugement et la prise de décision dans le sens où on peut voir du politique et des ordres du jour personnels partout, même là où il n'y en a pas et par conséquent, favoriser le cynisme et la méfiance à l'égard des autres. Ce qui, à terme, peut compromettre l'efficacité, le rendement et donc la viabilité de l'organisation.

La métaphore culturelle, quant à elle, sert à envisager des aspects du développement social dans la mesure où elle fait référence à un modèle de développement d'une société qui repose sur son système de connaissance, son idéologie, ses valeurs, ses lois et ses rituels (Morgan, 1999). L'organisation fonctionne alors comme une mini-société avec un système culturel propre. Ainsi, le contexte culturel influence la structure de l'organisation car il peut reproduire le mode de fonctionnement social. La culture d'entreprise peut se composer aussi de sous-cultures et se développe comme un ethos (c'est-à-dire un modèle d'interaction dessinant la « personnalité » d'un groupe) qui va fixer des normes ou un système de valeurs imposé par la hiérarchie : le style de gestion, l'identité sexuelle, nationale, linguistique... En ce sens, l'étude de l'éthos comme élément important pour analyser et initier le changement est utile. C'est donc la différence des cultures qui détermine la différence des organisations instaurant du même coup les notions de norme et de déviance par rapport aux codes culturels et aux rituels en

vigueur.

Mais, la culture est surtout un processus de construction de la réalité sociale qui repose sur l'enaction d'une réalité commune, à savoir sur le processus selon lequel nous déterminons ou structurons notre réalité. L'enaction constitue un processus d'ancrage de la réalité au même titre que les représentations sociales. Dans ce type de fonctionnement, l'innovation ou le changement viennent avant tout d'un changement culturel et impliquent un nouveau mode de vie au niveau du groupe et des sous-groupes. Dans ce sens, la culture a des vertus holographiques et développe des normes partagées (pour la plupart, de simples artefacts). Enfin, la métaphore culturelle met en avant la signification symbolique des aspects de la vie organisationnelle et se concentre sur le côté humain de son fonctionnement. La création de systèmes de significations communes aboutit certes à des schèmes d'interprétation et d'action qui génèrent de nouvelles significations ; mais ces systèmes sont culturellement présupposés et peuvent déboucher sur une domination idéologique comme modèle de gestion.

La métaphore de la caverne de Platon explore les relations entre l'illusion et la réalité et le processus d'aliénation qui peut en résulter. Elle met en relief tout particulièrement la manière dont l'idéologie peut modeler « les formes d'autorité personnelle et interpersonnelle qui permettent aux gens d'être manipulés dans certains modes d'existence aliénants. » (Morgan, 1999, p. 401). À ce titre, l'idéologie constitue une sorte de « prison du psychisme » (p. 210) qui ne donne qu'une compréhension imparfaite du monde dans lequel la vérité et la réalité ne sont que des ombres projetées. En cela, la représentation, comme construction de la réalité, s'apparente en partie à ce processus. En effet, l'individu est le produit à la fois de son histoire psychique et sociale

et son besoin de réactualiser le passé dans le présent peut conduire à une discordance avec une représentation du monde extérieur tenue pour acquise et non susceptible de changer ou d'évoluer. On parle alors d'organisations imaginées ou d'imaginaire organisationnel. Cette métaphore soulève un questionnement éthique dans la mesure où les organisations peuvent manipuler les connaissances et mettre en place des mécanismes de défense sociale pour parvenir à leurs objectifs de domination des comportements. En outre, si elle accorde beaucoup d'importance aux processus cognitifs, il n'en reste pas moins que cette métaphore expose les individus à « la spéculation utopique ou à la critique » (p. 242) de sorte que toute volonté de changement ou de réforme tombe dans l'irréalisable et institue le *statu quo* comme substitut illusoire du changement.

À cette métaphore, Bolman et Deal (1996) répondent par **l'approche symbolique** de la gestion et du leadership. Lorsqu'une organisation veut projeter une image rassurante d'elle-même, son fonctionnement s'inspire de la structure théâtrale et met en scène des acteurs et un public, selon une représentation vraisemblable, divertissante. La structure s'institue en décor, reflète ce que la société voudrait y voir et reproduit les attentes (ou les mythes) mais aussi les problèmes et les dilemmes auxquels elle se doit de répondre. Ensuite, le scénario se met en place sous couvert de processus administratif et technique, faisant appel aux réunions en vue de canaliser les problèmes ; à la planification pour perpétuer sa crédibilité et sa légitimité ; à l'évaluation pour confirmer son efficacité et son succès potentiel ; à la négociation collective afin de résoudre les conflits sur une base théâtrale d'où l'improvisation est exclue ; et enfin au pouvoir pour définir les responsabilités et les rôles symboliques liés au leadership. Dans cette approche, le leadership préserve les apparences du « tout va bien » dans un effort constant de rassurer

l'environnement extérieur et intérieur et camoufler l'ambiguïté de sa performance. Dans ce cas de figure, le changement n'est possible que si l'organisation et son leadership sont capables d'« enrichir et de rénover la pièce donnée en représentation, élaborant de nouveaux mythes qui modifient les croyances et font naître une nouvelle foi » (p. 212), à savoir une nouvelle idéologie.

Pour contredire l'illusion de la stabilité des acquis et son renforcement par une idéologie dominante, **la métaphore des flux et transformations** s'appuie enfin sur les logiques du changement selon quatre mécanismes : l'autopoïèse, la logique du chaos et de la complexité, la logique de la causalité mutuelle et la logique du changement dialectique. L'autopoïèse est un mode de fonctionnement circulaire et clos favorisant l'auto-production ou la production de sa propre identité. L'interaction d'un système avec son milieu « est en réalité un reflet et une partie de sa propre organisation » (Morgan, 1999, p. 245). La raison principale de la clôture de ces systèmes réside dans la volonté de l'organisation de préserver des modèles de relations internes stables. Cela conduit l'organisation à revendiquer la séparation car elle se voit de manière distincte de son environnement. Ces structures résistent en général au changement car elles pensent que leur survie dépend de la conservation d'une identité fixe et définie plutôt que fluide et mouvante, sauf si elles envisagent la manière dont elles enagent avec leur milieu pour inventer de nouvelles possibilités de changement. Elles sont ainsi capables de changer en même temps que leur environnement.

Face à l'autopoïèse, les trois logiques du changement qui suivent permettent de mieux comprendre les modalités du changement :

- La logique du chaos et de la complexité repose sur l'idée que les systèmes ont une auto-

organisation spontanée et sont influencés par des attracteurs ou des facteurs de diversion qui peuvent soit mener vers l'autorégulation, soit vers le chaos. Pour que le changement soit possible, le gestionnaire doit repenser l'autorité, créer de nouveaux contextes, initier les plus petits changements, accepter l'inévitabilité des changements et rester ouvert aux possibilités d'auto-organisation.

- La logique de la causalité mutuelle montre que, par opposition à la logique mécaniste, le changement s'effectue par l'entremise d'un mouvement de balancier entre des boucles de rétroaction positive et des boucles de rétroaction négative. Loin d'être linéaire, ce modèle se développe selon la dynamique des réseaux et, selon que les deux types de boucles s'équilibrent, se contrebalancent ou non, le réseau se stabilise ou bien se développe vers d'autres attracteurs.

- La logique du changement dialectique illustre que des forces en opposition peuvent amener le changement. Il faut pour cela gérer efficacement le paradoxe et les tensions qui en découlent. Mais avoir une vision binaire, c'est-à-dire envisager le paradoxe comme une contradiction, freine le changement et aboutit à l'inertie et à la résistance. Le gestionnaire doit donc privilégier une vue d'ensemble et être en mesure de transcender les contradictions. D'où le rôle de l'innovation vue comme "une destruction créative". Toutefois, poussée à son extrême, l'attitude dialectique peut susciter une spirale auto-destructrice dont il faut constamment évaluer l'imminence.

Toutes ces métaphores et approches explicitent le fonctionnement de l'organisation et ses implications sur l'efficacité et le rendement de la structure et des individus qui la composent. Si la métaphore n'est qu'un moyen de compréhension approximatif de la manière dont les organisations construisent leur réalité, il n'en reste

pas moins qu'elles permettent de voir comment celles-ci envisagent le changement, s'il en est ; de quelle manière elles négocient les turbulences internes et externes ; et d'évaluer les conséquences sur les choix décisionnels, les stratégies de gestion et le leadership. En même temps, elles permettront d'examiner dans quelle mesure les modèles de fonctionnement interne peuvent influencer la nature des représentations en circulation dans les discours des participants.

Alors, selon quel(s) modèle(s) l'école francophone en milieu minoritaire fonctionne-t-elle et exerce-t-elle son leadership ? Comment les écoles francophones, par exemple en milieu minoritaire, négocient-elles les changements à la fois structurels et humains ? Ces questions nous permettront par la suite de cerner les enjeux auxquels les participants peuvent être confrontés dans la pratique du leadership en contexte minoritaire.

1.2 Organisation éducative et gouvernance : le leadership en éducation

Sur le plan historique, l'éducation fait face à la problématique suivante : concilier utilitarisme et humanisme et tenir compte des spécificités contextuelles d'ordre économique, culturel et linguistique. Comment définir alors le rôle du chef d'établissement ou d'une commission scolaire en termes de leadership pédagogique et éducationnel ?

1.2.1 Le leadership en éducation

Depuis le début du XXe siècle, au regard des recherches et des courants de pensée, deux tendances se dégagent dans ce domaine : le leadership managérial et le

leadership alternatif (Langlois et Lapointe, 2002). Le leadership managérial s'inscrit dans la mouvance de l'administration des affaires et repose sur un management scientifique (le paradigme positiviste). Jusque dans les années 60, le paradigme positiviste a dominé l'aire de l'administration scolaire. Il s'appuie essentiellement sur les théories du management scientifique, la théorie des ressources humaines, la théorie de la contingence et la théorie systémique (Langlois et Lapointe, 2002).

Cependant, une trop grande rationalité et un vide éthique ont conduit et les chercheurs et les administrateurs scolaires à prendre leurs distances vis-à-vis de ce paradigme et à s'orienter davantage, dès les années 80, vers un paradigme pluraliste portant sur le leadership en éducation : le leadership alternatif. En effet, « la complexité de la société postmoderne et la diversité des organisations scolaires ainsi que des humains qui les animent exigent des leaders de l'éducation une grande variété d'approches afin de mieux appréhender les défis multiples qui se présentent à eux » (Langlois et Lapointe, 2002, p. 8). Ceci est d'autant plus vrai pour les organisations éducatives francophones en milieu minoritaire dont la vitalité linguistique constitue la priorité.

Allardt (1984, cité dans Lapointe, 2002) définit la minorité linguistique selon quatre critères : (1) *self-categorization* ; (2) *common descent* ; (3) *distinctive linguistic, cultural, or historical traits related to language* ; et (4) *social organization which places the group in a minority position*. Il semble alors que le mandat de l'éducation en milieu minoritaire s'inscrive dans la préservation de la vitalité linguistique de ces communautés (Landry et Allard, 1999). À cet égard, la gestion et le fonctionnement de ces institutions interpellent à plusieurs niveaux : au niveau du macro-environnement et du micro-environnement et des interactions engagées ; et au niveau de la gestion linguistique, la

gestion administrative, la gestion culturelle, et la gestion pédagogique. Comment les leaders éducatifs gèrent-ils la multiplication de ces spécificités et les contradictions qui peuvent en émerger ?

Pour répondre à cette interrogation, Lapointe (dans Langlois et Lapointe, 2002) propose un modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires. L'auteure considère que, face à la menace de la disparition des patrimoines linguistiques, l'école a plus que jamais le devoir de promouvoir les langues minoritaires et les cultures qu'elles véhiculent. Dans le cadre du leadership éducationnel, cela se traduit par l'élaboration d'un modèle éducationnel fondé en premier lieu sur une bonne compréhension des contextes et des enjeux sociolinguistiques et, en deuxième lieu, sur un partage de ces connaissances avec les collaborateurs. Pour ce faire, le modèle proposé, dont les étapes sont stratifiées en pyramide, préconise comme base le leadership participatif (développer une vision positive de l'école) auquel viendra s'agglomérer le leadership transformationnel (où le leader est un modèle pour et avec les autres) et enfin le leadership moral (par lequel l'école agit moralement dans la communauté locale et mondiale).

Cependant, pour éviter à long terme l'inefficacité de ce modèle à contrer la disparition des langues, il faut y greffer deux autres étapes à la base de la pyramide : le leadership de compétence (par une connaissance et une co-préhension de la problématique de l'enseignement en milieu minoritaire) et le leadership d'autoempowerment (relatif à un sentiment de contrôle et d'auto-efficacité). En fait, pour Lapointe, l'objectif est de consolider les bases d'une identité ethno-linguistique forte de laquelle, il faut bien le noter, la pluralité est omise. Convenons donc que le leadership

doive avant tout reposer sur une interprétation partagée du changement (Fullan, 1991) pour faire face au pluralisme des perspectives dans la gestion scolaire et ceci, en vue d'une meilleure gouvernance, une participation effective de tous les acteurs à un projet de société commun.

1.2.2 Les organisations éducatives en C.-B. : un modèle de gouvernance

Si la gouvernance renvoie à l'interaction entre l'État et la Société, il nous faut penser cette interaction en termes de régulation des pouvoirs et des idéologies qui les sous-tendent. La négociation de l'autorité dans un contexte démocratique s'impose au regard d'une mondialisation parfois vue comme anarchique et destructrice. Les modèles économiques de gouvernance apparaissent comme les précurseurs de cette mise en équilibre des marchés et de la consommation, d'un côté, et des pouvoirs décisionnels toujours d'ordre politique qui les précèdent, de l'autre.

Les vocations d'équité et de démocratie des institutions éducatives trouvent ici un champ de prédilection à leur exercice et constituent le fondement d'une action publique efficace jusque-là chassée de l'État-Providence. Or, en vertu de la mondialisation, Giddens (2004) préconise qu'un État-Providence, loin de se préserver, ne peut pas exclure la logique du changement et des réformes. Il délimite ainsi un certain nombre de défis auxquels l'Etat-Providence doit faire face : l'investissement social, la distinction entre le marché et le secteur public, le fossé générationnel, la pauvreté et l'inégalité, le multiculturalisme et les flux migratoires. En d'autres termes, il faut se demander dans toute prise de décision « comment appuyer des dynamiques originales tout en mettant l'accent sur l'intérêt général (...) [et] comment agir ensemble dans un espace

mondialisé » (Planche, 2004, p. 4).

Au Canada, l'éducation francophone en milieu minoritaire n'échappe pas à ce questionnement. La décentralisation du fait éducatif et sa gestion typiquement provinciale ont permis de mieux servir les spécificités linguistiques et culturelles et de diversifier les services offerts par les différentes commissions scolaires. En Colombie-Britannique, comme ailleurs au Canada, la francophonie connaît une croissance rapide due à la conjonction des efforts de lobbying du milieu communautaire, à l'arrivée de nouveaux immigrants de langue française et à l'investissement fédéral et provincial dans les projets éducatifs. Le Bureau des affaires francophone et francophile (le BAFF) est un des aboutissements les plus récents des revendications d'une communauté linguistique en milieu minoritaire qui s'efforce d'en faire entendre la légitimité en éducation et en particulier dans l'enseignement supérieur.

La défense des droits des francophones dans la province se construit et s'articule sur et autour de deux pôles : d'un côté, l'action communautaire, et de l'autre, l'éducation. La revendication d'un enseignement en français se justifie en C.-B. par le droit, accordé par la Charte canadienne des droits et libertés, de pouvoir étudier dans l'une des deux langues officielles, en l'occurrence le français, afin de maintenir la langue et l'identité francophone (Patrimoine Canadien, 2000). Le besoin de poursuivre un enseignement supérieur en français s'est vite fait sentir à la suite de l'implantation d'un enseignement primaire et secondaire pour favoriser la rétention des élèves et contrer l'attraction majeure de l'anglais en raison de son infrastructure et de ses débouchés. En effet, après l'avènement du CSF en 1995, la création du BAFF au sein d'une université anglophone, l'Université Simon Fraser, marque d'une pierre blanche l'ère de la réforme de l'éducation

à un niveau local pour permettre l'implantation de programmes en éducation, en administration et services communautaires en français à l'université. Le plan Dion, ou Plan d'action 2003-2008 pour les langues officielles, la coïncidence des revendications communautaires ainsi que la volonté de réforme de la part du gouvernement fédéral en matière de langues officielles a permis aux acteurs communautaires de surfer sur la vague du changement et d'obtenir les financements nécessaires à ce projet (Dudas et Chenard, 2009).

Aussi, le développement d'infrastructures éducatives francophones, telles que le BAFF par exemple, se justifie-t-il par la présence d'une dynamique de transformation qui peut servir de modèle de gouvernance territoriale et locale de l'éducation puisqu'on peut y voir la volonté d'un ajustement provincial à un objectif fédéral – le bilinguisme – et de soutien d'une université anglophone à ce bilinguisme. L'effort de lobbying jusque-là déployé par la communauté francophone et francophile se voit récompensé et met au jour une transformation de rôles plus profonde : de simple acteur de la société civile, elle devient désormais un partenaire visible et légitime. Par conséquent, l'éducation en français en C.-B. doit son développement à l'action d'une société civile émergente dans un contexte linguistique minoritaire.

1.2.3 Société civile et gouvernance : l'exemple des communautés francophones et francophiles de C.-B.

L'implication d'acteurs sociaux dans la négociation du processus décisionnel remet en cause la position centrale de l'État-Providence et sa légitimité en introduisant l'idée que « gouverner » revient à prendre en compte plusieurs modèles ou systèmes de

gouvernance. La société civile et ses multiples composantes s'imposent de ce fait comme un interlocuteur de choix dans la cour des affaires publiques.

Planche (2004) considère que la société civile remplit trois rôles : « fournir des services aux populations, participer de la construction de la citoyenneté et du débat public, [et] peser sur l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques » (Planche, 2004, p. 3). Pour cela, il faut envisager la société civile comme

un acteur central des nouveaux modes de régulation du politique. Au-delà de ses différences et divergences internes – qui sont valorisées – elle participe de la définition d'un certain « intérêt général », sans pour autant avoir de visée strictement politique car elle ne cherche pas à prendre le pouvoir ou à y participer, mais à l'influencer et à s'imposer comme contre-pouvoir. (Planche, 2004, pp. 3-4)

L'action collective se présente alors comme le fondement idéologique de la construction sociétale sur un mode pluriel de gouvernance, impliquant des acteurs interdépendants et interagissants, mais constitués en réseaux qui peuvent être autonomes. La gouvernance dans tout cela constitue la dynamique entre ces réseaux et régule les flux et influx d'un pouvoir désormais multicentré. La métaphore maritime de la gouvernance émerge lentement : territorialiser et cartographier les réseaux pour mieux naviguer.

D'aucuns pourront voir en l'émergence de la société civile une autre forme plus subtile de pouvoir monopolistique, « une addition d'intérêts privés, même légitimes, [qui] ne fait pas l'intérêt général, d'autant que certains de ces intérêts sont plus égaux que d'autres » (Cassen, 2001, p. 28). On peut y voir également la dénaturation et le désengagement de l'État : selon Kazancigil (cité dans Cassen, 2001), directeur de la division des sciences sociales, de la recherche et des politiques à l'Unesco,

l'administration publique a pour mission non plus de servir l'ensemble de la société, mais de fournir des biens et des services à des intérêts sectoriels et à des clients-consommateurs, au risque d'aggraver les inégalités entre les citoyens et entre les régions du pays. (Cassen, 2001, p. 28)

Comment donc favoriser l'exercice d'une gouvernance éclairée dans une communauté linguistique en milieu minoritaire, tout en tenant compte des défis énumérés par Giddens (2004) et de la priorité de l'intérêt général et de l'équité ? Si l'on prend le cas des communautés francophones et francophiles de la Colombie-Britannique, on peut trouver là un exemple assez significatif de gouvernance en matière « d'action citoyenne et d'interpellation des pouvoirs publics » (Planche, 2004, p. 9) particulièrement dans le domaine de l'éducation. En effet, l'organisme porte-parole de cette communauté, la Fédération des Francophones de Colombie-Britannique (FFCB) et son membre de soutien le Canadian Parents for French (CPF), peuvent être définis comme un tiers-secteur, à savoir un type d'organisation ne relevant ni du secteur public, ni du secteur privé et dont l'objectif est la revendication, la négociation ou le plaidoyer, et la défense des intérêts de ses membres (Planche, 2004). Le contrat social est cimenté par une volonté interventionniste afin de peser sur les pouvoirs décisionnels dans le contexte éducatif. Les acteurs s'appuient pour leur action sur une démarche lobbyiste, à la fois au niveau provincial et fédéral, axée sur la défense du fait français en milieu minoritaire. En ce sens, ils remplissent les trois rôles déterminés par Planche, cités plus hauts, et se définissent comme acteurs de la société civile et du jeu démocratique qu'elle implique.

A titre d'exemple, citons le rapport d'étude commandité en 2002 par la FFCB et qui décrit les besoins et les débouchés des populations francophone et francophile dans la

poursuite des études supérieures en français en Colombie-Britannique et la nécessité d'entretenir la vitalité linguistique par la création d'un bureau, le BAFF, au sein de l'Université Simon Fraser (SFU). Le titre du rapport, *Un appel à l'action* (Watters, 2002), interpelle en ce qu'il met le discours au cœur de l'action et se veut mobilisateur autour d'un objectif commun de réforme débouchant, au bout du compte, sur un positionnement stratégique de la communauté francophone en termes de leadership éducationnel dans une province anglophone.

Dans ce cas précis, les efforts de lobbying se sont appuyés sur un cadre de collaboration étroite entre les différents partenaires à l'origine de la création du BAFF. Il faut d'abord distinguer plusieurs niveaux de collaboration en fonction du statut des acteurs dont voici les principaux : le Canadian Parents for French (CPF) ; le Conseil scolaire Francophone ; la FFCB ; le Ministère de l'Éducation Supérieure en C.-B. ; Patrimoine Canadien et SFU. Plusieurs comités ajoutant d'autres acteurs comme les représentants des étudiants, la Société de Développement Économique et la Fédération des Parents Francophones de la C.-B., ont été créés pour gérer le dossier du BAFF : le Comité consultatif et les comités de gestion. L'historique du BAFF, disponible sur son site web, précise qu'il « a vu le jour grâce à la mobilisation et à la solidarité de nombreux intervenants et intervenantes issus de milieux communautaire, universitaire et gouvernemental intéressés par un projet commun ».

Deux niveaux de collaboration se dégagent dans l'exercice d'« une bonne gouvernance » : la collaboration bilatérale et la collaboration multilatérale. Ce qui fait qu'au niveau du discours, la gouvernance (Bouvier, 2007, p. 163) s'applique à un degré micro (les principaux acteurs impliqués dans les négociations et la mise en place de

l'initiative) et macro (la communauté francophone et francophile plus largement par son travail de lobbying). La FFCB, dans son rapport annuel de 2001-2002, précise qu'elle « continuera son travail de représentante de la communauté francophone en Colombie-Britannique auprès des gouvernements fédéral et provincial », précisant qu'elle reste au centre des revendications et « doit être le point de ralliement des efforts conjugués de ses membres » (FFCB, 2002, p. 2). Le rapport (Watters, 2002) appuie ce positionnement et parle d'aspiration commune, de partenariat, de mobilisation, d'objectifs fixés conjointement, de collaboration étroite, de maillage, d'entente, d'équilibre, et d'appui.

Au regard de ces termes, la gouvernance s'exprime par le maintien de la concertation et de la consultation interne en ce qui concerne les aspirations et projets communs (la vision), et le travail de coopération externe par le partenariat, l'entente et l'équilibre (la mission). Toutefois, c'est d'abord sur la base d'une solidarité indéfectible, cimentée par l'urgence de maintenir la vitalité linguistique et culturelle de la communauté francophone locale que se construit ce modèle de gouvernance. Par ailleurs, il semble que l'exercice de la gouvernance oscille ou est tiraillé entre deux mouvements inverses : tantôt par centralisation, tantôt par décentralisation des efforts et des décisions. La nécessité du dialogue avec les représentants des instances gouvernementales est sans cesse rappelée. Patrimoine Canadien (2004), dans son communiqué saluant la création du BAF, parle de collaboration fructueuse et considère la création du BAF et les efforts de SFU comme « de bons exemples de l'adaptabilité de notre système d'enseignement postsecondaire » en C.-B.

L'interaction devient de ce fait une condition incontournable de la gouvernance et se présente comme une synergie positive des forces en présence afin d'assurer un terrain

de négociation et de plaidoirie propre à favoriser l'émergence de réformes éducatives porteuses de changement. À titre d'exemple, l'organigramme du BAFF souligne, à un niveau micro de gouvernance, à la fois son indépendance structurelle et son poids organisationnel à SFU puisqu'il dépend seulement et directement du Vice-Président adjoint en enseignement. C'est dire que son leadership peut amplement bénéficier de cette position à la fois sur un plan local, national et international.

Les circonstances qui ont entouré la création du BAFF ont donc révélé l'émergence d'une action communautaire en faveur du droit à l'enseignement supérieur en français. Cette société civile à l'échelle locale, représentée par la FFCB et le CPF, a mobilisé tant par son action sur le terrain que par son discours qui s'est toujours voulu fédérateur. L'obligation de résultat vis-à-vis de ses membres a fait que les négociations ont abouti et que d'autres revendications ont été mises à l'ordre du jour. Le pouvoir de négociation de la FFCB et du CPF et la coopération à l'échelle provinciale et fédérale leur octroie ainsi le titre de membre actif de la société civile.

Pour conclure ce chapitre, il reste à voir quels défis rencontre le leadership éducationnel en milieu minoritaire car, malgré ses efforts de bonne gouvernance, l'éducation en milieu minoritaire polarise un certain nombre de difficultés à la fois particulières et communes avec l'éducation en général et auxquelles les leaders et les administrateurs scolaires doivent faire face.

Outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dont tout système éducatif a la responsabilité, l'école francophone en milieu minoritaire « doit aussi encourager les savoir-agir, les savoir-vivre ensemble et les savoir-devenir nécessaires à la préparation

des gens qui bâtiront la communauté » (Gilbert, Le Touzé, Thériault et Landry, 2004, p. 9) ; assurer le maintien et le perfectionnement des compétences linguistiques en même temps que « le développement du patrimoine et de la culture de ces groupes » (Patrimoine Canadien, 2002, p. 1) ; s'assurer « d'encourager, de promouvoir, de protéger, de transmettre et, enfin, d'assurer la survie d'une langue qui est minoritaire et d'une culture qui est menacée de disparition (Lapointe dans Langlois et Lapointe, 2002, p. 41). De plus, l'évolution d'une société multiculturelle en parallèle avec les politiques en faveur de la diversité (Gosh et Abdi, 2004) amènent l'école à réinterroger son mandat et sa vision pour mieux intégrer les questions d'équité et d'égalité, tout en élargissant le débat à la gestion de toute forme de différence : culturelle, ethnique, sexuelle, sociale... Le questionnement éthique et moral qui en découle (Gosh et Abdi, 2004 ; Langlois et Lapointe, 2002 ; Porcher et Abdallah-Preteille, 1998 ; Schissler Manning, 2003) constitue aujourd'hui un nœud de réflexion incontournable pour les leaders et administrateurs scolaires en ce sens que la morale et les valeurs influencent considérablement les pratiques organisationnelles et sociales (Begley, 2003). Le leadership éducationnel intègre ainsi de plus en plus le questionnement sur la gestion de la diversité en milieu éducatif francophone minoritaire en ce sens que les leaders se situent au carrefour de la réflexion sur la gestion de la complexité, l'implantation du changement et de l'innovation scolaire, dans des contextes identitaires pluridimensionnels (Moore et Brohy, sous presse). C'est aussi cette gestion de la diversité et les défis qu'elle implique dans la pratique professionnelle que nous interrogerons dans les discours des participants.

D'un autre côté, la gestion des écoles francophones en milieu minoritaire soulève des enjeux systémiques : les distances et la régionalisation des écoles ; la particularité d'une gestion provinciale de la part des conseils scolaires ; le problème du financement (cas du CSF de C.-B. en procès contre la province) ; le recrutement et la rétention des enseignants et des élèves en vertu de leur grande mobilité ; la disponibilité et le partage de ressources pédagogiques en français ; la formation des maîtres pour assurer la viabilité des programmes ; et l'intégration d'une population scolaire de plus en plus plurilingue dont les parcours de mobilité et de scolarisation ne sont pas toujours uniformes (Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda, 2008).

Toutes ces spécificités et les enjeux qui en ressortent font du contexte de notre étude un terrain instable et un objet d'étude fuyant (Fullan, 2002) souscrivant aux impératifs d'une approche s'appuyant sur la notion de complexité. Cette perspective nous permet d'envisager la possibilité que les représentations sociales puissent être fortement conditionnées par les perceptions qu'auront les participants des modes de gestion à l'œuvre dans leurs écoles ou leurs administrations. Il s'agira alors d'examiner dans les discours comment les métaphores organisationnelles et les systèmes représentationnels des participants entrent en échos ou non pour éclairer les modalités d'interaction et déterminer la nature des modalités d'appartenance et la distribution des rôles. Mais avant, il convient de se pencher dans le prochain chapitre sur les courants et les concepts théoriques au fondement de la notion de représentations sociales ou RS.

Chapitre 2 : Représentations et constructions identitaires

Dans un climat organisationnel et économique en mutation, caractérisé par la rareté des ressources, l'impératif dominant est celui de la rentabilité et de l'efficacité : le rendement d'un individu se mesure à ce qu'il apporte à son organisation et moins à ce qu'il en retire ou ce qu'elle fait de lui. L'éducation dans son ensemble n'échappe pas à ce questionnement quasi-existential dans la mesure où elle réévalue constamment sa mission, ses besoins et ses impératifs moraux en fonction des changements sociétaux. Sa raison d'être (Taylor, 1991), ainsi que celle des individus qui la portent, sont souvent mises à rude épreuve par les contingences d'ordre instrumental que peut susciter un environnement économique, culturel et social en pleine mutation. Cela ne va pas sans influencer d'un côté, les représentations que l'on véhicule sur le monde éducatif et celles qu'il peut forger sur lui-même ; et de l'autre, les transformations identitaires d'ordre professionnel et personnel que le personnel éducatif peut envisager ou subir.

En effet, l'être est à la fois une conception et une projection. Il est d'abord ce que l'on conçoit comme étant représentatif et caractéristique de ce que nous sommes, mais il est également une double projection : projection de la manière dont on se voit ; et projection, ou renvoi d'image, de la manière dont les autres nous voient. La raison d'être, quant à elle, soulève la question de notre finalité, c'est-à-dire vers quoi tend tout notre être, ce qui légitime notre existence et la justifie.

Dans ce contexte, la conception anthropocentriste, comme étape de la construction identitaire, consacre l'avènement de l'individualisme et de la raison instrumentale que Charles Taylor (1991) évoque comme critère de définition de soi. L'individu acquiert une conscience aigüe de soi et cherche à maîtriser son environnement et à le soumettre à ses propres besoins. La recherche de l'épanouissement de soi en dehors du concept de l'idéal moral remet en question le principe d'authenticité (Taylor, 1991, p. 28) en ce qu'il pousse l'individu à se construire dans la subjectivité, la dissociation et la rationalisation. D'où la perte de sens. Selon Taylor, la quête de sens est possible dans un effort dialogique avec notre environnement pour retrouver les repères moraux nécessaires à notre construction.

Hall (1992) replace cette quête dans un contexte postmoderne dominé par la crise des identités et en particulier des identités nationales. Celles-ci ont pris place dans un processus plus large de changement qui a disloqué les structures de base et les processus de formation des sociétés modernes. En conséquence, « modern identities are being « de-centered » ; that is, dislocated or fragmented » (p. 596). Ce processus – le passage de la tradition à la traduction – remet en cause les cadres de références qui ont, jusque-là, fourni aux individus un ancrage stable dans la société (la tradition) pour aboutir à un processus d'adaptation, voire de compromis (la traduction), au cours desquels les identités sont soumises aux jeux et aux fluctuations de l'histoire, de la politique, des représentations et des différences à l'ère de la mondialisation. Les individus vivent de ce fait un double décentrement : de leur espace socioculturel et d'eux-mêmes. Paradoxalement, cette mondialisation donne lieu aussi à un regain d'intérêt pour la re-

localisation, un recentrement sur des identifications différenciées et un renforcement des identités locales.

En d'autres termes, nous faisons et défaisons notre univers au gré de nos besoins, de nos rencontres et de nos déplacements ; et le réseau de significations et de relations qui se fait ou se refait détermine notre identité par rapport à un contexte social et historique donné. Nous procédons donc à de constants « réglages identitaires » pour « forger une identité fluide, adaptée à un parcours multidimensionnel et nomade » (Zarate dans Zarate, Lévy et Kramsch, 2008, p. 177). L'individu, confronté à la pluralité des sociétés, des langues et des cultures, négocie constamment son présent et son devenir en même temps que son tissu relationnel se forge. Nous construisons alors des représentations situées, des grilles de lectures ou des cadres de référence partagés (Moore et Py, 2008) en vue de comprendre, d'attribuer des significations à un monde qui nous échappe constamment et d'être en mesure de « s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement et intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose » (Jodelet, 1989, p. 47).

En même temps, cette appréhension du monde ne se fait pas dans l'isolement : elle se construit aussi au gré de nos interactions sociales. Ces représentations circulent dans les discours, les images et les comportements d'individu (attitudes, opinions, stéréotypes) dans un contexte social et culturel donné. De ce fait, « les représentations des uns ne sont pas celles des autres : elle reflètent un positionnement social (idéologique), inscrit dans une histoire (elles en sont le produit en même temps qu'elles participent à celle-ci) » (Moore et Py, 2008, p. 271).

Pour mieux comprendre comment les enseignants immigrants francophones traduisent ces dynamiques identitaires et les mettent en mot, ce chapitre se propose

d'examiner en premier lieu les différentes approches de la notion de représentations et d'en envisager, selon les tendances, le passage de la prééminence du processus de formation (approches en psychologie) vers le consensus de leur fonctionnement (approches en sciences sociales). En second lieu, nous envisagerons, dans l'intervalle du discours, comment le fonctionnement organisationnel se fait l'écho du fonctionnement représentationnel pour en mesurer l'influence sur la construction identitaire des individus. Y a-t-il un effet de miroirs entre les structures organisationnelle, représentationnelle et identitaire ?

2.1 Formation et transformation des représentations sociales (RS)

L'approche notionnelle des représentations sociales est malaisée et complexe (Bonardi et Roussiau, 2001 ; Jodelet, 1985) dans le sens où elle a connu des évolutions épistémologiques marquantes : depuis sa première conceptualisation sociologique par Durkheim autour de la notion d'idéation collective, elle a été reprise dans les années 60 par Moscovici (1961) qui en a renouvelé l'analyse d'un point de vue psychosocial. Aujourd'hui, les travaux actuels mettent en exergue la transdisciplinarité de cette notion dans les sciences sociales et en particulier dans la sociolinguistique. De par sa transversalité dans les disciplines et sa grande vitalité au regard de l'intérêt qu'y accorde la recherche (Boyer, 2003 ; Jodelet, 1989 ; Roussiau et Bonardi, 2001), l'étude des représentations sociales offre un terrain propice à la compréhension des dynamiques sociales et des interactions langagières qu'elles impliquent, notamment dans le milieu éducatif que nous avons choisi d'étudier. Nous présenterons dans un premier temps les approches en psychologie sociale qui se sont surtout attachées à comprendre la

construction et la dynamique des RS comme des processus cognitifs ; et dans un second temps, les approches en sociolinguistique qui privilégient davantage les interactions sociales et verbales dans la production des RS. C'est dans les secondes que s'inscrivent notre étude et notre réflexion. En effet, notre travail consiste à envisager la complexité des rapports qu'entretiennent les contextes à l'étude et les phénomènes linguistiques auxquels ils donnent lieu – les représentations – en évitant, autant que faire se peut, toute conception essentialiste et homogénéisante dans nos approches. Nous nous situerons, pour cela, dans une perspective dialogique.

Par ailleurs, l'étude des représentations ouvre sur des différences de conceptualisation entre les chercheurs d'Amérique du Nord et ceux de l'Europe francophone, en particulier de France et de Suisse. Kramersch (dans Zarate, Lévy et Kramersch, 2008) souligne le schisme entre ces deux conceptions et montre que les représentations évoquent, pour les premiers, des structures mentales de nature purement cognitives dont la verbalisation va permettre de retracer les processus. Pour les seconds, les représentations ne se limitent pas seulement aux structures mentales, mais recouvrent aussi l'action et la pratique sociale (l'habitus social) : « (...) the French notion of représentation sociale covers thought and action, knowledge and practice, the saying and the doing » (p. 321). C'est dans cette dernière perspective que s'inscrira notre recension des écrits en matière de représentations sociales.

2.1.1 Construction et dynamique des RS

Ce sont surtout les approches en psychologie sociale qui se sont penchées sur l'étude structurale des RS pour en observer le mode de construction et de formation, la

stabilité ou la résistance au changement, la dynamique etc., en somme, les mécanismes de fonctionnement. Selon Boyer (2003), il existe deux axes de recherches qui regroupent ces approches en psychologie sociale : l'axe qualitatif s'intéresse aux contenus de la représentation dans la perspective des travaux de Moscovici sur les représentations de la psychanalyse ; et l'axe expérimental et formalisateur s'interroge sur la construction et la modification des représentations.

Ce que Moscovici (1961) appelle « des univers d'opinion » spécifiques à un groupe, une culture ou une classe sociale sont des constructions de la réalité à partir de la combinaison de processus sociocognitifs (Moliner, 2001). En faisant référence à Elejabarrieta (1996), Moliner constate que les représentations sociales débuteraient avec l'apparition d'un objet inconnu (situation, personne...) au groupe. Cet objet serait saillant (important) en vertu de la menace, de l'intérêt ou des conflits potentiels qui en découleraient. Puis il est soumis à une communication collective où le partage des connaissances contribuerait à la formation de RS. Celles-ci se construisent selon « un processus de catégorisation d'objets, de personnes, d'assignation, d'inférences et d'attributions causales, etc. » (p. 17-18) largement partagé par les membres du groupe à travers deux autres processus : l'ancrage et l'objectivation (Doise dans Jodelet, 1989 ; Moliner, 2001). Le premier consiste à d'abord ancrer l'objet dans un cadre de références familières et spécifiques à l'espace et au temps du groupe ; le second consiste à le concrétiser de manière à le rendre plus tangible et donc à le percevoir comme un élément de la réalité mais non plus comme la réalité elle-même. Ces opérations socio-cognitives se font bien entendu dans le cadre d'interactions sociales. Quant à leur stabilité, Moliner (2001) déclare que dès lors que les RS se constituent en structure, elles sont désormais

stables « c'est-à-dire que les éléments cognitifs qui les constituent peuvent rester les mêmes pendant de longues périodes » (Moliner, 2001, p. 26).

Roussiau et Bonardi (2001a, p. 19 cité dans Moliner et al, 2002, p. 13) définissent la représentation sociale comme

une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant d'un ensemble de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance.

Elle possède trois caractéristiques (Bonardi et Roussiau, 1999) : la communication comme lieu d'élaboration des représentations ; la (re)construction du réel dans l'interaction ; et la maîtrise de l'environnement. Moliner et al. (2002) en proposent d'autres, d'ailleurs complémentaires, pour définir cet ensemble d'éléments cognitifs : les RS sont organisées en réseaux ; elles sont partagées, partiellement ou totalement, par les individus d'un même groupe social ; elles sont collectivement produites dans un processus de communication ; et enfin, socialement utiles pour décoder l'environnement social. Les auteurs considèrent donc que « la théorie des représentations est une théorie du lien social. Elle nous éclaire en permanence sur ce qui nous relie au monde et aux autres. Elle nous renseigne sur la façon dont s'est construit ce lien » (p. 11).

D'autres auteurs se sont principalement penchés sur les facteurs de stabilité des RS et sur la manière dont elles contribuent à l'interprétation et à la compréhension de l'environnement social. La théorie du noyau d'Abrie (dans Jodelet, 1989) vient expliquer à la fois le fonctionnement structurel et la dynamique des RS dans un souci d'articuler le psychologique et le social. Il définit la représentation comme « le produit et le processus

d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p. 206). Elle est donc déterminée à la fois par l'individu et son vécu, par le système social et idéologique dans lequel il évolue et par la nature des liens qu'il entretient avec ce système social. Abric (dans Jodelet, 1989) postule que « toute représentation est organisée autour d'un noyau central » (p. 215). Ce noyau consiste en des éléments de sens stables, très résistants au changement, partagés par les membres d'un même groupe ; le noyau garantit la signification et la cohérence de la représentation. Autour du noyau central, il existe des éléments périphériques qui sont la manifestation concrète de la représentation et qui sont accessibles par l'observation ou l'entretien. Pour Abric, les représentations sont donc une grille de lecture ou de décodage de la réalité car elles permettent d'anticiper les actes, d'interpréter et de catégoriser les situations et de justifier les comportements selon des normes sociales, réelles ou symboliques.

En ce qui concerne leur dynamique et l'intervention du changement dans les représentations (Abric dans Jodelet, 1989 ; Flament dans Jodelet, 1989 ; Moliner, 2001), les représentations peuvent se transformer soit superficiellement si un des éléments périphériques est soumis au changement, soit foncièrement si les éléments centraux sont remis en question. Dans ce dernier cas, les savoirs qui sont à la base de la constitution de la représentation sont très difficiles à faire évoluer. Alors, « confrontés à la contradiction ou à la remise en cause, les individus ou les groupes développeront des stratégies de protection dont la finalité ultime est la préservation de savoirs anciens » (Moliner, 2001, p. 35) soit par une tentative de rationalisation en minimisant l'impact ou en modifiant la signification de l'élément déclencheur de changement (schème étrange) ; soit par sa

réfutation pure et simple. Ainsi, pour Flament (dans Jodelet, 1989), « les schèmes périphériques assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation : ils indiquent parfois de façon très spécifique ce qui est normal (et par contraste ce qui ne l'est pas), et donc, ce qu'il faut faire comprendre, mémoriser... » (p. 228).

Cette approche expérimentale a été fortement critiquée en raison de l'artificialité des situations étudiées, de l'étude de facteurs isolés de leur contexte et de l'exclusion des critères sociologiques, idéologiques et autres (Abric dans Jodelet, 1989). Abric convient cependant que cette approche a obtenu des résultats significatifs dans l'étude de « l'influence sociale, l'interaction et les phénomènes de groupes, l'identité sociale et le fonctionnement sociocognitif, par exemple » (p. 205). Cette vision des interactions a ainsi donné suite à d'autres approches qui incluent et explicitent davantage les processus sociaux, dont la sociolinguistique, sans que ces deux visions s'excluent mutuellement (Windish, dans Jodelet, 1989, p. 201) :

Par quelque bout que l'on prenne le problème de l'analyse de la pensée sociale, du langage quotidien et des représentations, on s'aperçoit que la psychologie sociale et la sociolinguistique sont appelées à s'interféconder, quitte à dialoguer, par moments, de manière conflictuelle.

2.1.2 Les représentations : un cadre social commun ?

Après avoir considéré les représentations comme des modes de re-construction sociale de la réalité, il est opportun de s'interroger sur des formes plus versatiles et mobiles des modes de pensée sociale ayant des fonctionnements spécifiques et propres à

des groupes d'individus (Windish dans Jodelet, 1989). Loin d'être des croyances abstraites (Py, 2003), les représentations sont de véritables objets de discours en ce qu'elles se construisent *par* et *à travers* les discours. Leur dynamique repose sur la coexistence de forces contradictoires : des forces stabilisatrices et déstabilisatrices qui consistent à mettre en présence la nécessité d'attribuer un sens au monde extérieur et sa redéfinition constante. De ce fait, elles « assurent une connivence initiale, un acquis au moins provisoire qu'il n'est pas nécessaire de reconstruire à tout moment » (Py, 2003, p. 17). Quelle est alors la place du consensus, comme unité minimale de construction, de partage et de diffusion des représentations, dans des significations collectives qui sont continuellement redéfinies au gré des interactions sociales et verbales ?

Pour Boyer (2003), c'est la présence ou non de consensus dans le décryptage de la réalité qui est mise en question : les représentations doivent-elles nécessairement faire l'objet d'un consensus ? Doise (1985, cité par Boyer, 2003) remarque que si les principes de régulation des représentations sont consensuels, cela n'empêche pas des prises de position se traduisant par des attitudes et des opinions diverses ou divergentes. Pour Doise, seul le stéréotype est le fruit d'un consensus à l'intérieur d'un groupe. Boyer précise à son tour que « toute représentation sociale tend par nature à être consensuelle » (p. 11) car les représentations reposent sur un cadre de références partagé. Toutefois, il ajoute qu'elles peuvent être soit consensuelles et constituer des représentations collectives (ou communautaires) ; soit différenciatrices des groupes qui constituent la société selon leur position et, dans ce cas, former des représentations sociales. Il convient que, de toute manière, on a affaire à « des représentations partagées (car c'est bien le

partage qui est leur première caractéristique), qui peuvent établir des consensus ou construire des clivages au sein d'une société donnée, à un moment donné » (p. 12).

Py (2003) considère que la circulation et la diffusion d'une représentation n'impliquent pas nécessairement l'adhésion de tous les membres d'un même groupe social à cette représentation (voir aussi Moore & Py, 2008). En revanche, elles permettent « la coordination des actes et des paroles, voire les conflits et les désaccords dans la mesure où ils supposent que chacun parvienne alors non certes pas à adhérer, mais au moins à donner un sens à ce que fait ou dit autrui » (p. 18). Par ailleurs, si les études sur les RS se sont surtout focalisées sur le rôle du langage dans l'élaboration, la diffusion et la transformation des RS, cela ne doit pas exclure l'étude de leurs mécanismes (Py, 2000, p. 8). En effet, l'intérêt de l'étude des représentations sociales réside dans le fait qu'elle en appelle inévitablement à l'étude du discours dans les interactions conversationnelles. Au cours de ces interactions, le langage engage un processus d'interprétations en continu : le discours permet de dégager au niveau des RS un sens social reposant sur des normes partagées mais constamment négocié par les interlocuteurs. Py reconnaît cependant l'insuffisance des recherches sur les mécanismes linguistiques de transformations des RS en raison de l'instabilité de ces mécanismes. Ce dernier point interpelle notre réflexion sur la formation et la transformation des RS chez un groupe, certes localisé, mais qui présente sur le plan linguistique et culturel un répertoire représentationnel *a priori* dynamique du fait que l'ensemble des acteurs parlent au moins deux langues et proviennent d'horizons culturels variés. Py (2003) insiste également sur l'importance de déterminer la place qu'occupent les représentations en usage (RU) et les représentations de référence (RR) dans les interactions conversationnelles. La RR est

constituée « de croyances reconnues ou réputées reconnues par l'ensemble des membres d'un groupe quelconque, indépendamment du fait que les membres eux-mêmes y adhèrent ou pas. » (p. 14). À ce titre, elle se diffuse *dans* le discours. La RU, quant à elle, « correspond à différentes positions énoncées par les participants. (...) [Les RU] sont évolutives en ce sens qu'elles s'élaborent au fil de l'interaction. En s'élaborant, elles se socialisent dans la mesure où elles parviennent à une version qui fasse l'objet d'un consensus explicite ou tacite » (idem). Elles se construisent donc *par* le discours. Notons ici que l'observation des RR et des RU constituera un pôle important de notre analyse pour l'examen de la dynamique des représentations et de leur diffusion au sein du groupe des enseignants immigrants.

Pour approfondir la notion de consensus, il faut aussi envisager le caractère reconnaissable des représentations. Dans cette perspective, Gajo (2000, 2003) se penche davantage sur la dimension sociale des représentations et s'interroge sur leur dynamique. Celle-ci résulte de la combinaison de deux processus – la préconstruction et la co-construction – afin de circonscrire l'input des expériences collectives et des vécus individuels et leur impact sur la formation du stéréotype et donc sur la stabilité ou l'instabilité des RS. Il définit la préconstruction comme des « représentations *dans* le discours dans la mesure où elles s'y actualisent et s'y laissent lire » (Gajo, 2000, p. 40). Elles sont également partagées par les membres du groupe et sont largement implicites et stables. Dans la co-construction, les représentations sont *pour et par* le discours en ce qu'elles sont négociées dans le discours et, à ce titre, sont explicites et changeantes. Si les premières permettent un « accès immédiat à des références communes », les secondes « relèvent d'une dynamique du contexte » (p. 41). Ici, la notion du consensus se

rapproche davantage de ce que Gajo (2003) appelle la référence 0, c'est-à-dire des points de références communes relativement stables et implicites, une sorte d'« étalon commun », reconnu comme emblématique ou exemplaire, et relevant de la préconstruction. Pour résumer, les préconstructions renseignent sur les contextes – les arrière-fonds culturels et sociopolitiques – alors que les co-constructions renseignent plutôt sur l'interaction. Ces deux notions vont également occuper une place prépondérante dans notre analyse pour situer les processus de formation des représentations.

Cavalli et Coletta (2003) s'interrogent également sur la composition des RS et avancent la notion de traits qu'elles définissent comme étant « les éléments thématiques les plus récurrents » du discours des participants et autour desquels « se cristallisent, selon des configurations différentes et variées, leurs opinions, leurs croyances, leurs attitudes » (p. 61-62). Elles distinguent à cet effet deux types de traits : les traits fondamentaux appartenant au macro-contexte et constituant le substrat commun et partagé d'un groupe ; et les traits contextuels plus sensibles aux influences de micro-contextes « où sont mis à l'œuvre des rôles et des comportements sociaux et professionnels » (p. 62), en prise directe avec les pratiques, et donc plus susceptibles de reconfigurer l'ensemble. Elles constatent enfin que ces derniers sont plus perméables aux changements que les premiers et que les changements de RS occasionnés au niveau des traits contextuels restent en général superficiels et temporaires.

Pour finir, dans le contexte social et culturel de l'éducation francophone en milieu minoritaire, l'étude de la formation et de la transformation des représentations ainsi que de leur mise en circulation vont probablement nous interroger sur la formation du

consensus autour de représentations et nous questionner sur ses liens avec la réalité. En d'autres termes, lorsqu'il y a consensus autour d'une ou plusieurs interprétations de la réalité et des vécus, il se peut que celles-ci se meuvent en stéréotypes, mettant du coup en lumière, et principalement, leurs modes de diffusion aux dépens de leurs dynamiques de transformation.

2.2 Pour une étude des interdynamiques des représentations

Au regard de ces considérations théoriques, il semble que les préoccupations des études reliées surtout aux processus de formations des RS se soient attachées à en interroger la stabilité tout en considérant le rôle variable de ses composantes. La réflexion sur la dynamique des RS interroge plutôt les composantes de la RS dans le cadre de l'interaction conversationnelle et ses effets sur la fluctuation du consensus. Si « toute représentation tend par nature à être consensuelle à l'intérieur d'un groupe, voire de la communauté » (Boyer, 2003, p. 11), elle sert au maintien de l'identité sociale. En même temps, si le consensus est maximal, elle tend vers le stéréotype, c'est-à-dire une forme figée de la représentation (idem).

Ces notions sont fondamentales pour notre étude des RS dans le sens où nous nous attachons autant à étudier la formation et la composition des RS que leur dynamique de transformation et de diffusion, aussi bien dans le macro-contexte que dans le micro-contexte. Ce qui nous renvoie à l'étude des représentations selon un axe conceptuel paradigmatique dans lequel vont se décliner ces concepts concomitants et complémentaires indispensables à la compréhension des données, tout en privilégiant les

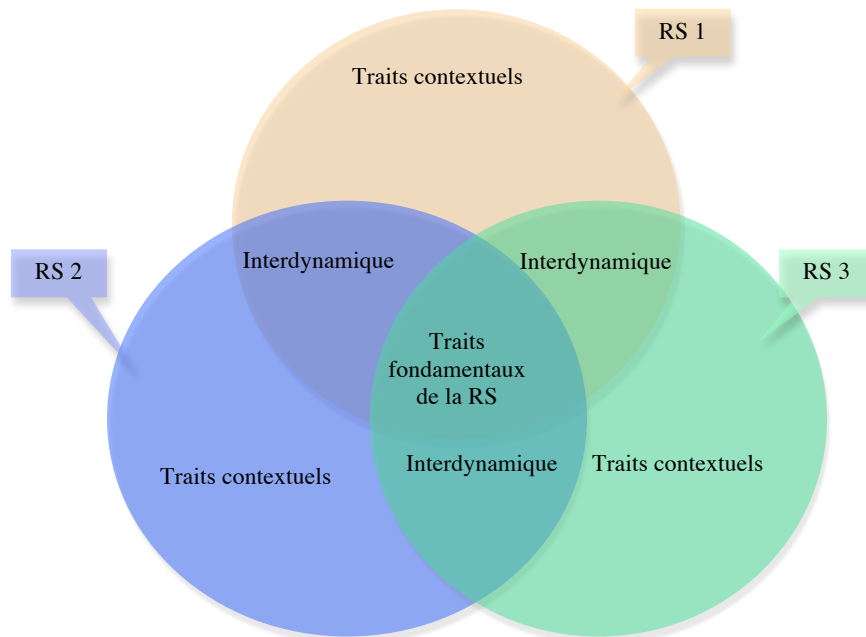
approches sociolinguistiques et leur pertinence dans l'analyse des représentations sociales dans les discours des participants :

Représentations de référence	Représentations en usage (Py)
Pré-constructions	Co-constructions (Gajo)
Traits fondamentaux	Traits contextuels (Cavalli)
Noyau central	Schémes périphériques (Abric et Flament)

Cette configuration paradigmatique, loin d'être simpliste, montre toute la tentation des chercheurs (y compris nous) de vouloir inscrire les études sur les représentations sociales dans la dichotomie entre ce qui est stable et ce qui est changeant, voire même dans la séparation de ces éléments. Or, comme le dit si bien Castellotti (2009), « c'est précisément le lien dialectique entre du matériau « pré-construit » (ce qui n'implique pas nécessairement du statisme) et des éléments « en construction » qu'il paraît pertinent d'interroger » (p. 9). Cette dialectique, somme toute très porteuse de sens, devra nous permettre de considérer le système représentationnel comme un tout, d'une part, sans en occulter le fonctionnement circonstancié et contextuel des parties, d'autre part.

Cela suppose, dans le cas de notre travail, l'étude d'une *interdynamique* où les mécanismes de transformation et de diffusion des représentations nous semblent importants à scruter : en effet, si les ensembles représentationnels sont accessibles et disponibles dans les discours, il est probablement plus parlant pour notre étude d'en examiner les lieux de passage entre les composantes. Nous partons donc du principe que les représentations sont liées entre elles dans le macro-contexte. En effet, on pressent que les traits fondamentaux peuvent à la fois être partagés par le groupe (partage interne) et

par d'autres systèmes représentationnels appartenant à d'autres groupes (partage externe). Par exemple, la représentation de ce qu'est une communauté linguistique et culturelle aura des traits fondamentaux, apparentés à la notion de famille, partagés par différents groupes pour qui la définition contextuelle, géographique, culturelle, politique etc. de famille n'est pas la même. C'est ce qui fait que les individus peuvent reconnaître les représentations sans y adhérer forcément. Parallèlement, ces traits contextuels constituent autant de frontières que de passerelles entre les systèmes représentationnels à l'intérieur du groupe, à l'extérieur et en relation à d'autres groupes. D'où l'importance de l'étude de l'interdynamique des RS dans laquelle les différents systèmes de représentations ne sont pas étanches ou cloisonnés, mais forment des faisceaux de représentations communicantes. Nous avons cherché dans le schéma suivant à expliquer la nature de cette interdynamique comme zone discursive interstitielle entre plusieurs représentations (RS 1, RS 2, RS 3) :



Dans le contexte qui nous intéresse, ces zones correspondraient à des zones discursives dans lesquelles il sera important de retracer les changements qui interviennent dans la construction et la diffusion des représentations sur la francophonie en C.-B., sur les modalités d'appartenance, sur les attributions de rôles et sur les modalités de fonctionnement des organisations éducatives telles que perçues par les participants. Nous supposons que c'est en particulier dans les zones interdynamiques que vont se négocier les identités, les rôles et les modalités de l'action sociale.

De plus, l'étude des zones interdynamiques entre représentations présente un autre intérêt. Elles peuvent éclairer les processus d'interaction entre les membres et leur organisation, et entre celle-ci et son milieu environnant. En effet, la particularité de l'« inter » est de réguler les échanges de manière à obtenir un effet de balancier entre l'interne et l'externe par des actions d'ouverture ou de fermeture qui vont permettre de faire évoluer les représentations ou bien de les stabiliser, notamment en les reproduisant (Laghzaoui, 2008). Il nous apparaît alors difficile d'étudier les représentations sur les organisations éducatives francophones en C.-B. sans en évoquer l'ancrage socioculturel et en particulier organisationnel qui donnerait de ce fait au discours des participants une dimension praxéo-discursive. Une question se pose et s'impose : les RS fonctionnent-elles, se forment-elles et se transforment-elles comme les organismes qui les produisent ? Pouvons-nous y voir une explication du phénomène de reproduction ? Nous pourrions y répondre par l'affirmative en nous référant à la métaphore des flux et transformations comme fondement de la théorie du changement (Morgan, 1999) : dans cette métaphore organisationnelle⁶, l'organisation est autopoïétique car elle a tendance à initier le

⁶ La section 1.1.3 a détaillé davantage cette métaphore.

changement à partir d'une projection d'elle-même dans un souci de préserver des modèles de relations stables avec l'environnement. Ce mode de fonctionnement auto-référentiel induit que l'organisation a tendance à croire que sa survie dépend exclusivement du maintien d'une identité fixe et étroitement définie et non de l'évolution d'une identité plus fluide et plus ouverte du système plus large auquel elle appartient. En même temps, elle est soumise à des attracteurs de changements continuels qui déstabilisent son fonctionnement et qui vont agir un peu à la manière de l'effet papillon, des petits changements a priori insignifiants qui vont occasionner progressivement des changements de fonds. Cette métaphore organisationnelle fait écho à la dialectique de formation, de transformation et de diffusion des représentations dont nous parlions plus haut entre, d'une part, le statisme et d'autre part, le dynamisme.

De ce fait, si nous nous en remettons à l'idée que le changement de la représentation est possible si ses traits fondamentaux s'en trouvent considérablement modifiés, il apparaît que la stratégie de défense par la fermeture serait le meilleur moyen de repousser tout changement et de faire face à la complexité des interactions avec le milieu. Dans ce cas, les représentations auront tendance à se figer en stéréotypes (Boyer, 2003 ; Py, 2008). Parallèlement, l'organisation serait un modèle d'interactions circulaires qui sont toujours auto-référentielles. « Par conséquent, l'interaction d'un système avec son environnement est en réalité un reflet et une partie de sa propre organisation » (Morgan, 1999, p. 245). C'est la fonction d'autopoïèse et d'auto-production qui garantit la fermeture. Par analogie, la RS pourrait être une auto-production, issue de son propre système de fonctionnement, une projection, un reflet de la réalité, une forme de narcissisme, enfin « une projection de sa propre identité » (p. 247). Puisque les

représentations sont du domaine discursif, cela pourrait également expliquer les processus de reproduction idéologique dans les discours et dans la pratique des écoles francophones en milieu minoritaire ; cet « égocentrisme » reproductif révèle que l'organisation essaie de préserver « une identité qui manque de réalisme » ou essaie « d'en produire [d'autres] qui en fin de compte détruisent d'importants éléments des contextes dont elle fait partie » (p. 250).

On peut en conclure que la construction et la déconstruction de ces univers de sens que sont les représentations interrogent continuellement l'individu sur la nature des réseaux qu'il tisse avec son environnement et sur le rôle social autant que le positionnement identitaire qu'il y inscrit, à nouveau entre le statique et le dynamique.

2.3 Représentations et constructions identitaires

Nous abordons ici un des éléments centraux de notre tour d'horizon conceptuel pour examiner en quoi et comment les représentations sociales sont en relation avec la construction identitaire des individus ou des groupes qui les produisent. Pour un groupe comme celui que nous étudions, il est important de se questionner sur la part que l'expérience de travail en milieu francophone minoritaire et le vécu quotidien des enseignants immigrants francophones occuperont dans leurs efforts d'intégration professionnelle. Les questions d'identité, au vu de la profusion des études sur le sujet, sont au cœur des préoccupations actuelles sur les effets de la mondialisation et focalisent sur différents aspects de la construction identitaire personnelle, sociale, collective et professionnelle. Il sera donc pertinent, pour une meilleure compréhension des enjeux que

soulève notre sujet, de nous intéresser en particulier aux identités personnelles et aux identités professionnelles telles que nous les livrent les entretiens avec les participants et d'examiner leur émergence à travers les systèmes représentationnels qui se dégagent de leur discours.

La notion d'identité peut être envisagée de deux points de vue : essentialiste et non-essentialiste. Le premier suggère que l'identité est un tout monolithique fixe, unifié et uniforme dans lequel Soi et l'identité culturelle forment un noyau stable. Le second considère au contraire la notion d'identité comme un construit multiple, dynamique et hybride en ce qu'elle est marquée par la complexité et la pluralité et s'inscrit dans une dynamique de changement : l'identité est le fruit d'une négociation permanente avec notre environnement et notre histoire. La question de la prééminence de l'un ou l'autre est au cœur du débat qui oppose les structuralistes et les poststructuralistes quant à la reconceptualisation du « je » et la déconstruction de la notion d'identité qui en découle (Hall, 1996) :

(...) actually, identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being : not « who we are » or « where we came from », so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities are therefore constituted within, not outside representation. (p. 4)

Les identités se construisent ainsi dans le cadre du discours et font appel à la narration biographique (Block, 2006 ; Giddens, 1991 ; Hall, 1996 ; Ricoeur, 1990). Elles entrent dans un rapport de réciprocité avec les représentations de soi et de l'autre et disent à la fois l'être et le devenir ; les identités s'inscrivent de ce fait dans un processus

représentationnel complexe en raison des mobilités des individus et des frontières géographiques, historiques, politiques, sociales, ethniques et religieuses qui caractérisent notre époque. L'individu est dans un effort constant de repositionnements de soi et de l'autre dans l'espace et le temps tout en les conjuguant avec son action et son histoire (Lévy dans Zarate, Lévy et Kramsch, 2008). L'identité sociale ou collective et l'identité individuelle sont donc en constante négociation et font souvent émerger des conflits et des résistances propres à réinterroger la place de chacun. Lüdi (dans Lüdi et Py, 1995) définit l'identité sociale comme l'appartenance (linguistique, sociale, ethnique, etc.) à un groupe plus large. Elle se compose « d'une part d'autocatégorisation (comment l'individu se perçoit lui-même), mais aussi et surtout une part d'hétérocategorisation (comment il est perçu par les autres). Les deux ne sont pas forcément congruentes » (p. 209). Les interactions sociales ont donc un pouvoir de catégorisation d'autrui selon sa manière d'agir et d'être, c'est-à-dire à partir de la lecture que l'on fait de sa participation. D'où le poids des représentations à la fois dans les interactions sociales et dans la définition de soi. Pour Lüdi, l'identité sert aussi à singulariser une personne comme individu, « à garantir que les « je » successifs, que les différentes apparitions comme acteur dans des situations sociales sont bien des manifestations d'un seul et même individu » (idem).

La querelle épistémologique entre essentialistes et non-essentialistes a conduit à croire que l'époque postmoderne coïncide avec une crise des identités (Hall, 1992) qui appartient en réalité à un débat social beaucoup plus large et transdisciplinaire sur les processus de changement et leur rôle dans la dislocation des ancrages stables sur lesquels ont cru reposer jusque-là les sociétés modernes. Cette crise des identités fait écho de fait à une crise théorique sur le sujet. En effet, les questionnements identitaires sont tantôt

craints pour leurs effets déstabilisateurs notamment dans les systèmes constitués comme les institutions ou tout autre système fondé sur le pouvoir, tantôt salués par la recherche et les arts (Lévy, dans Zarate, Lévy et Kramsch, 2008). Par ailleurs, on voit émerger à l'heure actuelle un positionnement critique (Block, 2006) vis-à-vis du consensus poststructuraliste (travaux de Castell, Giddens, Hall et Weedon) qui consiste à poser toute identité comme instable, fragmentée, continue, et discursivement construite. En s'appuyant sur les travaux de Bendle, Block (2006) stipule que les différents ontologiques émergent surtout de l'opposition de ces deux conceptions alors qu'elles pourraient être complémentaires dans la prise en compte du « self » ou l'identité de soi comme étant au carrefour du psychologique et du social. Bien que partisan de l'approche poststructuraliste, il reproche à cette dernière de marginaliser la notion de soi et de sous-estimer l'influence des structures sociales dans la formation identitaire des individus, non dans une conception essentialiste, mais plutôt dans une perspective qui gagnerait à réconcilier structure et « agency ⁷ » (Giddens, 1984).

Au-delà de ces considérations théoriques sur la notion d'identité, c'est véritablement la nécessité de cerner à la fois son éventail sémantique et son ancrage épistémologique dans l'usage que nous en ferons dans le présent travail qui s'impose. En tentant d'aborder les représentations sociales en lien avec les identités, il nous faudra garder à l'esprit que :

- 1) les différentes définitions de l'identité ne s'excluent pas ;

⁷ La capacité d'un individu à agir de manière indépendante.

2) les catégories qu'on lui reconnaît sont interdépendantes dans leurs caractéristiques car un individu (ou un groupe) ne s'inscrit pas seulement dans une identité mais dans plusieurs ;

3) les identités se développent contextuellement : elles évoluent historiquement, géographiquement, socialement, culturellement, professionnellement et ainsi de suite ;

4) si on distingue d'ordinaire des identités collectives et des identités personnelles, il n'en reste pas moins qu'elles se forment mutuellement et ont des dynamiques singulières mais interdépendantes ;

5) les identités se définissent par soi et pour soi comme elles se définissent par autrui ;

6) les identités reposent sur un processus dialectique d'identification : elles sont reconnaissance dans le même par un processus auto-référentiel, en même temps qu'elles réclament leur unicité et leur singularité par un processus de différenciation et d'affirmation ;

7) et que les identités émergent des (et dans les) représentations, s'en nourrissent, ainsi que de leurs dynamiques de transformation, et en produisent.

Nous examinerons ainsi les identités selon deux axes complémentaires : un axe relationnel et un axe biographique.

2.3.1 L'axe relationnel des identités

Cet axe place les définitions de l'identité sur le plan de l'appartenance : nationale, culturelle, communautaire... Phan (2008) affirme que l'identité est dynamique car elle

produit et reproduit, « responding to and recreating itself in the new contexts in which it is located » (p. 52). L'identité n'est donc ni un tout indifférencié ni stable. Lorsqu'elle se penche sur l'étude de la construction identitaire chez des enseignants d'anglais vietnamiens, l'auteure constate que ces derniers façonnent leur(s) identité(s) au fur et à mesure que leurs valeurs entrent en négociation avec de nouvelles valeurs, révélant un noyau identitaire solide garanti par leur sentiment d'appartenance nationale et professionnelle sur lequel viennent se greffer des identités multiples.

Par ailleurs, l'identité n'est pas seulement un être mais aussi un devenir et, pour alimenter ce processus, elle s'appuie sur les représentations comme ressources historiques, linguistiques et culturelles. C'est en particulier le cas des identités nationales chez Hall (1992, p. 612) : « national identities are not things born with, but are formed and transformed within and in relation to representation (...). It follows that a nation is not only a political entity but something which produces meanings – *a system of cultural representation* ». L'identité nationale apparaît alors comme une communauté imaginée (Anderson, 2006) puisqu'elle est avant tout le produit d'un discours dans lequel prédomine le culte d'un passé glorieux et nostalgique. Hall voit l'identité nationale comme une production, toujours en processus et toujours constituée à l'intérieur, et non à l'extérieur, de la représentation. Cette conception remet en question le partage d'un cadre de références et de significations uniques, propre à la formation des identités nationales et cela en raison de la fragmentation des valeurs et des contradictions dans lesquelles elles peuvent entraîner l'individu. L'étude des identités nationales est pertinente aussi pour notre travail dans la mesure où le discours idéologique, véhiculé par l'éducation francophone en milieu minoritaire, repose en grande partie sur le discours nationaliste.

Puisque conçue dans l'interaction, l'identité de soi se confronte à l'autre et, loin de polariser la construction identitaire, elle est le fruit d'une hybridité (Bhabha, 1994). Bhabha considère que les identités se forment à l'intersection de multiples lieux, temps et positionnements individuels ou projections de soi (*subject positions*). C'est un troisième espace, un entre-deux dans lequel la production de significations culturelles se réalise. Cet espace constitue un au-delà des frontières qui fait sortir la construction identitaire de la dichotomie pour l'inscrire dans un continuum. Pour cette raison, Bhabha (1994, p. 38) affirme que l'homogénéité des cultures nationales n'est plus de mise comme paradigme identitaire :

To that end we should remember that it is the “inter” – the cutting edge of translation and negotiation, the in-between space – that carries the burden of the meaning of culture. It makes it possible to begin envisaging national, anti-nationalist histories of the “people”. And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of ourselves.

Il met ainsi en valeur la nécessité de déconstruire les récits et les mécanismes idéologiques (par exemple, le discours colonial et le discours nationaliste) qui conditionnent la construction des identités et de privilégier d'autres principes de fonctionnement de l'espace mondial. Il s'agit de ne pas reproduire la relation entre dominant et dominé, entre le centre et la marge ni d'en imposer les représentations mais de s'orienter plutôt vers des zones interstitielles, les zones troubles des identités. Pour cette raison, il privilégie les figures du marginal, du migrant et de l'exilé et affirme que c'est dans la langue que se jouent ces bouleversements identitaires et les formations symboliques de tous ordres.

Enfin, les liens entre culture et identité nécessitent une explicitation en ce que ces concepts coïncident souvent lorsqu'on se penche sur l'étude des représentations sociales (Kramsch dans Zarate, Lévy et Kramsch, 2008). Chaque activité discursive peut en effet contribuer à la construction, déconstruction et reconstruction de la culture aussi bien des locuteurs que des interlocuteurs. Ce processus peut aussi être celui des identités : « Si en effet les représentations sont « acte social » (...), elles impliquent une puissance d'agir qui vient (...) d'une capacité à comprendre les discours qui forment aussi bien l'Autre que Soi » (p. 322).

2.3.2 L'identité comme processus narratif

La problématique de la contextualité du soi, à la fois spatiale et temporelle, induit, selon Giddens (1991, p. 190), une approche réflexive sur la construction de l'identité personnelle. En effet, il considère qu'il s'agit avant tout d'une aptitude à exprimer le « je » dans la pluralité des contextes, non par réaction à l'autre mais par sa capacité à entretenir une continuité narrative sur soi. Cet effort biographique constant « must continually integrate events which occur in the external world and sort them into the ongoing 'story' about the self » (Giddens, 1991, p. 54). Cette dynamique narrative ou cette mise en corps discursive de soi trouve écho dans le concept d'identité narrative chez Ricoeur (1990). Celui-ci considère que l'identité personnelle comprend deux dimensions : la mêmété et l'ipséité. La mêmété, principe de permanence dans le temps auquel s'oppose le variable, le différent et le changeant, répond à la question du *que suis-je ?*, en fait ce à quoi on reconnaît une personne, c'est-à-dire l'ensemble de dispositions stables, de traits objectivables définissant par exemple le caractère d'une personne.

L'ipséité se rattache à la question du *qui suis-je ?* et constitue la part de subjectivité de l'identité personnelle. Elle renvoie au sens de sa propre unité et singularité dans la continuité tout en restant irréductible au *quoi*, c'est à dire à un substrat. Elle se caractérise par une sorte de fidélité à soi-même, principe à la fois de reconnaissance et de différence dont l'exemple suprême est la promesse. Pour Ricœur, l'ipséité est ce qui donne à la même sa dimension narrative. L'identité personnelle repose ainsi, et à la fois, sur la dialectique et la sédimentation de ses dimensions constitutives. Enfin, Ricœur conçoit cette identité narrative comme un intervalle dans l'ordre de la temporalité :

L'ayant ainsi située dans cet intervalle, nous ne serons pas étonnés de voir l'identité narrative osciller entre deux limites, une limite inférieure où la permanence dans le temps exprime la confusion de *l'idem* et de *l'ipse*, et une limite supérieure, où *l'ipse* pose la question de son identité sans le secours et l'appui de *l'idem*. (p. 150)

Sur cette même question, Truc (2005) oppose Ricœur à Bourdieu pour qui la prégnance de la narrativité dans la définition de soi est dénoncée comme une illusion biographique conduisant à une création artificielle de sens et poussant l'individu à se faire l'idéologue de sa propre vie. L'unité identitaire qui en découle est illusoire car elle est simplement rhétorique, d'où une identité fautive car fictive. En revanche, Bourdieu voit dans la même une traduction de l'habitus, seul fondement possible de l'identité personnelle, qui débouche sur la formation d'une identité pratique : l'habitus chez Bourdieu correspondrait donc au recouvrement de l'ipse par l'idem chez Ricœur.

Au final, envisager la contiguïté des représentations avec la construction identitaire ne revient pas à réduire la trajectoire sociale à la trajectoire biographique

(Kaufmann, 2004) mais bien d'en examiner les échos et les liens en même temps que les frontières. Si on considère que les identités sont des constructions discursives (Benwell et Stokoe, 2006 ; Gee, 2001), il apparaît alors qu'elles prennent corps et se transforment dans le discours tout en étant historiquement et culturellement situées. Les discours identitaires offrent à cet effet un terrain prolifique et inscrivent, dans le contexte qui est le nôtre, la nécessité de s'interroger sur les congruences entre l'individuel et le collectif, le réel et le symbolique, entre l'unique et le pluriel dans un environnement linguistique en situation minoritaire où justement la question des identités est constamment mise à l'épreuve en vertu des rapports conflictuels majorité-minorité. L'étroite relation entre les macro-contextes et les micro-contextes pose ainsi la question de savoir si les identités sont effectivement conditionnées par une idéologie dominante ou si elles émanent de l'action et du libre-arbitre des individus

2.3.3 La question identitaire dans les communautés francophones en milieu minoritaire

Entre approches essentialistes et non-essentialistes, entre le fixisme de l'identité et son évolutionnisme, la question des identités est au fondement de la constitution des communautés francophones canadiennes en même temps qu'elle ouvre la polémique sur la question de savoir qui est francophone et qui ne l'est pas. La vision essentialiste qui semble définir l'appartenance à la francophonie canadienne, y compris en milieu minoritaire, est véhiculée par un discours idéologique dans lequel l'expression auto-déterminante très répandue du « nous autres » constitue à elle seul un dilemme ontologique. Cette expression suppose l'effacement du « je » au profit d'un « nous »

supérieur, non numériquement mais symboliquement, qui correspondrait à une forme d'appartenance à une nation. En même temps, ce « nous » se place comme autre, différent et singulier. On constate, à travers cet exemple simple de dénomination, toute la pertinence de la construction identitaire par et dans le discours et le positionnement par rapport au changement et à l'altérité dans un contexte de mondialisation. Dans le cas des minorités francophones en milieu minoritaire, Heller (2002) constate déjà ce changement et souligne que « nous voyons émerger une nouvelle façon d'imaginer la francophonie, une façon qui met davantage l'accent sur la valeur économique de la langue et moins sur sa signification identitaire » (p.18). Ce changement fait écho certainement à la dynamique des changements représentationnels au sein des communautés francophones et nous interpelle sur la reproduction des discours en circulation.

L'organisme porte-parole de la francophonie canadienne en milieu minoritaire, la FCFA, dans une réflexion amorcée sur la définition de l'identité francophone (volet « Immigration et diversité culturelle »⁸) reconnaît le caractère mouvant de l'identité par la spécificité des parcours de vie, mais insiste surtout sur le fait que l'identité est d'abord un critère d'unité et d'unification, axé sur la solidarité : « Pour ces communautés, la langue représente un élément identitaire individuel et collectif important, car c'est la sauvegarde de leur identité francophone qui en dépend ». On voit émerger ici l'interdépendance entre l'identité linguistique et l'identité culturelle dans un projet de vie commun : la vitalité ethnolinguistique. L'identité est ainsi considérée comme un « facteur de cohésion du groupe et de stabilité dans les pratiques du groupe » (Legault, 2008, p. 2).

⁸ Information disponible sur le site web de la FCFA à l'adresse suivante : http://www.fcfa.ca/index.cfm?Voir=sections&Id=7154&M=2355&Repertoire_No=-786718320

Il en va de même dans les écoles francophones en milieu minoritaire. L'existence de valeurs, de vision et de mission dans les organisations éducatives montre d'emblée une volonté cohésive de créer une identité organisationnelle en mesure d'assurer l'uniformité des pratiques et leur conformité à un idéal linguistique et culturel. La communauté francophone dans le milieu éducatif a comme priorité, nous l'avons vu en introduction, de protéger son entité-identité linguistique et culturelle face à la prédominance de l'anglais, ce qui l'oblige à différer sa propre remise en question identitaire face à la question de la diversité. Farmer et Richards (2006) soulignent la nécessité d'entamer la réflexion sur la notion d'école inclusive « dans une perspective systémique d'innovation, c'est-à-dire un cadre qui dépasse une politique homogénéisante, qui interpelle la philosophie de l'école, le conseil scolaire, les parents » (pp. 22-23) et dans lequel tous les acteurs sont porteurs de changement.

Heller (2002) invoque le rôle de l'école dans la création de l'espace unilingue francophone à caractère nationaliste en précisant qu'il sert « de marché d'emploi auquel les francophones ont un accès privilégié » et qu'il protège « également l'accès des francophones à la position de pouvoir définir ce qui compte comme le bon français » (p. 91) et par delà la définition du bon francophone. Elle ajoute que pour les communautés francophones en milieu minoritaire « la compétence langagière doit viser l'idéal du tout, parfait et harmonieux » (p. 98). Une des conséquences possibles peut être le rejet de toute autre variété du français ou de ses accents, et par-delà de ses locuteurs. Si donc l'identité est un facteur de cohésion du groupe, il n'en reste pas moins qu'elle peut être aussi un facteur de différenciation, voire d'exclusion d'autrui (Gérin-Lajoie, 2004 ; Legault, 2008).

Les changements que connaît aujourd'hui l'école francophone sont de plusieurs ordres et impliquent des mutations identitaires tout aussi variées. L'école francophone est de moins en moins homogène pour plusieurs raisons : la réalité anglo-dominante et son influence sur les pratiques sociales des différents acteurs, l'exogamie, l'immigration, le plurilinguisme, les mobilités investissent et modifient progressivement le tissu identitaire de l'organisation, des élèves et des enseignants. Gérin-Lajoie (2004) souligne le dilemme imminent auquel l'école doit faire face non seulement par rapport au changement de la clientèle scolaire, mais surtout face aux changements du personnel enseignant :

Il est en effet possible de penser que les enseignants et les enseignantes, qui ont grandi en milieu francophone minoritaire et qui ont vécu et vivent encore dans un milieu où les frontières linguistiques se traversent facilement, entretiennent un rapport à la langue et à la culture peut-être davantage semblable à celui entretenu par les élèves, qu'à celui entretenu par le personnel francophone issu d'un milieu majoritaire, ou par un personnel enseignant plus âgé pour qui il s'est avéré possible de vivre sa vie en très grande partie en français. Si des changements se sont effectivement amorcés parmi le personnel enseignant, la façon de concevoir son rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle ne correspond peut-être plus exactement à celui attendu par le ministère de l'Éducation. Comment, dans ces nouvelles conditions sociales, l'école minoritaire de langue française arrivera-t-elle à remplir sa mission, celle de contribuer au maintien de la langue et de la culture françaises, si elle ne tient pas compte des changements au sein même de sa communauté d'intérêt ? (p. 174)

Il y a donc, sur la question de l'identité, un décalage significatif entre la mission traditionnelle de l'école francophone en milieu minoritaire comme agente de reproduction et la vision pluraliste qui s'impose au regard des changements démographiques, linguistiques et culturels qu'elle connaît aujourd'hui. L'option de la reproduction n'étant plus viable (Farmer, 1996), la définition identitaire de la francité comme gage d'appartenance à une communauté évolue progressivement vers un type d'appartenance plus instrumentale où c'est la communauté d'intérêts qui pourrait devenir un gage de cohésion.

Cette vision des choses a profondément influencé la construction de l'identité professionnelle des cadres dirigeants et des enseignants en situation minoritaire quant à leur propre mission (Gérin-Lajoie, 2001 ; Langlois et Lapointe, 2002 ; Laplante, 2001 ; Legault, 2008 ; Le Touzé et al., 2004). La définition de l'identité professionnelle se place dans un contexte plus large qui est celui de la socialisation et de la professionnalisation (Laplante, 2001) et fait appel à deux processus complémentaires : l'identification quand l'enseignant s'approprie les caractéristiques et les pratiques de sa profession ; et l'identisation quand il se reconnaît dans l'exercice de sa profession. On peut en déduire que l'exercice professionnel est régi à la fois par les connaissances et les compétences de l'enseignant et par un système de normes, de codes et de valeurs qui vont consacrer son appartenance professionnelle à un groupe donné. Dans le cas d'un enseignant immigrant, l'identité professionnelle est davantage complexe car l'identité professionnelle en milieu scolaire minoritaire se définit par la langue de travail, en l'occurrence le français. Or, cette position centrale de la langue française (critère d'identité et critère d'exercice professionnel) renvoie l'enseignant immigrant à son propre questionnement sur ses

appartenances : selon quels critères ses identités personnelle et professionnelle se définissent-elles et par rapport à quelles autres représentations ? Comment ces constructions sont-elles mises en scène dans le discours ? Ces questions seront à prendre inévitablement en considération lors de l'analyse de nos données. Pour l'instant, elles nous interrogent de manière générale sur l'importance du discours comme lieu de dépistage des représentations.

2.4 Le discours comme lieu de vie des représentations

Le discours étant à l'intersection du réel et du symbolique, il constitue l'interface dans laquelle prennent corps, existent, se transforment et meurent les représentations (Moore et Py, 2008). À ce titre, il offre un terrain privilégié à l'étude des identités en ce qu'il constitue un lieu de négociations des préférences sociales dans les interactions (Norton, 2010, pp. 1-2) :

Every time we speak, we are negotiating and renegotiating our sense of self in relation to the larger social world, and reorganizing that relationship across time and space. Our gender, race, class, ethnicity, sexual orientation, among other characteristics, are all implicated in this negotiation of identity.

Le discours, en tant qu'objet de recherche, se distingue ainsi du simple énoncé par le fait qu'il implique, dans ses conditions d'énonciation et de production, la prise en compte des liens sociaux entre un individu et le groupe auquel il appartient. Il peut être également produit à partir de la position sociale ou idéologique des individus.

Dans la même perspective, Gee (2001) estime que le discours traduit, à travers la langue, une forme d'action et d'affiliation. Pour lui, la langue s'inscrit dans un processus continu de construction et de reconstruction de la réalité qui ne se fait pas seul :

We continually and actively build and rebuild our worlds not just through language, but through language used in tandem with actions, interactions, nonlinguistic symbol systems, objects, tools, technologies, and distinctive ways of thinking, valuing, feeling, and believing. Sometimes what we build is quite similar to what we have built before; sometimes it is not. But language-in-action is always and everywhere an active building process. (Gee, 2001, p. 11)

L'association de ces aspects dans l'utilisation de la langue permet d'identifier un individu comme appartenant à un groupe et à ses réseaux à travers des représentations identifiables. C'est ce qu'il appelle *Discourses* ou *Discours* (avec majuscule) dont la caractéristique essentielle est la reconnaissance :

If you put language, action, interaction, values, beliefs, symbols, objects, tools, and places together in such a way that others *recognize* you as a particular type of who (identity) engaged in a particular type of what (activity), here-and-now, then you have pulled off a Discourse. (Gee, 2001, p. 27)

Si ce critère de reconnaissance de la particularité et de la contextualité n'est pas rempli, on a à faire alors simplement à un *discours* (avec minuscule) qui s'apparente à « language-in-use or stretches of language (like conversations or stories) » (p. 26).

L'analyse du discours consiste alors à étudier les mécanismes de production et les processus idéologiques qui le sous-tendent. Elle peut se faire ainsi selon différentes approches. L'approche énonciative permet d'articuler le discours à ses conditions de production ; l'approche communicationnelle focalise sur la compréhension de l'intention qui se manifeste dans le discours et sur sa fonction dans la situation dans laquelle elle se produit ; l'approche conversationnelle met l'accent sur le langage en tant qu'activité d'interaction sociale ; l'approche sociolinguistique privilégie une approche interprétative du discours ; l'approche pragmatique considère le langage à la fois comme un phénomène discursif et social ; et l'approche sémiotique enfin, s'intéresse au discours et à la pensée en tant que signes.

En guise de mise au point, on explorera d'abord les processus de négociation à l'œuvre dans les discours et leurs liens avec les représentations ; ensuite, quelles applications l'éducation fait de l'étude du discours dans le champ des représentations.

2.4.1 Discours et action sociale

L'étude des représentations dans les discours des participants touche un certain nombre d'aspects interdépendants à prendre en considération dans notre étude : l'interaction, le contexte, le dit et le non-dit, l'interprétation, les signes et les symboles, les idéologies en présence, les rapports de pouvoir, et les conditions de production et d'énonciation :

Les productions discursives permettent (...) d'accéder aux représentations, en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots. Les représentations sont en effet produites en situation, pour un auditoire, elles ont

une visée d'argumentation, et elles prennent leur valeur et leur signification au travers des dynamiques de l'interaction et des places des interactants. (Moore et Py, 2008, p. 272)

Ainsi, la mise en discours des représentations et son étude permet d'accéder à la fois au contenu et aux conditions dynamiques de production qui se manifestent dans l'interaction. À cet effet, Windish (dans Jodelet, 1989) souligne que « la sociolinguistique et les méthodes d'analyse des discours nous montrent qu'une forme de pensée va de pair avec une forme de langage bien déterminée » et que, de ce fait, « le langage est analytique » en soi (p. 191). La contextualité des représentations et leurs reconstructions discursives mettent ainsi en éclairage le jeu social auquel se livrent les acteurs dans la construction d'une réalité plurielle.

Dans une visée pragmatique, le langage, et ainsi que nous venons de le voir, est un intermédiaire pour observer les faits vivants qui représentent notre expérience. L'étude des discours permet d'évaluer la négociation du sens attribué à ces expériences individuelles au sein d'un groupe comme celui des enseignants immigrants et éclaire en même temps la problématique de la langue et du pouvoir à travers le lien entre le linguistique et l'idéologique. À cet égard, le discours a le pouvoir de l'acte (Austin, 1991) et remplit trois fonctions : une fonction locutoire (ce que disent les mots) ; une fonction illocutoire (ce que l'on fait par les mots) ; et une fonction perlocutoire (le but visé par les mots). Ainsi, du point de vue de la sociologie de l'action, l'individu est un acteur social dont les moyens d'action se décident en fonction des rôles et s'accompagnent d'attentes. Les comportements se construisent en fonction des contextes et des interactions engagées avec les autres acteurs sociaux. Ces interactions sont des sortes de mise en scène de la vie

quotidienne sous forme de jeu théâtral où les savoir-faire communicationnels sont au premier plan⁹.

Dans une perspective sociolinguistique interactionnelle (IS), Gumperz (2001) affirme que « the fundamental problem is not deciding on what an expression means but determining what a speaker intends to convey by means of specific message » (p. 217). Il insiste sur le fait que l'interaction est un processus de négociation en continu et que la problématique de l'étude du discours réside dans le partage ou le non partage des interprétations plutôt que dans l'analyse de la dénotation. D'où l'intérêt des inférences et des présuppositions dans le travail analytique, compte tenu de l'apport culturel des acteurs, participants et chercheurs. Gumperz (1989) insiste également sur le fait que la sociolinguistique interactionnelle « consiste à rendre compte empiriquement de l'existence d'une coopération conversationnelle qui ne repose pas sur l'identification *a priori* de catégories sociales » (p. 27) et doit décider de « l'interprétation à donner à partir de la définition de ce qui se passe au moment de l'interaction » (ibid.).

Par ailleurs, Gumperz (2001) considère que la sociolinguistique interactionnelle, en prenant en considération les processus inférentiels, met ainsi au jour les différences culturelles qui peuvent affecter l'interaction dans un milieu comme le milieu professionnel qui nous intéresse. L'étude des discours dans une perspective sociologique interactionnelle permet d'isoler des unités interprétatives situées qui permettent de mieux comprendre les échanges interculturels et de réexaminer le lien souvent trop facilement établi entre le degré de compétence professionnel des minorités visibles et la spécificité culturelle de leurs codes de communication :

⁹ Extrait de notes de cours Educ 961 : Gouvernance éducationnelle et discours sur les réformes sociales.

IS analysis of key situations in institutional life can provide insights into the interpretive and ideological bases of communication assessments, while at the same time enabling the participants to learn from some of the difficulties arising in their contacts with others. (Gumperz, 2001, p. 226)

Heller (2001, p. 256) met également en évidence la facticité de l'assimilation sémantique entre langue et compétence intellectuelle ou professionnelle. Pour elle, l'analyse des interactions en milieu éducatif montre « that discourse in interaction is involved in the process of social and cultural production and reproduction (that is, the maintenance or transformation of relations of power and social boundaries and categories) in a number of ways » : le jugement est souvent basé sur la valeur attachée aux variations linguistiques, sur le degré de contrôle sur ce qu'on entend par « savoir » et sur le partage ou non des cadres de références.

Courtine (1982) s'inscrit dans la même perspective que Gumperz en ce que « le discours comme objet doit être pensé dans sa *spécificité*. » (p. 240). Il réaffirme que puisque le discours établit un rapport entre le linguistique et l'idéologique, il ne faut surtout pas le réduire à « l'analyse de la langue, ou le dissoudre dans le travail historique sur l'idéologie comme « représentation » » (ibid.). Ce qui dans notre cas nous met en garde contre l'une ou l'autre de ces tentations, partant du principe que nous travaillons sur une communauté linguistique et ethnoculturelle où le choc en discours des idéologies promet d'être un axe à étudier dans la thématique du conflit de rôles et d'identités. En effet, l'interaction conversationnelle et son analyse (Weizman, 2006) permettront certainement de déterminer l'input des rôles sociaux et discursifs dans la formation des représentations sociales mais, en même temps, de voir comment est-ce que les rôles

discursifs, prêtés par le discours communautaire et institutionnel, implantent et conditionnent l'attribution de rôles sociaux chez les immigrants.

En tant que moyen d'actualisation des représentations, l'étude des discours permet donc de mettre au jour les mécanismes de communication et d'influences mutuelles que nous pouvons dépister dans les discours des enseignants immigrants francophones. Retracer l'émergence d'un discours idéologique ou contre-idéologique, examiner la dynamique de stratification des représentations, scruter la distribution des rôles et les négociations qu'elle engendre, en somme envisager les représentations de manière située, constitueront l'essentiel de nos préoccupations pendant notre phase d'analyse des données.

2.4.2 Discours et représentations en éducation

Encore une fois, il faut souligner la rareté des écrits francophones en ce qui concerne l'étude du discours des enseignants immigrants et celle de leurs représentations, et d'en constater l'absence dans le cas de la Colombie-Britannique. Les écrits en anglais sur un groupe comme les enseignants immigrants de C.-B. sont plus nombreux, notamment en ce qui concerne les étudiants-maîtres, la formation initiale, et la perception des rôles des enseignants d'origine indienne et chinoise dans le système éducatif de C.-B. (Beynon et al., 2001 ; Hirji et Beynon, 2000). Cet état de choses implique que les recherches sur le thème de l'intégration professionnelle des enseignants immigrants dans les systèmes scolaires francophones de Colombie-Britannique n'en sont qu'à leurs débuts.

Toutefois, la question ne peut que s'imposer au vu des recherches récentes en C.-B. sur l'éducation en milieu minoritaire. En effet, l'augmentation récente et exponentielle d'élèves issus de familles immigrantes a suscité des recherches préliminaires surtout centrées sur l'apprenant (Dagenais, Lamarre, Sabatier, Moore et Armand, 2007 ; Dagenais, Beynon et Mathis, 2008 ; Moore, Sabatier, Walsh et Dagenais, 2008) et sur les modalités de son intégration scolaire (Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda, 2008). Cette réflexion a débouché sur, ou coïncidé avec la nécessité de mettre en place dans les écoles francophones des médiateurs culturels (Jacquet, Moore et Sabatier, 2008) pour l'accueil des familles immigrantes. Soulignons, cependant, que l'aspect de la représentativité des enseignants immigrants au sein du corps professoral et administratif des écoles francophones de C.-B. n'a pas encore été abordé.

Il convient donc de dire que l'étude des discours dans le domaine de l'éducation a eu surtout comme préoccupation essentielle de se pencher sur les moyens à mettre en œuvre pour réaliser la réussite scolaire des élèves (Temple Adger dans Schiffrin, Tannen et Hamilton, 2001) : d'un côté, « discourse analysis is helping to explicate the actions in which the primary goal of school – learning – is realized » (p. 503) ; de l'autre, « discourse analysis scrutinizing classroom interaction has found evidence of poorly matched cultural and social norms that contribute to inequity » (p. 507). Le choix méthodologique de ces études s'est porté sur l'analyse du discours des différents intervenants pédagogiques, de leurs modes d'interaction et de leurs représentations dans le cadre d'études qualitatives qui ont eu à imposer la pertinence de leurs recherches dans un champ dominé par les approches quantitatives.

Pour conclure, l'étude des représentations sociales chez les enseignants immigrants francophones va interpeller notre attention sur les modalités de transformation et de diffusion des représentations tout en nous interrogeant sur la parenté de leur fonctionnement avec celui de l'institution. Comment le discours donne-t-il vie à ces dynamiques interconnectées et quelles répercussions cela a-t-il sur la construction de l'identité personnelle et professionnelle des enseignants immigrants ? Pour l'instant, il nous apparaît que la construction identitaire et ses composantes entrent en écho avec la formation et les composantes des RS qui entrent en écho, à leur tour, avec la structure organisationnelle. La figure de la stratification dans une dynamique dialectique prend tout son sens dans notre étude et à plusieurs égards. Nous constatons premièrement la similarité des composantes binaires dans le fonctionnement des organisations, dans la formation des représentations et des identités : d'un côté, le macro-contexte (organisations), un noyau unifié, fixe et stable de composantes (identités) et de traits fondamentaux (RS) en dialogue, d'un autre côté, avec des micro-contextes (organisations), un « ensemble » de constituants multiples, dynamiques et instables (identités) et de traits contextuels (RS).

Deuxièmement, une série d'oppositions se déclinent dans les deux termes de cette stratification : stabilité des premiers et instabilité des seconds ; changements en profondeurs et changements superficiels ; unicité et multiplicité ; singularité et pluralité ; collectivité et individualité et ainsi de suite. Enfin, à cette binarité, vient s'ajouter un espace interstitiel dont la particularité est de communiquer entre les deux : c'est le lieu du discours, la mise en mot de la triple dialectique (trialectique ?) identitaire, représentationnelle et organisationnelle. En effet, tant au niveau des organisations, des RS

que de la construction identitaire, il semble que leurs mécanismes de fonctionnement ainsi que leurs composantes reposent sur des correspondances dans lesquelles le discours a un effet de miroir ; il réfléchit une image, une situation, un objet ou un sujet tout en en faisant une abstraction. Cette abstraction appelle à réfléchir en retour sur sa nouvelle signification, apparence ou posture. Pour cela, le discours est aussi un objet de mémoire(s) et son analyse, dans le cas des enseignants immigrants francophones, permettra certainement de remonter le cours des mobilités et d'étudier, à la fois, les représentations qui se sont développées tout en faisant émerger les identités qui s'y rattachent. Il reste à voir quelle approche méthodologique est propice à ce projet.

DEUXIÈME PARTIE : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Chapitre 3 : Problématique

Dans un souci de transparence et de réflexivité, il me faut revenir sur les conditions dans lesquelles mon choix s'est porté sur cette problématique en particulier. Elle est éminemment liée à mon vécu et à mon expérience en tant qu'immigrante en Colombie-Britannique et professeur de français. Cette étape se justifie par le fait qu'il est important, à la fois pour le participant, le lecteur et le chercheur, de connaître les circonstances dans lesquelles le choix de la problématique s'est décidé tout en reconnaissant sa portée scientifique. En effet, comme il a été déjà souligné dans le cadre théorique, peu de recherches en français existent sur l'intégration des enseignants immigrants francophones dans le système éducatif en milieu minoritaire et aucune sur leurs représentations dans un contexte comme celui de la C.-B. L'un de nos centres d'intérêts étant la construction identitaire, nous devons convenir avec Norton (à paraître, p. 3) que :

First, much identity research rejects the view that any research can claim to be objective or unbiased. In this view, researchers have to understand our own experience and knowledge as well as those of the participants in our studies. This does not suggest that qualitative research is lacking in rigor; on the contrary, all research studies are understood to be "situated", and the researcher integral to the progress of a research project.

L'impact de notre subjectivité est une préoccupation constante en ce qu'elle réinterroge continuellement nos propres représentations, nos filtres d'interprétations, nous oblige à

des décentrations, des remises en questions et nous plonge dans l'expérience de la complexité. Pour expliciter notre posture de recherche, nous procéderons d'abord à un survol des dilemmes qui balisent le choix de la problématique ; ensuite, nous présenterons les circonstances personnelles liées à notre vécu en tant qu'immigrante et enseignante de français qui ont sous-tendu les questions de recherche qui fondent notre problématique.

3.1 Une problématique est d'abord un dilemme

Définir l'aire de questionnement à partir de laquelle la recherche s'oriente dans les choix théoriques et méthodologiques n'a pas été une étape aisée dans le sens où notre quête de cohérence était un souci permanent. Il s'agit véritablement d'un processus qui fait osciller les choix que l'on peut faire entre deux approches : d'un côté, une attitude rationalisante et de l'autre, une attitude davantage existentielle (Boutinet, 1990). Ce mouvement de balancier entre les deux révèle un malaise entre le subjectif et l'objectif dont l'issue doit de toute façon être de nature scientifique (Bouchard dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Cette hésitation, ou ce dilemme, implique un certain nombre de remises en question dans l'attitude de tout chercheur par rapport à son sujet, en l'amenant à s'interroger sur ses présupposés (Boutinet, 1990) tout en permettant de comprendre comment la formulation de la problématique s'est réalisée dans notre cas.

D'abord, pour mieux définir la problématique, il a fallu gérer l'écart entre ce qui est général et ce qui est singulier dans le sujet qui sera traité. Cet écart se manifeste à différents niveaux : garder le cap sur une visée générale tout en nécessitant de la segmenter en une série d'objectifs particuliers. Par exemple, je me devais de focaliser sur

les représentations sociales tout en ramenant la problématique à des aspects particuliers tels que la construction identitaire, selon un groupe, des identités, des espaces et des temps donnés. Il me fallait également penser l'élaboration de la problématique de manière globale tout en pensant aux particularités dans sa réalisation et ses implications méthodologiques.

L'unité de l'élaboration et de la réalisation, de la conception et de l'exécution (Boutinet, 1990, p. 253) m'a aussi amenée à réfléchir sur la faisabilité de cette recherche et surtout sur sa pertinence ou son bien-fondé à la fois de manière globale – pour l'éducation en générale – et de manière singulière – pour les participants eux-mêmes. Par ailleurs, il fallait aussi tenir compte du fait que ceux-ci allaient apporter individuellement une réponse singulière et sans doute inédite par rapport à un questionnement plus général. Il a fallu par conséquent accepter, très tôt dans l'élaboration de la problématique, que j'allais travailler sur un savoir ancré dont l'authenticité serait à explorer dans des environnements complexes et incertains car ce savoir implique des individus ou des acteurs qui sont également auteurs.

Enfin, la nécessité de réfléchir sur le positionnement du chercheur a été certainement le dilemme le plus difficile à résoudre. Quel rôle adopter dans ma recherche : fallait-il être auteur ou auteur-acteur, auteur fictif ou auteur effectif (Boutinet, 1990, p. 255), ou les deux ? Comment composer avec cette pluralité de rôles pour entamer la réflexion et aboutir à des résultats, le tout dans une démarche de cohérence ?

Autant dire que l'apprentissage de la complexité a commencé par la gestion des écarts que je viens de mentionner et qui trouvent leur extension dans un dilemme plus large auquel tout chercheur fait face. En effet, le malaise vient de la trop grande

proximité entre nos valeurs propres, nos perceptions et les faits que nous voulons retenir comme constitutifs de la problématique. Le travail sur la problématique induit donc « une incursion dans le champ subjectif du chercheur » (Bouchard dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 68), « une logique de pronominalisation » (Boutinet, 1990, p. 253) au cours desquelles il nous faut clarifier et réévaluer ce qui nous appartient et ce qui relève des situations que nous voulons étudier.

Puisqu'« une recherche n'est jamais le fruit du hasard » (Bouchard dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 65), il convient ici de préciser que le choix de ma problématique résulte d'une longue réflexion sur mes propres expériences en tant qu'enseignante de français en milieu minoritaire et en tant qu'immigrante.

3.2 D'un vécu personnel...

Le jour où nous avons décidé de quitter notre pays, ma famille et moi, pour venir nous installer au Canada, nous n'avions pas mesuré à quel point réussir à nous intégrer professionnellement serait un parcours de combattant, mais nous étions prêts à affronter le pire. Les réactions de notre entourage à cette décision mûrement réfléchie allaient de : « Quelle chance ! » à « Mais vous avez complètement perdu la raison ! ». Ces remarques s'échelonnaient en fonction des différentes visions, éclairées ou non, de ce que voulait dire immigrer au Canada, mais gravitaient sensiblement autour d'une raison principale : l'immigration économique.

Cependant, une réaction m'a particulièrement marquée parce qu'elle m'a permis d'appréhender l'ampleur de la décision et des sacrifices qu'elle engageait et surtout de comprendre quelles représentations on se faisait des raisons de notre départ : « Si tu crois

que tu vas gagner plus d'argent là-bas, tu te trompes ! ». Du coup, j'ai dû expliquer que nous ne partions pas pour gagner plus d'argent et avoir un meilleur travail puisque ma situation de départ, du point de vue des représentations communes, était des plus avantageuses : une maison, un très bon travail dans une institution postsecondaire où j'enseignais le français depuis huit ans et où j'étais chef de département depuis 5 ans ; des enfants à l'école privée ... Une situation professionnelle et sociale des plus établies. J'ai donc expliqué à cette personne que, dans l'échelle de mes besoins, j'en étais arrivée au point où la nécessité d'assurer l'avenir éducationnel et professionnel de mes enfants, indépendamment du confort financier dans lequel je me trouvais, était primordiale et que j'avais besoin de travailler dans un environnement qui me permettait de produire et de m'accomplir sans toujours ramener mes compétences à la faiblesse de mon genre sexuel et à ma minorité institutionnelle¹⁰. Aussi, pour moi, travailler au Canada serait-il un autre moyen, non pour gagner plus mais moins peut-être (autant, dans le meilleur des cas), mais avec une valeur ajoutée sur le plan de la qualité de vie et de l'environnement professionnel.

Arrivée en Colombie-Britannique, la question à laquelle j'ai constamment fait face était : « Mais tu as trouvé du travail avant de venir, n'est-ce pas ? ». J'ai à chaque fois constaté que la réaction à mon «Non» était teintée d'un «Wow !» dont je ne savais si c'était de l'admiration pour mon courage ou de la consternation pour mon inconscience et ma crédulité. Il faut préciser ici que mon état d'esprit au départ était conforté par le fait que je n'avais pas à me soumettre à la réévaluation de mes diplômes universitaires pour exercer mon métier au Canada et que je me sentais privilégiée par rapport aux collègues

¹⁰ Jusqu'en 2004, date de la révision du Code de la famille au Maroc, une femme était considérée comme juridiquement mineure jusqu'à sa mort.

de l'enseignement primaire et secondaire qui, eux, devaient repasser par une certification. J'avais également en tête le nombre de points prometteurs que me conférait mon employabilité au moment de ma demande de résidence permanente.

En tout état de cause, après dix autres années d'enseignement en Colombie-Britannique, dont neuf dans la même institution ; après des dizaines de demandes de renouvellement de mes contrats de *teaching assistant*, de *sessional* et de *lecturer* à durée limitée ; après être passée par l'enseignement de la quasi-totalité des cours de mon département ; après avoir eu à chaque semestre un à deux nouveaux (voire trois) cours à enseigner avec tout ce que cela impliquait comme effort de découverte, de préparation et d'adaptation ; après avoir beaucoup accepté souvent aux dépens de ma famille et de ma santé ; après avoir subi de nombreuses évaluations/vérifications de mes compétences ; après avoir construit jour après jour le droit de faire des demandes de postes permanents, j'ai dû essayer de multiples refus pour la raison toujours invariable : « Nous avons trouvé mieux ».

Le sentiment de découragement et la vulnérabilité qui en découle, le sentiment d'échec et la perte de confiance en soi et en ses capacités, leur retentissement sur ma vie personnelle et familiale, le sentiment qu'en raison de mon statut d'enseignante d'ailleurs, il n'y ait pas de fin à une mise à l'épreuve *sisyphienne*, m'ont plongée au plus profond de la détresse. Ma capacité de résistance en a surpris plus d'un. Comment ai-je réussi à ne pas tomber dans la violence quand mes amis les plus proches me disaient que j'en cumulais un à un les germes ? Comment ai-je réussi à gérer le sentiment de rejet dont je me sentais victime et surtout comment cela a-t-il affecté le regard que je portais sur moi

et sur l'organisation éducative à laquelle j'appartenais et, par delà, sur une communauté linguistique et un pays que j'avais fait miens ?

Je me suis donc investie sans succès dans la compréhension de ce que voulait dire cette formule « nous avons trouvé mieux » et, en même temps, de ce qui me disqualifiait à chaque fois que je faisais une demande de poste en interne. Dans ces cas-là, on a tendance à se dédouaner de toute responsabilité et à éviter de se remettre en question, ce qui est une réaction subjective souvent victimisante, mais peu productive. La recherche d'une vérité vraie s'étant avérée impossible à moins de me contenter de la mienne, le choix de m'engager dans ce doctorat a été certainement une volonté de mieux comprendre – en tout cas de mieux objectiver – mon environnement professionnel et ses enjeux et d'orienter ma compréhension vers l'exploration des processus d'intégration professionnelle propre à mon contexte et leurs implications sur les représentations de tout un chacun.

La réflexion présente s'est amorcée pendant l'un des cours du programme du doctorat en éducation, Educ 907¹¹, dans lequel mon travail final consistait à explorer les représentations de sept enseignants immigrants, nouvellement ou plus anciennement installés, sur leur insertion professionnelle et sur la communauté francophone éducative en C.-B. Ce travail m'a ouvert des pistes de réflexion et a servi de transition vers le présent travail.

¹¹ Cours de doctorat : Étude des processus interactionnels et construction des représentations sociales dans les sociétés pluralistes.

3.3 ... à un intérêt scientifique

Cette longue expérience de la difficulté de mon insertion professionnelle en tant qu'enseignante et le sentiment d'exploitation – et non d'intégration – de mes compétences m'ont amenée à me demander si j'étais un cas isolé ou si les enseignants de français immigrants pensaient rencontrer les mêmes défis dans un environnement social, culturel et professionnel nouveau. Comment percevaient-ils leurs expériences respectives et quelles analyses en faisaient-ils ? Était-ce une question de compétences, de reconnaissance de diplômes, de différences de pratique ou simplement d'horizons d'attentes différents ? Dans quelle mesure ma propre vision était-elle biaisée ? Pensions-nous passer par la même mise à l'épreuve et les mêmes étapes ? Tenions-nous les mêmes discours ? Partagions-nous les mêmes schémas représentationnels ? Si c'était le cas, comment ces schémas représentationnels se sont-ils mis en place ? Souscrivaient-ils à une dynamique particulière ? La crainte que mon travail de recherche ne soit partial et partiel m'a ainsi permis de mieux problématiser ce vécu et, du coup, me prépare et m'implique dans ce processus de recherche.

En même temps, ce processus de réflexion m'a obligé à réinterroger mes propres schémas représentationnels, leur impact sur ma pratique professionnelle et sur les modalités de ma propre construction. J'ai dû d'abord me battre contre l'idée que ma subjectivité allait inévitablement torpiller la portée scientifique de mon travail. Il faut préciser que c'est une entreprise difficile dans la mesure où j'ai choisi de ne pas participer pleinement aux entretiens afin de limiter au minimum l'influence que mon propre parcours pouvait avoir sur les participants et éviter la manipulation qui risquait d'en découler. Je dois avouer que cette entreprise s'est avérée difficile, parfois même

inutile, car la plupart des participants et moi nous connaissions assez bien sur le plan professionnel et personnel. Nous avons une idée de nos expériences respectives. Il était donc illusoire de ma part de ne pas vouloir interagir librement sur les questions soulevées de peur que les réponses ne soient orientées. Ainsi, d'un point de vue technique, j'avais choisi d'examiner un savoir en co-construction qui m'excluait, mais dont l'intérêt résidait toujours dans l'examen des interactions entre ce groupe d'enseignants et leurs institutions et les représentations qui en émergeraient. Il existe plusieurs raisons à cette posture.

D'un côté, la crainte que l'écho de nos expériences professionnelles ne compromette la recevabilité des résultats – de la conception des questions à l'analyse des données – est certainement la plus préoccupante des raisons parce qu'elle pouvait m'exposer à la manipulation des discours qui, pour moi, n'était recevable ni déontologiquement, ni scientifiquement. Quoique sous d'autres auspices méthodologiques, cela ait pu être riche en résultats. Je ne voulais certainement pas prendre mes préférences pour des certitudes (Bouchard dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 69). D'un autre côté, j'attendais peut-être, un peu passivement, que ces discours confirment le mien comme pour me rassurer sur ma propre analyse de la situation et me conforter dans mes propres stéréotypes. J'aurais pu aussi ne choisir que de m'interviewer et d'exemplifier mon parcours en tant qu'enseignante, immigrante et peut-être francophone. L'ancrage de ma propre expérience dans l'expérience collective est somme toute un réflexe grégaire qu'autorise une forme de survie sociale. Cependant, il me tenait à cœur de ne pas rester sur un réflexe de victimisation collective qui aurait pénalisé la qualité des entretiens. Ainsi, donner une parole publique à ces enseignants revenait en échange à me mettre sous silence par respect pour leur vécu et, à ce titre, j'ai simplement

refusé de les voir comme objets de ma recherche, mais comme des sujets agissants et parlants. Enfin, une dernière raison et non des moindres, c'est que si je m'étais plus impliquée dans les échanges, il m'aurait été difficile de ménager les mêmes conditions d'énonciation d'un entretien à un autre, et qu'ensuite, il aurait fallu gérer ces écarts supplémentaires.

Pour résumer, il serait donc plus convenable de parler, dans mon cas, d'effacement que de neutralité ou d'objectivité pendant les entretiens. Le choix a été fait de donner libre cours aux récits de vie sans nécessairement expliciter le mien. La qualité des données recueillies n'en est pas moindre cependant. Contrairement à l'idée que la retenue du chercheur dans la participation aux entretiens appauvrirait les données (Kaufman, 2007), au moins un présupposé a été émis par les participants : s'ils se sont livrés de cette manière, c'est bien que, tacitement, ils m'avaient reconnue comme une des leurs. Et curieusement, c'est cette reconnaissance que je cherche sans avoir à l'imposer ni à la demander. Cette preuve d'agrégation me suffit amplement comme validation de mon propre parcours sans que j'aie plus besoin de le mettre en avant.

La présente recherche a donc davantage une valeur morale qu'instrumentale. À côté de la nécessité du « voicing », c'est-à-dire la restitution du pouvoir sur la parole, il me semblait primordial de ne pas tomber dans la bêtise du stéréotype et dans l'auto-flagellation permanente qui sont, pour moi, les stigmates imminents du communautarisme facile et bon marché. Au contraire, il me fallait tendre mon énergie vers la compréhension du mécanisme de l'intégration et des systèmes représentationnels qu'il charrie tout en ayant l'éclairage, et non le biais, de ma propre expérience. Il m'était important de laisser émerger les représentations sous leurs diverses formes, au choix des

participants, de les confronter, de les saisir sans les altérer, en somme de favoriser la polyphonie. C'est ce que je conçois comme étant les prémisses de *l'empowerment*, le recouvrement du pouvoir d'action, du libre-arbitre et de la liberté de choix. Il y a bien donc, dans le choix de ma problématique, une reconnaissance à la fois de mes valeurs propres et des faits qui émergent de l'étude. Ceci ne constitue aucunement une absence de rigueur de ma part dans l'interprétation des données – si tant est que l'on considère l'exercice de la pure objectivité comme une qualité scientifique – mais bien une reconnaissance de la complexité du sujet choisi (Kaufmann, 2007).

Au regard de ces considérations, notre problématique a pour but de cerner le fonctionnement des représentations sociales dans le discours de l'enseignant immigrant dans son interaction avec la communauté éducative francophone et sous l'angle de son insertion professionnelle. La question de recherche préliminaire qui en découle est la suivante :

Quelles représentations les enseignants immigrants francophones se font-il de la communauté éducative francophone en Colombie-Britannique et comment perçoivent-ils ou conçoivent-ils l'accès au leadership éducatif et son exercice, en contexte de diversité ?

L'intérêt de cette problématique réside dans le fait de (re)mettre en cause la définition de la culture d'une communauté à travers seulement sa langue et permet de voir où les immigrants placent leurs propres critères de définition identitaire et linguistique quand il s'agit, par leur présence, de reconfigurer l'espace organisationnel éducatif. En d'autres termes, nous nous attacherons à voir comment les immigrants investissent l'espace praxéo-discursif de l'éducation, compte tenu que celui-ci constitue l'espace primordial de survie d'une communauté francophone à tendance homogène.

À travers la dynamique des représentations sociales, nous envisageons ainsi de dresser le catalogue des représentations et, en particulier, des représentations de références et des représentations en usage ; d'analyser les formes du discours qui émergent en faveur de la construction identitaire (distanciation, singularisation ou intégration) ; de cerner les stratégies de défense/résistance, particulièrement dans la formation des attitudes et des stéréotypes, au regard du schéma de la reproduction mis en place par la communauté francophone de Colombie-Britannique ; et de déterminer les critères de légitimité/éligibilité implicites au discours immigrant.

En termes de pistes de recherche, la conduite des entretiens et leur analyse s'estopérée en vue de :

1. déterminer à quel stade en est la construction des représentations sociales, leur processus de création/transformation et l'intrant du stéréotype dans ces représentations.

2. déterminer leurs implications sur le processus d'intégration professionnelle de l'éducateur immigrant. Quels sont les facteurs opposants et adjuvants ?

3. déterminer si des discours contre-idéologiques, de résistance ou conformants sont en construction. Quelles en sont les formes discursives ?

4. permettre de (re)définir la notion de légitimité dans l'exercice de la fonction d'éducateur en français en Colombie-Britannique. Quels en sont les impacts sur la construction identitaire de l'enseignant immigrant au contact d'une organisation perçue comme fermée ? Selon quels rôles leur intégration se négocie-t-elle ?

5. concevoir et (re)définir le leadership dans un contexte de diversité.

Pour résumer, les implications de la problématique choisie montrent que le travail sur les représentations reste « un projet nomade » (Boutinet, 1990, p. 8) dans lequel la réalité est toujours à élucider. Il n'induit en aucun cas la recherche d'une vérité factuelle mais essentiellement des interprétations de cette réalité, si tant est qu'elle est partagée par les participants. Sur le plan des institutions et des individus, cette réflexion amène une série de redéfinitions qui place notre recherche sur un terrain mouvant : redéfinitions de la francophonie, du francophone, des identités personnelles et professionnelles, voire même de la notion de représentations, d'idéologie et de discours. Pour les institutions éducatives, cette problématique présente au moins l'intérêt de faire réfléchir sur l'image renvoyée et sur la manière dont elle est perçue par les membres participant à ces entretiens, et de (ré)examiner les processus d'intégration professionnelle sur la base des interactions personnelles et professionnelles. Pour les enseignants immigrants, les implications les plus significatives pourraient être la validation des vécus par la prise de parole, car si ce n'est pas dit, cela n'existe pas. Mais au-delà d'une forme de catharsis qui n'est pas nécessairement le but de cette recherche, c'est probablement les prémisses d'un dialogue qui peuvent être attendues et mises en œuvre.

Chapitre 4 : Méthodologie

La présente recherche, de nature qualitative, est fondée sur des entretiens qualitatifs compréhensifs (Kaufmann, 1996) et explore, en tant que telle, le sens que les individus donnent à leur expérience (Savoie-Zajc dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Six entretiens au total (trois de groupe et trois individuels) ont été menés auprès de quatorze enseignants immigrants travaillant dans les écoles francophones ou dans d'autres institutions éducatives gérées par des francophones en Colombie-Britannique.

4.1 Recherche qualitative et représentations sociales (RS)

La recherche qualitative présente, à nos yeux, plusieurs intérêts en éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) : elle rend accessible les résultats et les connaissances produites par la recherche et met en avant le principe d'interactivité. D'un côté, la recherche qualitative se veut avec et pour les participants dans la mesure où elle étudie un vécu en prise directe avec la pratique professionnelle. De l'autre, sa pertinence réside dans le fait qu'elle tient « compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » pour aider à mieux « comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (pp. 125-126).

Plus particulièrement, le choix d'une étude qualitative interprétative des RS nous a amené à « comprendre comment les individus particuliers s'approprient ou intériorisent ces significations générales et comment celles-ci conduisent les humains particuliers à entreprendre certaines actions » (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006, p. 37). L'étude des RS légitime amplement ce type d'approche où il est tout à fait possible d'étudier les faits à travers les significations qui leur sont octroyées à la fois dans le schéma mental et discursif du groupe-cible tout en étudiant leurs répercussions sur la construction identitaire.

L'étude des représentations sociales (RS) trouve un terrain privilégié dans l'approche qualitative car celle-ci permet fondamentalement une étude de sens. Denzin et Lincoln (2005) considèrent qu'elle permet d'étudier « things in their natural setting, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them » (p. 3). La recherche de la « vérité » devient donc aléatoire et conditionnelle à l'interprétation, elle devient multiple, divisible :

L'affirmation que la *vérité* n'est pas saisissable, que le voyage d'une vérité à une autre et que les hommes ne produisent ni du vrai, ni du faux, mais de « l'existant » (P. Veyne), ne semble plus aussi provocatrice. Comme toute chose en modernité, la vérité éclate et n'est plus d'un seul tenant ; elle s'appréhende dans la dispersion. (Balandier dans Douglas, 1999, p. 17)

Les enseignants immigrants francophones, comme tout groupe social, construisent leurs identités sur la base de leur vécu et de leurs expériences au contact d'autres acteurs sociaux. Dans notre contexte, cette construction implique une tectonique des identités dans la mesure où ces enseignants d'un autre monde entrent en contact avec un groupe

dont les particularités culturelles et professionnelles s'organisent autour de la préservation de la langue et de la culture francophones en milieu minoritaire. La recherche qualitative permet alors de s'interroger sur la négociation du sens et sa co-construction dans l'interprétation de l'environnement social, historique, culturel et matériel de ces enseignants. En effet, la recherche qualitative étudie « the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry » (Denzin et Lincoln, 2005, p. 10). À cet égard, le savoir généré est de nature interrelationnelle et s'inscrit dans une perspective dialogique, ni forcément subjective, ni objective mais intersubjective (Kvale, 1996, p. 65). La réalité étant sans cesse évolutive, le savoir produit par une telle approche appliquée à l'étude des RS reste dynamique et temporaire en ce que ce savoir s'applique fondamentalement à un contexte. C'est précisément cette dynamique qui nous intéresse dans la construction du savoir.

Notre recherche vise ainsi à produire un savoir enraciné dans une culture, dans un contexte et une époque particuliers. De manière générale, la recherche qualitative, comme le précisent Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 128), amène à : installer une souplesse d'ajustement dans la construction progressive de l'objet ; envisager la complexité de l'organisation ; développer une capacité à englober des données hétérogènes ; adopter un point de vue de l'intérieur ou d'en bas ; et s'ouvrir à la découverte de faits négatifs ou de faits inconvenients.

Vu la rareté des références bibliographiques exclusivement liées au sujet étudié, la recherche envisagée est de nature exploratoire et adopte une épistémologie constructiviste interprétative. Selon Gal, Gal et Borg (2007, p. 21), l'approche constructiviste « is based

on the assumption that social reality is constructed by the individuals who participate in it. These «constructions» take the form of interpretations, that is, the ascription of meanings to the social environment». Elle valorise l'interaction de l'individu avec son environnement et les rôles qui s'y distribuent.

Pour résumer, dans une approche qualitative, le sens attribué à la réalité est issu d'une construction commune entre le chercheur, les participants et les utilisateurs des résultats. La recherche de type qualitatif épouse donc assez bien une approche des représentations sociales sous l'angle de la complexité.

4.2 Profil des participants

4.2.1 Sélection des participants

La recherche a été conduite auprès de la communauté francophone éducative de Colombie-Britannique en Vancouver Métropolitain et concerne les immigrants francophones de différentes origines ethniques qui tentent de s'insérer professionnellement dans le milieu éducatif, ou qui le sont déjà. Les groupes sont constitués exclusivement d'éducateurs au niveau primaire, secondaire et supérieur : administrateurs, enseignants, aides pédagogiques et suppléants travaillant en langue française dans les programmes francophones. L'enjeu de langue et de pouvoir étant fondamental pour notre recherche, il nous faut préciser que leur exercice du leadership dans leur milieu de travail est limité pour quelques-uns, et inexistant pour la plupart. Les participants ont été recrutés de manières différentes : la grande majorité fait partie de nos connaissances proches, et quatre autres participants nous ont été recommandés par les participants eux-mêmes.

Leur sélection s'est faite sur la base de plusieurs critères que l'on peut répartir en deux catégories : les critères primaires et les critères secondaires. Les critères primaires ont permis de recruter les participants sur la base de l'appartenance à l'immigration et à l'enseignement en français en C.-B. Ces caractéristiques sont indispensables au traitement de la problématique et constituent la base de comparaison commune. À côté de cela, les critères secondaires sont plus nombreux et répondent à la nécessité de la plus grande hétérogénéité possible (néanmoins gérable dans le temps imparti pour finir le doctorat) : la provenance géographique, l'âge, le sexe, la religion, la classe sociale, la langue française (maternelle, première, seconde, étrangère)... afin de souscrire à une constante importante de notre sujet : la diversité. Par rapport au statut de la langue française, nous n'avons pas cherché préalablement à savoir si ces participants pouvaient être qualifiés de francophones ou non, mais il suffisait qu'ils enseignent en français. Nous n'avons pas jugé utile d'affiner ce critère ou de l'explicitier pour les participants car il constituait de toute façon un enjeu dans l'entretien et nous voulions savoir si eux se sentaient, se croyaient ou non francophones. Mais le présupposé commun était que tous parlaient et surtout travaillaient en français.

Deux séries d'entretiens ont été réalisées. Un premier groupe de sept participants (désormais appelé « série 1 » dont les pseudonymes commencent par A1) a été interviewé dans le cadre d'un travail de recherche du cours Educ 907¹² et est toujours pertinent pour la présente recherche en ce sens qu'il constitue les premières interrogations qui ont permis de mieux cerner la problématique actuelle. La deuxième série d'entretiens (ou « série 2 ») a été réalisée pour les besoins de la présente recherche. Dix participants ont

¹² Cours de doctorat : Étude des processus interactionnels et construction des représentations sociales dans les sociétés pluralistes.

été identifiés et huit ont répondu par l'affirmative et sans aucune réserve. Parmi les refus, un participant a décliné l'offre pour la raison qu'il ne se considérait ni comme immigrant ni comme francophone. Une deuxième personne a choisi plutôt de répondre par écrit en raison de son éloignement géographique et du manque de temps lié à sa charge de travail mais n'a pas donné suite. Cette deuxième série se compose de deux entretiens de groupe et de trois entretiens individuels que nous n'avons pas prémédités : la proximité géographique de leurs lieux de travail, la disponibilité des participants ont fait que certains pouvaient ou ne pouvaient pas se joindre à d'autres. Au moment des contacts, les participants ont eu le choix d'intervenir seuls ou en groupe compte tenu des critères d'anonymat, de craintes particulières à s'exprimer librement devant les autres ou de toute autre considération. À cet effet, seul un participant a émis le souhait d'intervenir seul. Cependant, le fait d'avoir à la fois des entretiens de groupe et individuels ajoute certainement aux possibilités de triangulation et ouvre des avenues adjacentes à l'analyse.

Si tous sont immigrants, le panel n'est toutefois pas représentatif de l'ensemble des enseignants immigrants francophones au sein des écoles francophones de la C.-B., selon que l'on se trouve en région ou dans le Vancouver Métropolitain. Il est tout de même hétérogène : hommes et femmes d'âges variés ; éducateurs au primaire, au secondaire ou en université ; administrateurs, enseignants ou suppléants ; bilingues et trilingues ; milieux socio-culturels différents ; formation universitaire variée ; et présence en Colombie-Britannique s'étalant de quelque mois à plus de 20 ans. Les pseudonymes attribués, quoique déshumanisants et infidèles à un contexte d'interactions et de co-construction des savoirs, ont été délibérément choisis sous forme de lettres et de chiffres pour ne pas donner un nom qui, soit révélerait l'origine ethnique ou nationale, soit ne la

respecterait pas justement¹³. Par exemple, il nous a semblé irrespectueux de donner un pseudonyme européen à un Maghrébin quand le prénom justement est porteur de significations identitaires. Voici, sous-forme de tableau, un descriptif des profils. Les informations qui y figurent correspondent à celles qui ont été recueillies au moment des entrevues en 2009 :

Tableau #1 : Description du profils des participants

Participants	Provenance	Statut	Durée en C.-B.	Diplôme	LP ¹⁴	Expérience en enseignement avant C.-B.
	Europe					
A1-a		Enseignant	+ 20 ans	Doctorat	3	Oui
A1-e		Suppléant	+ 12 ans	Maîtrise	2	Non
A7-b		Enseignant	5 ans	Doctorat	2	Non
	Afrique du Nord et Subsaharienne					
A1-b		Demandeur/emploi	+ 1 an	Maîtrise	2	Oui
A1-c		Suppléant	+ 1 an	Maîtrise	2	Oui
A2		Enseignant	?	Maîtrise	3	Oui
B1-a		Enseignant	+ 1 an	Maîtrise	3	Oui
B1-b		Aide - pédagogique	+ 10 ans	Bac	3	Non
B1-c		Enseignant	+ 16 ans	Maîtrise	3	Oui
B4		Enseignant	+ 5 ans	Bac	3	Non
	Asie et Moyen-Orient					
A7-a		Enseignant	+ 10 ans	Maîtrise	3	Non
B2		Enseignant	?	Doctorat	3	Non
	Amérique du Sud					
A1-d		Enseignant	+ 20 ans	Doctorat	3	Non
A1-f		Enseignant	+ 5ans	Doctorat	3	Oui

Comme le préalable à la sélection des participants est leur expérience lointaine ou récente d'immigrant et d'enseignant, les provenances géographiques, ethniques et culturelles sont très variées et tous les continents représentés : Europe, Maghreb, Afrique

¹³ L'attribution des pseudonymes est explicitée plus tard dans ce chapitre.

¹⁴ LP : Langues parlées.

Subsaharienne, Asie et Amériques. Il faut préciser ici que, pour des raisons de confidentialité autour de l'identité du participant, et tel que nous nous y sommes engagée dans la demande éthique, les différentes nationalités sont passées sous silence. Mais nous pouvons y référer selon la terminologie adoptée par Statistique Canada - quoique celle-ci soit contestable à nos yeux en vertu de sa binarité - et dire que certains participants sont d'origine caucasienne et que la plupart sont membres de minorités visibles et un participant est d'origine autochtone.

Rappelons que dans la série 1 des entretiens, il n'y avait pas de participants d'Afrique Subsaharienne ni d'Asie ou du Moyen-Orient. La série 1 comporte cependant une plus grande hétérogénéité que la série 2. Pour l'instant, le critère déterminant de la constitution des groupes dans la série 2, hormis les entretiens individuels, a été la proximité du lieu de travail car les entretiens se sont déroulés après les heures de classes. Notons également, que pour mieux préserver leur anonymat dans la description de leur statut, nous avons préféré les qualifier d'enseignant là où ils avaient aussi une fonction administrative.

Ce mélange d'homogénéité et d'hétérogénéité dans la sélection des participants assure à la fois la stabilité du projet et de la problématique et son dynamisme dans les multiples réponses qui peuvent être faites en vertu d'individus et de contextes différents. Est-ce pour autant un « échantillon représentatif » ? La question ne se pose pas vraiment dans une approche qualitative (Denzin et Lincoln, 2005 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Kaufmann, 2007). On peut y répondre cependant en rappelant que notre étude cherche moins à examiner les contours d'une possible représentativité qu'elle ne s'attache à

laisser émerger les voix particulières des participants pour pouvoir étudier les représentations, leur formation et leur dynamique.

4.2.2 Préoccupations éthiques

La demande éthique a été faite conformément aux exigences de l'université en matière d'anonymat et de sécurité physique des participants. Il a été essentiel de tenir compte du risque qu'une telle recherche leur faisait encourir parce que la petitesse de la communauté éducative francophone de C.-B. pouvait rendre la traçabilité plus facile et compromettre – à tort ou à raison – leur chance d'insertion professionnelle s'ils participaient. Il se pouvait donc que les participants n'aient pas été disposés à laisser libre cours à leurs impressions de peur qu'ils ne soient identifiables. Néanmoins, cette appréhension ne s'est pas vérifiée car tous les participants ont montré un réel intérêt et une disposition inattendue à partager leurs expériences. La profondeur des entretiens en atteste.

D'un autre côté, parler d'un vécu qui pouvait être douloureux (l'immigration en est un) allait certainement exiger la plus grande prudence quant à des répercussions sociales et psychologiques que nous ne maîtrisons pas. Nous avons alors laissé la décision au participant d'intervenir ou non dans l'entretien de groupe car il favorise parfois la participation et permet à d'autres moments le silence. Dans le cas des entretiens individuels, nous n'avons pas eu à faire face à ces silences car ils présentaient l'avantage de la confiance sans témoin hormis le chercheur mais, en même temps, ces silences s'il en était, pouvaient être matière à analyse aussi. L'inconvénient de l'entretien de groupe est qu'il pouvait mettre en présence des personnes appartenant à une même institution

mais qui n'étaient pas à l'aise d'interagir sur un sujet considéré comme personnel et, de surcroît, professionnellement compromettant. Là aussi, aucune gêne avant, pendant ou après les entretiens, n'a été exprimée par les participants.

Il nous a fallu ainsi nous assurer dans la transcription des entretiens que les participants soient référencés à l'aide d'initiales fictives et de numéros d'interventions, que les indications de lieux et de niveaux enseignés soient estompées et que le discours indirect à la troisième personne du masculin (« il » pour « le participant » ou « l'acteur ») efface le genre sexuel. En outre, les participants avaient la possibilité à tout moment de se retirer des entretiens et de la recherche et ce fait a été rappelé en début de chaque entrevue.

Afin que «les pré-conceptions du chercheur n'interfèrent pas avec l'observation par manque de recul » (Van Der Maren, 1996, p. 296), il a fallu, par souci éthique, soumettre constamment notre recherche à un questionnement critique de manière à ne pas nous approprier le discours des participants et le mettre au service de notre vécu, ni d'aucun des participants en particulier. En même temps, il était inconcevable d'occulter la nature co-construite des entretiens en ce que cela impliquait une conversation et une négociation de sens entre l'intervieweur et les participants (Kvale, 1996, p. 65). Il était nécessaire ici, quoique difficile, de gérer la pluralité des rôles et des identités à la fois des participants et du chercheur, pour ne pas fausser l'analyse tout en ménageant un espace à la polyphonie. Il ne s'agissait pas non plus d'arriver à un savoir unique, généralisable et incontestable pour la simple raison qu'il ressort d'expériences de vie. Sa validité en aurait été gravement compromise. Lorsqu'on choisit de travailler sur les représentations sociales, on s'attend à envisager la réflexion sur une projection de la réalité. Lorsque, de

surcroît, on adopte une démarche qualitative, on s'attend aussi à travailler sur la multiplicité sémantique de cette réalité et les interférences qu'elle occasionne. C'est une condition à sa fiabilité et c'est, en même temps, toute la richesse de ce travail.

4.3 L'entretien compréhensif

4.3.1 Définitions

Comme il n'existe pas qu'une seule méthodologie pour aborder les entretiens, c'est l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007) qui a été privilégié dans ce travail car il semble le mieux adapté à la notion de construction sociale de la réalité et, de ce fait, à l'étude des représentations sociales et des identités :

Confronté à ce social hétéroclite incorporé, l'individu ne devient lui-même qu'en fabriquant son identité, c'est-à-dire en tissant le fil qui donne un sens à sa vie (Kaufmann, 2004) (...) La représentation n'est donc pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité. (p. 58)

Kaufmann délimite deux tendances méthodologiques dans le choix des types d'entretiens : la compréhension et la mesure. Dans le premier cas, l'entretien sert de support à la compréhension et constitue un instrument souple de compréhension des processus face à la richesse des données. Dans le second, l'entretien est une technique de recueil d'informations plutôt rigide car régie par un certain nombre de règles méthodologiques dont la pauvreté du matériau est souvent le résultat. Il définit la démarche compréhensive comme une démarche s'appuyant sur

la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires importants qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. (Kaufmann, 2004, p. 26)

Cette démarche inverse la logique de construction de l'objet : il s'agit de partir du terrain pour aller vers le modèle théorique. L'entretien compréhensif met ainsi en garde contre les entretiens impersonnels qui vont appeler également des réponses impersonnelles, voire une analyse de contenu faite seulement en surface.

En même temps, l'entretien compréhensif emprunte beaucoup à l'entretien semi-dirigé. Située « quelque part entre la conversation et le questionnaire » (Van Der Maren, 1996, p. 315), l'approche par entrevue semi-dirigée est pertinente pour l'étude des représentations car elle « vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (idem). Elle ménage également un espace privilégié à l'expression des tensions, des conflits, des contradictions, des ruptures et des circularités de l'expérience individuelle dans le discours (idem).

Cependant, il faut rester vigilant quant aux limites de ce mode de collecte de données. D'un côté, l'analyse du discours et l'interprétation des données dépendent du degré de confiance instauré entre le chercheur et les participants mais également entre les participants eux-mêmes. De l'autre, la superposition des filtres interprétatifs du chercheur et des participants tend à creuser l'approximation qui peut être préjudiciable au travail d'analyse mais qui, en même temps, offre un terrain d'interaction supplémentaire. Par

ailleurs, les entrevues de ce type peuvent occasionner des blocages et aborder des tabous que les participants ne veulent ou ne peuvent pas explorer. Enfin, la validité de l'information recueillie peut être remise en cause dans le cas où le participant fait preuve de complaisance envers le chercheur et donne simplement à entendre (Karsenti et Savoie-Zajc, p. 134).

Pour cela, Kaufmann (2007) propose d'aménager des circonstances favorables à la parole en rompant la hiérarchie entre le chercheur et le participant par l'adoption, par exemple, d'un style oral, conversationnel, propice à l'engagement de l'enquêteur et de l'enquêté mais sans déstructurer l'entretien. Les questions posées, quoique préalablement réfléchies, doivent émerger naturellement de la discussion, ce qui demande une qualité d'écoute telle que l'enquêteur puisse rebondir sur des bribes d'informations, relancer, revenir sur des informations plus anciennes etc., en somme ouvrir une enquête au sein de l'enquête. Il préconise également l'empathie par l'aménagement d'un climat de confiance qui oblige le chercheur à se départir de ses propres opinions et catégories de pensée pour entrer dans celles du participant. L'entretien compréhensif devient donc un jeu à trois pôles : le chercheur, le participant et leurs présupposés respectifs qui assurent une unité imparfaite mais réelle. Pour le participant, ce troisième pôle correspond à son récit de vie ; pour le chercheur, il correspond à sa problématique.

4.3.2 Déroulement des entretiens

Les questions choisies étant très ouvertes, nous n'avons pas jugé utile de confectionner un guide d'entretien auquel nous avons préféré un guide thématique plus approprié à l'émergence des faisceaux représentationnels durant l'entrevue. Aussi, la

formulation des questions et leur ordre, loin d'être fixes, se sont-ils davantage concentrés sur le vécu professionnel et personnel des participants. Voici les questions qui ont servi de point de départ des entrevues :

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ?
2. Pourquoi avez-vous choisi/vous êtes-vous installé en Colombie Britannique ?
3. Pouvez-vous parler de vos premiers contacts avec les organisations éducatives ?
4. Comment voyez-vous votre expérience de travail dans un environnement francophone ?
5. Pour vous, qu'est ce que c'est qu'être francophone en CB ?
6. Vous considérez-vous comme francophone ? Pourquoi ?
7. Comment envisagez-vous votre implication quotidienne dans votre travail ?

Au gré des entretiens, cette formulation s'est modifiée de manière spontanée pour s'adapter aux déambulations de la parole, respectant à la fois les choix d'interventions et la propitiation des réactions des participants, tout en préservant du mieux possible l'expression de la subjectivité dans un cadre convivial, voire sécurisant. En effet, l'avantage majeur des entrevues semi-dirigées, et par extension des entretiens compréhensifs, est leur grande souplesse dans l'approche des thèmes sur lesquelles les participants s'expriment ainsi que l'aménagement d'espaces d'interaction imprévus entre les participants et entre les participants et le chercheur (Gal, Gal et Borg, 2007). Il s'agit, grâce à l'entrevue, de permettre au chercheur de recueillir des réponses à des questions qui ouvrent un accès sur l'expérience du participant : « they [les chercheurs] seek questions that stress *how* social experience is created and given meaning » (Denzin et Lincoln, 2005, p. 10).

Nos entretiens abordent les thèmes du positionnement identitaire de l'immigrant, la place du français dans son quotidien, sa relation à son métier d'enseignant et ses besoins, la raison du choix ou de l'installation dans une province anglophone et la relation à son organisation. Cette liste n'était évidemment pas exhaustive et pouvait toujours s'enrichir de thèmes supplémentaires directement liés aux développements discursifs des participants, et là où nous pressentions, à tort ou à raison, des traces représentationnelles : par exemple, s'ils se sentaient francophones, comment ils pourraient définir la francophonie, quelle est leur définition de l'exclusion et ainsi de suite.

Ainsi, au cours de l'enregistrement, les participants ont été invités à prendre la parole librement et à s'engager dans une dynamique conversationnelle (avec les autres participants dans le cas d'entrevue de groupe) propice à l'émergence de représentations. Nous avons évité, dans la mesure du possible, toute interruption ou redirection des participants vers le thème discuté car il nous semblait, là aussi, important de ménager un terrain favorable à l'émergence d'indices et de co-occurrences (Bardin, 2003), mais également d'inférences. Notons qu'à deux reprises (pour B2 et B4), nous avons demandé l'autorisation de réactiver l'enregistrement après la fin de l'entrevue, en raison de l'intérêt de la discussion hors micro.

Nos interventions, quoique inexistantes sur le partage de notre expérience propre pour les raisons que nous avons explicitées plus haut, se sont surtout manifestées par de l'empathie dans un climat d'amitié et de compréhension mutuelle que nous n'avons pas eu à simuler. Très souvent, nous avons acquiescé, confirmé, encouragé, reformulé, conforté, demandé plus d'explications... En aucun cas, nous n'avons ressenti ni

encouragé une relation hiérarchique bien qu'implicitement, la relation entre chercheur et participants soit souvent conditionnée par une asymétrie des pouvoirs due à la conduite des entretiens (Kvale, 1996), au contexte académique dans lequel s'installe parfois l'entretien et auquel les participants identifient le chercheur. Notre engagement dans l'échange est allé bien au-delà des mots, il s'est souvent fait dans une communion d'esprit où un simple regard, un haussement d'épaule, un « tu vois ? » suffisait, réalisant cette unité du troisième pôle dont nous parlions plus haut. La qualité des données recueillies est telle qu'elle peut être attribuable au fait que les interactions verbales se sont faites dans un climat de reconnaissances mutuelles, de sentiment d'appartenance *in situ* et de partage de vécus, de valeurs et peut-être de cultures. Cette constatation souligne déjà l'importance de ces éléments dans toute prise de parole et vont se révéler pertinents dans l'analyse comme conditions à la participation sociale.

Dans la série 1 comme dans la série 2, les entretiens ont débuté par un tour de table où les participants se sont présentés. Il est important de préciser que dans la série 1, nous n'avions communiqué que notre thème de recherche à savoir comment les immigrants voient la communauté francophone éducative et que nous avons volontairement occulté notre problématique : leur conception à travers leur expérience de travail. Cela nous semblait *a priori* une évidence mais il était aussi nécessaire de voir si cette dernière allait émerger dans les données, ce qui fut le cas. Dans la série 2, la problématique a été présentée succinctement pendant la période des contacts et rappelée au moment de l'entrevue : nous avons informé les participants que nous conduisions une recherche sur la manière dont ils percevaient leur intégration dans le système éducatif francophone et comment ils percevaient leurs organisations et leurs conditions de travail.

Dans les deux cas, la focalisation des participants s'est faite sur leur intégration professionnelle car elle constitue le seul point de contact avec leurs organisations, ils n'ont pas fait mention d'activités de socialisation qui auraient pu constituer un autre point de contact.

En résumé, les entrevues se sont réalisées soit sur le lieu de leur travail pour ceux dont le temps était compté, soit à mon domicile pour des raisons de convivialité. Toutefois, l'atmosphère était sensiblement tendue, plutôt grave et sérieuse, au début des rencontres pour ensuite se relâcher au cours de l'entrevue. Parallèlement, la longueur des interventions s'est progressivement accrue à mesure qu'on passait de la réponse timide du début vers un véritable récit de vie. La plupart du temps, notre posture s'est limitée à acquiescer en signe d'encouragement. Parfois, il a fallu demander des précisions supplémentaires sur un mot, un thème ou une idée qui nous semblaient ambigus ou incomplets. À certains moments, nous avons jugé important d'insister sur des questions qui faisaient l'objet d'évitement et d'observer les stratégies supplémentaires qui se mettaient en place. À d'autres moments, il a fallu accepter les résistances puisqu'elles étaient aussi porteuses de sens.

4.4 Procédures d'analyse

4.4.1 Transcription des données

Le recueil des données s'est fait par enregistrement audio sur magnétophone numérique. Celui-ci dispose de fichiers séparés A, B, C, D que nous avons utilisés par la suite dans l'anonymisation : les participants sont identifiés par exemple par B2, B3 ou A8 selon qu'ils sont répertoriés dans tel ou tel fichier. Cela nous a grandement facilité la

préservation de la confidentialité et le retraçage des participants dans nos données écrites et audio.

L'ensemble des entrevues contient près de cinq heures d'entretiens. Il a été transcrit sans l'aide de logiciel de mise en forme, donc les lignes ne sont pas numérotées. Mais, ça et là, les transcriptions comportent des indications chronométriques pour faciliter le retour aux documents audio et permettre de retrouver plus vite le fragment à réécouter. Le son étant de bonne qualité, il y a une infime proportion de texte inaudible soit pour des raisons de chevauchement de voix, soit de fortes intonations qui diluent la prononciation.

Les conventions de transcription utilisées sont les suivantes :

? : intonation montante

majuscules : insistance, emphase, appui

[] : chevauchement

. : pause légère

.. : pause moyenne

... : pause forte

ex-pre-ssion : tirets quand les syllabes du mot ont été volontairement séparées

mots en gras : correspondent aux mots dont le sens est important pour l'analyse

Aucun signe de ponctuation n'a été utilisé ni de corrections grammaticales ou lexicales apportées et la transcription s'est voulue aussi fidèle que possible aux documents audio.

Ensuite, les transcriptions ont été regroupées dans un seul document numérique en trois exemplaires : une copie-papier pour faciliter le travail de lecture et d'analyse, une copie sur CD mise sous verrou, et une copie de sauvegarde sur le réseau interne de l'université. Nous avons procédé de même pour les enregistrements.

4.4.2 Codage et analyse

Avant de procéder à l'analyse proprement dite, il a été nécessaire de s'imprégner des données en les écoutant et les lisant à plusieurs reprises. Puis nous notions nos impressions, nos idées, nos commentaires, nos hypothèses à la fin de chaque transcription. Nous avons procédé de cette manière chaque fois qu'une transcription était terminée, ce qui signifie que l'ensemble des données n'a pas été traité en même temps (quand toutes les transcriptions ont été faites) mais successivement. Ainsi, chaque entretien a été traité séparément dans le temps et indépendamment des autres. Cette façon de faire se justifie par le fait que c'est pour nous la meilleure façon de s'imprégner du matériau et d'en saisir les particularités. D'autres choisiront de travailler seulement sur l'audio en raison de sa grande richesse en intensité, émotions, intonations etc., ou seulement sur les transcriptions (Kaufmann, 2007, p. 76). Pour notre part, nous considérons qu'il est primordial de leur accorder une égale importance et de rester sur le va-et-vient entre les deux pendant l'analyse.

Ensuite, le travail de codage à proprement parler a commencé. Dans cette phase, le codage est une succession de réductions (Gal, Gal et Borg, 2007 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Kaufmann, 2007 ; Paquay et al., 2006 ; Van Der Maren, 1996) laissant émerger des catégories thématiques qui peuvent se répéter, s'entrecroiser, se réfuter ou

faire apparaître des « soudures imprévues » (Kaufmann, 2007, p. 83) propices à l'émergence d'une hypothèse. Dans cette construction, l'aptitude à la catégorisation, au découpage et à l'organisation rationnelle ne peut être efficace sans l'intuition et la créativité. Le codage, dans une recherche qualitative, est donc un cycle itératif destiné à circuler entre la collecte des données et leur analyse jusqu'à arriver à une saturation des données à partir de laquelle on peut formuler une théorie ancrée, enracinée dans les faits. Cette démarche d'analyse s'apparente à l'induction dans laquelle « le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données » (Savoie-Zajc dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 139). Il se doit aussi – et c'est là une des limites de l'induction – ne pas tomber dans « la fétichisation du terrain » et revenir à des lectures théoriques essentielles à la compréhension (Kaufmann, 2007, p. 91).

Dans notre cas, nous avons procédé à l'examen de chaque page de transcription : prise de notes, surlignage avec un code-couleur, commentaire en marge et synthèse sommaire en fin de page. Ensuite ces synthèses ont permis de faire émerger les tendances représentationnelles à l'œuvre dans chaque entretien, puis dans le corpus. Les informations notées sont de deux ordres : conceptuelles et idéelles (ce qui est dit) et linguistiques (comment c'est dit).

L'analyse des données ainsi recueillies a fait l'objet d'une analyse mixte c'est-à-dire s'appuyant à la fois sur le contenu, la perception du vécu professionnel en tant qu'éducateur immigrant, et sur l'activité langagière comme construit social par rapport à un groupe social donné (Windish, dans Jodelet, 1989). L'indissociabilité du contenu et de

la forme, dans notre étude, nous semble être une mesure importante dans l'analyse des données afin d'appréhender les interstices entre une réalité multidimensionnelle et sa perception, et entre les identités multiples et leurs constructions :

N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet. (Windish, dans Jodelet, 1989, p. 193)

Cependant, il ne faut pas ignorer que l'analyse des données, dans une recherche qualitative, est avant tout de nature interprétative et repose sur une série de choix d'ordre subjectif et objectif. Elle place donc le chercheur dans une situation paradoxale où ses efforts de compréhension se réalisent à travers ses propres filtres tout en exigeant de lui l'exercice de la preuve. Cela n'est pas sans intérêt car l'interprétation constitue la part de créativité du chercheur indépendamment des interprétations livrées par les participants. Elle constitue donc une phase d'exploration incontournable. Dans notre cas, le paradoxe s'est répété mais de manière singulière dans le processus d'analyse. D'un côté, nous avons choisi de museler notre vécu pour empêcher qu'il ne soit une lunette déformante, mais de l'autre, il a fallu accepter qu'il nous donnait une vue du dedans, des clés de lecture, une sorte de sensibilité qui nous permettait de repérer l'essentiel, le différent, le contradictoire, l'original ou l'inconvénient.

Le garde-fou à la collusion entre la subjectivité et les faits a été justement de sans cesse combattre la tentation consciente ou inconsciente de me projeter dans le discours des autres et de faire preuve de distanciation pour être à la fois capable d'interpréter et d'argumenter la diversité des contenus. La raison en est la préservation de la validité des

résultats obtenus. Mais, cette entreprise a été très difficile au moment de la rédaction car il a fallu à maintes reprises revoir le type de discours grammatical utilisé : j'avais incidemment opté pour le discours indirect libre pour rendre compte de l'expérience des participants et ce choix a mené à la collusion et la confusion entre ma voix et celle des participants. Il a donc été impératif d'opter pour le discours rapporté.

Entre autres critères de rigueur, nous avons essayé de respecter la polyphonie des acteurs qui a été facilitée par leur grande diversité, les possibilités de triangulation qui en ont découlé et la prise en compte de cas négatifs, le modèle inclassable ou contradictoire qui remet en question le lissage de l'interprétation. Il est important de rappeler ici que notre étude ne cherche pas à établir une vérité ni à vérifier la véracité des propos tenus par les participants mais bien d'en comprendre les tenants et les aboutissants en tant que récit de vie et discours individuels. Néanmoins, nous nous sommes inspirés des critères relationnels de validité énoncés par Karsenti et Savoie-Zajc (p. 144-45) :

- les critères d'équilibre (respecter toutes les voix exprimées sans en avantager certaines par rapport à d'autres) ;
- les critères d'authenticité ontologique (mesurer l'envergure du discours sur le phénomène étudié) ;
- les critères d'authenticité éducative (prendre conscience de sa position en comparaison de celle des autres et considérer les points de vue de l'ensemble des acteurs comme des motifs d'apprentissage) ;
- les critères d'authenticité catalytique (être en mesure d'agir sur leur réalité) ;

- et les critères d'authenticité tactique (fournir aux participants des outils conceptuels pour leur permettre d'agir après la recherche).

Conséquemment, ces critères impliquent que le chercheur se place dans un questionnement continu de ses intentions, de ses objectifs tout en s'interrogeant sur les répercussions de son étude.

En conclusion, après la transcription, nous avons procédé à une analyse qualitative des données afin de faciliter, dans notre travail, l'émergence de faisceaux représentationnels. Le codage s'est fait dans la perspective de thématiser les données pour dégager un catalogue de représentations qui, une fois circonscrites, ont permis de catégoriser des formes discursives emblématiques de la répartition des représentations sociales, de leur formation, de leur transformation et de leur dynamique. La typologie des discours et leur poids représentationnel et, par-delà, idéologique constituent un nœud dans la manière dont les immigrants enseignants abordent leur vécu professionnel au contact de l'institution d'enseignement à laquelle ils appartiennent. L'interprétation des données et l'élaboration du catalogue s'est accompagnée d'un certain nombre d'interrogations : quels paramètres parmi les suivants et à quels moments du discours sont-ils pertinents pour le positionnement idéologique et identitaires des participants (maintenant des acteurs sociaux) ; est-il fonction de leur statut socioprofessionnel, de la durée de leur contact avec l'institution, du degré de leur expérience professionnelle, de la possession du pouvoir ou non sur les ressources-clés, ou même de leur positionnement sur l'échelle de leurs besoins ?

Enfin, notre positionnement dans et par rapport aux entretiens nous a semblé problématique d'autant que le chercheur risque de se retrouver investi du rôle de porte-parole de par la proximité des expériences. En effet, ayant connu des parcours plus ou moins similaires, il nous a été difficile de gérer dans notre analyse leurs attentes et négocier les déceptions, s'il en a été. Ce qui a compliqué considérablement la tâche du chercheur et nous a fait longtemps hésiter sur notre propre posture : fallait-il participer aux échanges, quitte à y infuser de notre propre vécu, ou fallait-il rester en dehors de toute interaction ? Il nous a semblé préférable de limiter notre participation à l'empathie pour ne pas influencer le déroulement des entrevues par notre propre vécu et donc par nos propres représentations.

TROISIÈME PARTIE : REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET DISCOURS

Au cours des entretiens, un certain nombre de thèmes ont été abordés avec les participants afin d'étudier dans leur discours d'un côté, leurs conceptions de la communauté éducative de C.-B., et de l'autre, leurs positionnements par rapport à l'institution éducative qui les emploie. Rappelons-les : les raisons de leur choix ou les circonstances qui les ont amenés dans une province anglophone ; leurs premiers contacts avec l'école ; leur installation ; leurs relations avec leurs collègues et leur hiérarchie ; leurs perceptions de ce qu'est la francophonie, s'ils s'en sentent membres et de quelle manière. De façon générale, les participants sont intervenus sur ces questions avec précision et, parfois, avec une lucidité déroutante. Le discours a souvent été chargé d'émotions oscillant entre la colère, le regret, l'abattement et une sérénité et un optimisme à toute épreuve. Cependant, ces discours, qui se sont vite mués en récits de vie, ont d'emblée signalé comme thème prégnant l'interaction avec l'organisation éducative, alors que les questions ne focalisaient pas toutes sur ce thème même s'il constituait un des éléments majeurs de notre recherche.

Ainsi, plusieurs formes de discours, que nous appelons désormais *version*, ont émergé de l'analyse, mettant en scène le jeu de relations entre les participants et leur environnement professionnel immédiat. La notion de version, plutôt que de forme, type, étape, genre ou toute autre tentative de qualification, nous apparaît de loin la plus appropriée à l'analyse du discours : « version » selon la définition du dictionnaire, vient du latin médiéval *versio* (de *vertere*) qui signifie *tourner*. En tant que manière de raconter ou de rapporter un fait, le terme éclaire l'importance de la perception des participants de leur vécu et l'univers interprétatif dans lequel ils se positionnent. Leur(s) version(s) des faits est/sont d'autant plus pertinente(s) à l'analyse de leurs schèmes représentatifs

qu'elle(s) aborde(nt) une vision intime de leurs expériences personnelle et professionnelle au contact de l'Autre francophone. En même temps, cette définition met l'accent sur la pluralité : la version peut changer, être reprise, se modifier au gré des interventions du participant ou des autres de sorte qu'on puisse dégager du discours une pluralité de visions. Ces versions multiples, si tel est le cas, s'inscrivent alors dans une dynamique constante d'objectivation ou d'ancrage ou, en tout cas, d'attribution de sens.

Une autre définition du terme *version* interpelle sur le sens de la traduction par opposition au thème : il s'agit de traduire, de transposer de la langue de l'autre vers sa propre langue. L'accent dans cette définition est mis d'abord sur la mise en mots du sens comme s'il convenait de s'approprier dans sa propre langue le sens attribué dans une langue autre. Par ailleurs, la dimension de traduction est une dimension de médiation : diffuser, rendre accessible, rendre intelligible, transmettre une signification à l'autre dont ce n'est pas la langue. La particularité de cette définition pour notre étude est que la notion de traduction se fait au sein d'une même langue dont les codes culturels, sociaux et même linguistiques (par la variété des français) sont différents et appellent explicitation dans une province identifiée comme anglophone mais dont la réalité plurilingue est avérée. Ceci n'est pas sans faire écho au concept de traduction culturelle de Bhabha (1994) qu'il conçoit comme un lieu de passage entre les langues et entre les identités et dans lequel la déstabilisation des repères culturels est en fait une forme complexe de production de sens. D'où l'existence d'un troisième espace où les identités prennent corps.

Enfin, la version est dynamique, sujette à changement en ce que le repositionnement verbal peut se présenter comme des efforts d'interprétation du discours

tant par l'interviewé que l'intervieweur. La production verbale et la production de sens qui en découlent peuvent éventuellement être sujettes à version dans le sens où l'auto-correction, la reprise lexicale, grammaticale, sémantique et l'auto-censure permettent aussi de repositionner le sens dans le discours tout en restant dans la norme.

Ainsi, l'analyse des données et leur thématization montrent que les versions du discours, loin d'être opposées, s'articulent sur un continuum discursif, non pas linéaire mais en récursivités. Ces versions existent en filigrane, transversalement aux discours, parfois coexistant, parfois disparaissant au profit de l'une ou l'autre. Elles peuvent dominer une phase du discours en particulier, comme elles peuvent en assurer les transitions. La version permet une vision fluide qui épouse bien les contours et la contextualité et de la discursivité de la construction identitaire (Benwell et Stokoe, 2006), le jeu des positionnements idéologiques et l'évolution de l'interaction avec l'institution.

Pour en rendre compte, les versions se sont distribuées sur au moins trois dérivations lexicosémantiques qui ont permis d'explicitier les contours des discours tenus par les participants et leurs modalités d'interpénétration :

1. *l'in-version* : dans cette version, le discours des participants laisse apparaître une remise en cause de leur système représentationnel, en l'occurrence de leurs représentations de référence de la communauté et de l'organisation, par une inversion des valeurs et du mode d'appréhension et de fonctionnement dans un milieu qu'ils imaginaient autre. C'est une phase de déconstruction profonde qui s'accompagne d'une internalisation ou d'un repli sur leurs propres valeurs pour appréhender, expliquer ou remettre en question ce nouvel univers de signification auxquels les participants sont confrontés. La version du dedans et la version du

- contraire, toutes deux présentes dans le préfixe *in*, sont complémentaires dans l'explicitation discursive de l'expérience et font émerger une figure de la régression, sur laquelle nous reviendrons en détail plus tard dans l'analyse ;
2. *la di-version* : elle met en relief le brouillage des pistes de la participation à l'action sociale, soit de manière active soit de manière passive. Elle se traduit dans le discours par la présence d'une zone d'évitement de l'interaction avec les membres de l'organisation et est caractérisée par le silence et le non-dit (parfois, l'indicible). Ce brouillage vient du principe de la dualité (di-), voire de la dichotomie, des systèmes de valeurs et des horizons d'attentes en présence, entre la réalité et son interprétation. Les participants font émerger ici l'absence de sens ou la difficulté à produire un sens de leurs expériences ou le refus d'en produire. La particularité de la diversion est de mettre au jour une sorte de *no sens land*, de *labyrinthe sémantique* et a pour résultat de retarder ou de *détourner* l'interaction ;
 3. *la sub-version* : elle s'inscrit dans un au-delà ou un en-deçà (sub) du discours où le participant tente de récupérer la voix, le pouvoir de et sur la parole, et la responsabilité de l'action sociale qui en découle, « en sapant les valeurs et les institutions établies » (Larousse en ligne). Elle peut se manifester par une revendication de l'inversion, c'est-à-dire l'affichage des valeurs de référence comme seules valeurs acceptables et praticables, donc une sorte d'anti-discours visant à réaffirmer son identité et sa spécificité par rapport à la norme. Mais elle peut être aussi une alternative à la régression par l'élévation de soi dans ou en dehors de l'organisation et qui peut être vue comme une forme d'*empowerment*.

Dans les prochains chapitres, nous examinerons comment, tout au long de ce continuum, ces versions nous paraissent être des espaces de transformation, des zones articulatoires (que nous avons mentionnées sous le terme d'interdynamique dans le chapitre 2) entre des ensembles représentationnels sans doute éphémères. En effet, les RS qui émergent de ce triptyque se construisent et se déconstruisent autour d'enjeux du discours centrés essentiellement sur la prise de parole comme condition d'existence et d'échanges. La thématique délimitée lors de l'analyse, quoique variée, reprend à différents niveaux la prééminence de la parole comme condition à la participation : comment, selon les participants, leur organisation fonctionne, selon quels critères et avec quels membres ; leur conception de la légitimité ; l'interaction dans un environnement praxéo-discursif ; le regard de et sur l'autre ; le positionnement de soi ; et les modalités de leur participation sociale.

Ces paroles d'immigrants, ou ce jeu de versions, révèlent ainsi la fragilité de leur intégration et de leur adaptation aux changements et aux mutations socioprofessionnelles ; l'instabilité de leurs rôles en tant que participants à une action sociale commune ; l'entre-deux des discours, des valeurs et des attitudes ; et la difficulté d'aménager un équilibre de et pour la pratique professionnelle dans un espace où les règles du jeu sont mouvantes.

Chapitre 5 : Parcours et discours

La notion de parcours fait référence aux conditions dans lesquelles les participants se sont installés en C.-B. et ont conduit leur recherche d'emploi. Elle recouvre aussi les conditions de vie et de travail antérieures à leur installation en C.-B. ou même au Canada. La question déclencheur était la suivante : « vous rappelez-vous de vos premiers contacts avec la communauté éducative ? Comment ça s'est passé ? ». Les réponses ont consisté en un récit biographique où l'avant et l'après-installation occupaient une place de choix et où le passage des représentations de référence (RR) aux représentations en usage (RU) s'effectue sur un mode comparatif, dépréciatif ou laudatif. Le catalogue des RS est dominé ici par un sentiment de déperdition chez les participants sur le plan de la temporalité et des compétences au moment de la phase d'installation et des premières interactions : ils rendent compte d'une perte de repères temporaire par rapport au fonctionnement de l'organisation. Cet état peut être de courte ou de longue durée selon que le participant a pu ou non décoder les règles du fonctionnement organisationnel et d'accès à l'emploi.

Nous nous pencherons, dans ce chapitre, sur l'examen du décalage entre les horizons d'attentes et l'espace d'expérience des participants (Ricoeur, 1985). Le sentiment général qui se dégage de cette phase d'acclimatation est sous-tendu par l'inversion et/ou la diversion (telles que nous les avons définies en introduction à cette troisième partie) selon, d'un côté, les expériences des participants, le moment, leurs

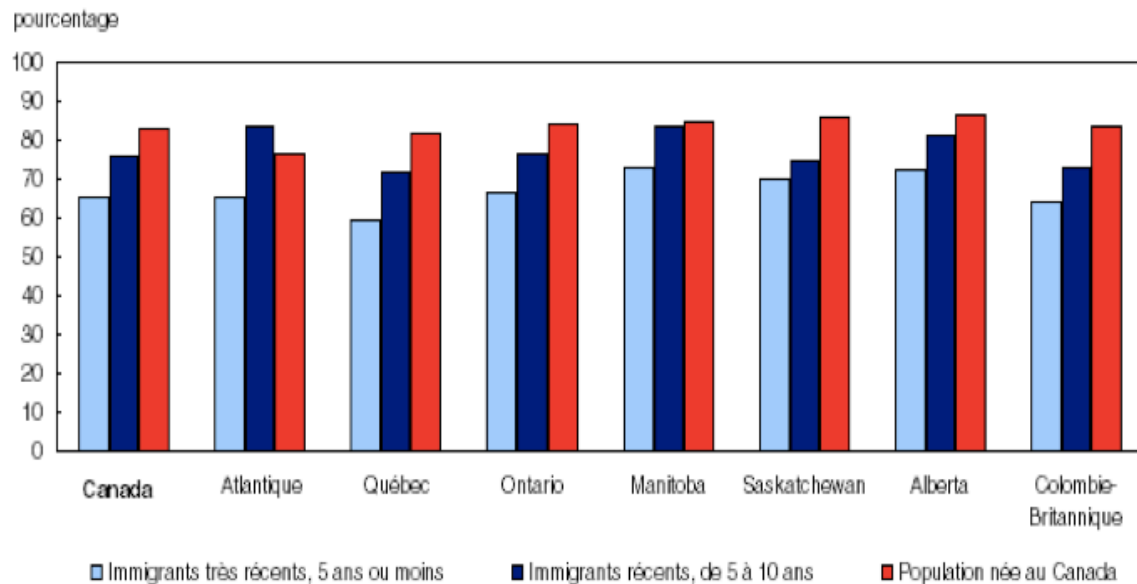
besoins du moment, leurs aspirations et leurs attentes derrière l'expérience d'immigration et, de l'autre, le positionnement de la structure d'accueil.

5.1 Les univers de référence

5.1.1 La notion de décalage : vue d'ensemble

Les recherches et études conduites à travers le Canada, sur l'insertion professionnelle des immigrants, mentionnent la non-reconnaissance des diplômes et des expériences acquis à l'étranger comme étant un frein à l'intégration professionnelle et sociale des nouveaux arrivants (Fleury, 2007 ; Lenoir-Achdjian et al, 2009 ; Statistique Canada, 2005, 2006). Cet état de chose entraîne de ce fait un sentiment de déception chez les immigrants quant à leur appréciation du marché du travail canadien (Schellenberg et Maheux, 2007). Statistique Canada (2006), en particulier, brosse un tableau national (tableau #2) de l'employabilité d'immigrants très récents (moins de 5 ans sur le territoire canadien) par comparaison à d'autres moins récents (de 5 à 10 ans) et à la population active née au Canada. De manière générale, la moyenne nationale montre que l'employabilité des immigrants récents et moins récents reste encore en deçà de celle de la population active née au Canada. Les écarts les plus faibles sont notables en Alberta et au Manitoba, avec un renversement de tendances dans les provinces de l'Atlantique. Les écarts les plus marqués sont relevés au Québec. On constate par ailleurs que plus les immigrants sont anciens, moins les écarts sont prégnants.

Tableau #2 : Taux d'emploi selon la catégorie d'immigrants, population âgée de 25 à 54 ans, 2006.



Source : Enquête sur la population active, 2006

D'un autre côté, les immigrants très récents connaissent un taux de chômage deux fois plus élevé que celui de la population née au Canada (tableau #3) : 11,5% contre 4,9%. Les immigrants moins récents connaissent un taux de 7,3 %. Selon l'enquête longitudinale menée par Statistique Canada (2007), les raisons invoquées par les immigrants récents pour expliquer leurs difficultés d'insertion sont : le manque d'expérience de travail au Canada, le manque de reconnaissance de leurs diplômes et de leurs expérience professionnelle et la barrière linguistique.

Tableau # 3 : Taux de chômage, population âgée de 25 à 54 ans, selon la province ou la région et la catégorie d'immigrants, 2006

Canada, province ou région	Population née au Canada	Immigrants très récents (moins de 5 ans)	Immigrants récents (de 5 à 10 ans)
Canada	4,9	11,5 ¹	7,3
Atlantique	8,9	F	F
Québec	6,3	17,8 ¹	13,4 ¹
Ontario	4,4	11,0 ¹	7,0
Manitoba	3,2	6,8E ¹	F
Saskatchewan	3,7	F ¹	F
Alberta	2,6	5,8 ¹	4,7
Colombie-Britannique	3,7	9,5 ¹	5,1

1. Écart significatif par rapport à la valeur correspondante de la population née au Canada ($p < 0,05$).
F Données non fiables : supprimées en raison d'un CV > 33,3 % et/ou d'estimations relatives à de très petits groupes.
E Coefficient de variation (CV) entre 16,5 % et 33,3%; données à interpréter avec prudence.
Source de données : Enquête sur la population active, 2006.
Source de tableau : Statistique Canada, 2007. « Les immigrants sur le marché canadien du travail en 2006 : premiers résultats de l'Enquête sur la population active du Canada », *Série d'analyses de la population active immigrante*, volume 1, numéro 1, numéro au catalogue 71-606-XWF.

Il existe ainsi un décalage entre la réalité de l'emploi dans la société d'accueil et les attentes des immigrants. Comme ils ont été sélectionnés et acceptés en vertu de leurs diplômes, de leur expérience et de la maîtrise d'une des deux langues officielles, ces critères d'employabilité constituent dans l'esprit des immigrants une garantie de réussite professionnelle. Or la réalité du marché de l'emploi se caractérise par l'acceptation d'emplois souvent très inférieurs à leurs qualifications. En Ontario, par exemple, une série de capsules de sensibilisation, réalisées par Hire Immigrants¹⁵ et TRIEC (*Toronto Region Immigrant Employment Council*)¹⁶, mettent en scène diverses entreprises en proie à des difficultés de compétences alors que la femme de ménage, officiant dans le bureau,

¹⁵ <http://www.hireimmigrants.ca/>

¹⁶ <http://www.triec.ca/>

détient un diplôme d'ingénieur d'état ou le livreur de courrier un doctorat en informatique.

Cependant, beaucoup d'efforts ont été faits ces dernières années par les autorités compétentes, et notamment Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) et Services Canada, pour faciliter l'homologation des diplômes et la transition professionnelle. En Colombie-Britannique par exemple, le plan d'action régional pour favoriser l'immigration francophone, mis en place par CIC en 2005, prévoit entre autres de reconnaître davantage les diplômes et les expériences des nouveaux arrivants dans la province. Cependant, sur le terrain, et concernant les enseignants immigrants en particulier, le BCCT a constitué, selon les témoignages de certains plus anciens que d'autres, un obstacle de taille à surmonter pour valider les diplômes et l'expérience acquis à l'étranger. Pour pallier cette difficulté, les commissions scolaires, face au manque crucial de professeurs certifiés, ont obtenu du BCCT de pouvoir recruter des enseignants sur lettre de permission temporaire¹⁷.

Les parcours professionnels et personnels des participants sont extrêmement variés en raison de leurs origines, leurs expériences passées, leur personnalité, leur âge, s'ils sont venus seuls ou en famille etc. Avant d'entrer dans le détail des discours, voici une vue d'ensemble des mouvements représentationnels tels qu'ils ont émergé de l'analyse des données sur la notion de décalage.

Là où tous les participants s'accordent pour dire que leur venue et leur installation au Canada ou en C.-B. se sont relativement bien passées, plusieurs situent le début de

¹⁷ La lettre de permission est une entente conclue entre le BBCT et une commissions scolaire et qui autorise un enseignant non qualifié à enseigner pour la dite commission en attendant sa certification.

leurs difficultés d'intégration au moment où ils entament leur recherche d'emploi. Cette période de difficultés constitue le creuset des changements de leurs RS sur la notion de communauté linguistique, professionnelle et sur leurs possibilités d'intégration au système d'éducation francophone en C.-B. Ainsi, l'énoncé des représentations de référence rend compte de la perception positive qu'ils ont de l'école, au départ, et de la manière dont celles-ci s'inverse en représentations en usage négatives à mesure que les difficultés d'insertion perdurent ou tendent à se multiplier. Seuls deux participants, A2 et B2, ne mentionnent aucun changement entre leurs visions de départ et d'arrivée. Ils feront l'objet du point 5.2.

5.1.2 Langue et intégration

Les représentations de référence telles qu'elles ont émergé des discours mettent en scène un Canada plein de promesses et révèlent un imaginaire fondé sur la comparaison entre le milieu d'origine et celui d'accueil. Cet imaginaire se décline sur plusieurs niveaux : les représentations de la langue française et de la francophonie, de l'intégration sociale, de l'ouverture d'esprit et de l'emploi au Canada. Il rend compte surtout d'une sorte de stratification des représentations au cours de laquelle les pré-constructions s'accumulent les unes aux autres. Cette stratification est d'autant plus complexe qu'elle va par la suite, au moment des premiers contacts et recherche d'emploi, faire l'objet d'une figure en miroirs inversés où l'horizon d'attente¹⁸ se transforme négativement en espace d'expérience.

¹⁸ Selon l'usage qu'en fait Ricoeur (1985), un horizon d'attente combine à la fois espoir, souhait, crainte, calcul rationnel etc. visant le futur mais s'inscrivant dans un présent.

D'un participant à l'autre, le Canada renvoie soit au Québec et donc, on y parle français, soit à un Canada bilingue dont le français peut être une langue d'usage à peu près partout. Pour A2, ce n'est que plus tard dans son parcours que l'idée d'un Canada anglophone, par addition seulement et presque par défaut, s'esquisse : il est peut-être bilingue :

A2 : **j'avais aucune idée** qu'il y avait une communauté francophone **en dehors du QUÉBEC** alors euh oui et puis en arrivant j'ai appris qu'il y avait des écoles **d'immersion**

En même temps que le français occupe une place de choix au départ et est donc considéré comme un atout d'intégration, B1-c le voit en deuxième position par rapport à l'anglais, presque par soustraction. Pour lui, la réalité du milieu social est en anglais et, si le français est un atout, l'anglais est une nécessité qui s'impose tant elle devient évidente dans la recherche d'un emploi. L'urgence de survie linguistique dans un environnement anglophone compromet ou retarde considérablement la recherche et le contact avec la communauté francophone sur place :

B1-c : (...) j'ai dit que mon conjoint était déjà là et plus c'était le côté anglophone et je pensais que enfin dans ma tête quand je suis venu je pensais que . le français c'est la deuxième langue c'est une langue aussi ici mais j'étais tellement choqué parce que tout l'entourage que j'avais était en fran- en anglais pardon et là alors j'ai commencé mon anglais plus que mon français puis j'ai pas cherché

La pré-construction sur la présence du fait français en C.-B. est donc mitigée : de sa prédominance dans l'imaginaire du participant, le français passe au second plan par rapport à l'anglais une fois celui-là confronté à la réalité sociale.

Pour B4 par exemple, le français est capital de départ dans le processus d'immigration et d'intégration, c'est un facteur de socialisation :

B4 : je me suis dit le fait de parler français c'est déjà euh un moyen euh comment dire **primordial** de de de de de **pouvoir** contacter les gens de de de faire euh **réseau** de se créer un réseau d'amis de de connaissances et cetera et euh donc je l'ai conçu **comme c'était chez nous** quoi que c'était **un moyen** très facile de de de de **s'intégrer socialement** de pouvoir vivre **une vie normale** [G : oui] socialement

Chez ce participant, la représentation linguistique du français se double de la représentation communautaire : c'est un moyen de reconnaissance et d'appartenance sociale dans la continuité. Il a donc une fonction instrumentale dans la mesure où il peut permettre de tisser des liens sociaux, professionnels et mentaux et revêt une fonction utilitaire (Breton, 1994). B4 considère le français comme un *moyen*, un outil de naturalisation : le parler suffit à appartenir au groupe, ce qui constitue pour lui une étape primordiale de survie sociale pour aller vers *une vie normale*, c'est-à-dire exister.

Le français est également signe d'ouverture sur les autres : cette ouverture se conçoit dans un processus de continuité qui se représente d'abord comme un horizon d'attente dominé par le souhait de progresser. Dans les extraits suivants compilés à partir d'entrevues différentes (A1-d, B1-c et A1-e), examinons à l'intérieur de chaque intervention la contiguïté des temps utilisés où la validation du présent par le passé aurait pu être un gage d'avenir :

A1-d : quelque part dans ma tête **j'avais associé** la langue française et la culture à une **ouverture** d'esprit unique et de là mon intérêt de l'apprendre dans mon pays d'origine

B1-c : tu **viens quand même avec** cet esprit j'ai quelque chose je vais encore **m'ouvrir** plus . je **vais apprendre** plus

A1-e : **avant que j'arrive au Canada** j'ai regardé une émission sur les Acadiens et euh ça m'a vraiment profondément touché . euh venant d'une communauté minoritaire étant [origine] moi-même ayant vu vraiment mes parents vraiment se battre pour leur identité je **retrouvais** dans la communauté acadienne cette espèce de de de vie de souffrance que j'avais pu voir autour de moi et je trouvais ça tellement formidable que grâce à ces gens-là grâce à leur ténacité persévérance on parlait encore le français je veux dire j'étais en larmes après cette émission sur sur euh les ACADIENS qui se retrouvaient à travers le monde puis **je me suis dit j'vais aller** dans c'pays où les gens sont tellement passionnés par la langue française et ils veulent tellement maintenir cette culture ? je trouvais ça tellement **beau et idéaliste ? que dans la réalité la communauté francophone d'ici** me semblait être comme la communauté française des années 50 très **réactionnaire** très **peu ouverte** aux différences .. donc

Cette dernière intervention synthétise assez bien le renversement entre l'avant imaginé, idéalisé et l'après réel. Les représentations de départ montrent une volonté des

participants de transposer cet imaginaire à la réalité par l'utilisation des verbes *associer*, *venir avec un esprit*, *retrouver*. Ils supposent une communalité (Helly, 2002), une communion d'esprits, de parcours, de langue et d'ouverture. Les représentations de références, quoiqu'imaginées ou passées, ne sont pas contrastées mais articulées avec le futur. Le processus d'immigration s'inscrit, aux yeux de ces participants, dans une continuité des attentes et des rêves. La rupture entre le passé et le futur correspond alors à un rappel à la réalité : le manque d'ouverture.

Les représentations du français incluent d'office celles de la culture francophone et ne sont pas envisagées dans la différence mais plutôt dans une norme idéalisée, dont les valeurs seraient communes, connues et maîtrisées et donc dans un espace où les repères du présent devraient au départ être les mêmes. La langue reste pour tous un facteur différentiel, un *plus* : les implications pour le réseautage, s'ouvrir plus et apprendre plus, n'en seront que plus grandes car le français et la culture qui y est attachée polarisent l'esprit d'une lutte noble et légitime. Ainsi, le français devient un capital négociable et une valeur ajoutée (Heller 2002, Heller et Boutet, 2006), « aussi essentiel que l'était autrefois la possession de biens matériels » (Gumperz, 1986 dans Heller et Boutet, 2006, p. 8).

Dans un second temps, cette mise en abyme de la représentation de référence de la langue et de la francophonie met en avant d'autres traits fondamentaux : elle est symbole de diversité et cela aussi est un capital ressenti en tant que tel par ces participants, comme chez B1-c dans l'extrait ci-dessous :

B1-c : moi si si par exemple tu m'avais posé la question quand j'étais encore au [nom du pays] j'aurais dit [la francophonie] c'est le multiculturalisme tu comprends ? alors j'ai aussi ça

Ce participant reprend ici le débat sur la francophonie avec une majuscule ou avec une minuscule et interroge sa propre compréhension de ce qu'elle représente. D'un côté, le référentiel dans sa définition de la francophonie s'apparente au concept français d'une francophonie internationale diverse mais fédérée en ce sens qu'elle considère la pluralité ethnique autour et dans le fait français. De l'autre, son référentiel reprend la devise de la politique canadienne, le multiculturalisme, et coexiste avec le premier. Là aussi, il s'agit d'un horizon d'attente clairement exprimé par ce participant.

Aussi le français et la francophonie, dans l'esprit des participants, sont-ils, au départ, associés aux principes d'ouverture, de diversité et d'inclusion mais également aux principes d'équité et d'éthique comme valeurs pratiquées et revendiquées. Les passages suivants mettent surtout en relief les représentations selon lesquelles le Canada est un pays de justice sociale (par comparaison implicite au pays d'origine) où la reconnaissance des diplômes et des compétences et l'application de la loi en matière de recrutement priment sur toute autre considération vénale ou discriminatoire. En voici plusieurs illustrations chez différents participants :

A2 : (...) je dis ce sont les habiletés qui comptent c'est tout chez eux [les employeurs] je dis c'est tout ce qui compte si tu peux [G : tout-à-fait] oui c'est ça que je dis en autant que tu es capable le reste ça les importe peu [G : hmhm] tes origines c'est ça que je leur [ses compatriotes] ai dit j'ai dit (...)

A1-a : (...) il y a un processus [dans le recrutement] à suivre en respect avec le syndicat bien sûr et évidemment il faut qu'on s'assure que le processus de l'ancienneté et tout ça on engage une personne selon les meilleurs critères les meilleures habiletés de la personne pour les besoins de nos enfants en salle de classe (...)

B1-c : ici, je pensais pas que ça pouvait... ici je pensais que c'était les diplômes et puis le le le savoir-faire (...)

Notons, à nouveau, le choix d'utilisation du passé ou du présent dans le discours de ces participants. Le présent reprend sans équivoque le discours de la norme, fondé sur des valeurs annoncées (A1-a, A2) et des valeurs pratiquées (A2) dans la reconnaissance professionnelle de l'autre francophone conformément à une éthique collective : le bien des élèves. Le présent, cependant, ne revêt pas la même valeur dans les précédents extraits : il signifie un dur retour à la réalité et une distanciation par rapport à l'idéalisation. Les horizons d'attente sont donc clairement exprimés au départ : trouver un emploi à la mesure de ses compétences, s'intégrer socialement et être en phase avec l'autre, s'ouvrir à d'autres connaissances... en somme, mieux vivre. Les strates de la représentation de référence mettent alors en avant des traits représentationnels fondamentaux partagés par la plupart des participants car ils sont à la base de l'imaginaire de l'immigrant.

En revanche chez B1-c, l'utilisation du passé laisse entrevoir la déception quant à la prégnance du diplôme et de l'expérience et rend compte d'un bouleversement des croyances au cours duquel les expériences d'injustices vécues dans les pays d'origine

s'inversent par transvasement avec celles vécues en C.-B. Même l'usage de la langue devient problématique et les efforts d'adaptation oscillent entre le choc et le décalage dans les attentes :

B1-c : moi ce qui m'a **frappé** c'est que...ce...**c'est pire qu'en** Afrique parce que ici tu donnes le travail à une personne que tu connais ... ici . **je pensais pas** que ça pouvait... ici je pensais que c'était les diplômés et puis le savoir-faire

On assiste ici, dans la phase de déception, à un changement représentationnel très complexe : d'un côté, les RU sur son propre pays deviennent les RR sur le pays d'accueil ; de l'autre, les traits fondamentaux propres aux représentations sur son pays d'origine se perpétuent dans le pays d'accueil. Ce transvasement illustre assez bien la notion d'inversion dans les schémas représentationnels au moment de la recherche d'emploi et des premiers contacts avec l'organisation éducative. Ainsi, ce glissement vers l'inversion, d'abord perçue comme un décalage, se caractérise par la coexistence de l'opposition et de la continuité.

5.1.3 De l'inversion à l'introversion

Le passage de l'horizon d'attente à l'expérience de la réalité révèle du point de vue sémantique une inversion des attentes, des repères et des valeurs. Quatre occurrences ont été délimitées dans le discours de divers participants :

1. l'ascension devient chute : sur le plan personnel, les participants aspirent grâce au processus d'immigration à une élévation de soi, de son intellect, à un progrès quelconque auquel se greffe, sur le plan professionnel, l'aspiration à une meilleure situation professionnelle et statut social. Cette image, d'un côté, est relayée par l'imaginaire

collectif du pays d'origine : on part pour mieux être, pour vivre mieux, pour avoir plus... ; et de l'autre, par la société d'accueil qui tend à considérer tout immigrant comme un immigrant économique, fuyant l'insécurité, la misère et la pauvreté de son pays. De ce fait, les participants voient d'emblée leur action sociale comme un mouvement. Attardons-nous dans les extraits suivants sur les verbes *venir, s'ouvrir, stagner, chuter, avancer, commencer à, et arrêter* :

B1-c : Dans le milieu de travail j'étais un peu déçu parce que tu **viens** quand même avec cet esprit . j'ai quelque chose je vais encore **m'ouvrir** plus. je vais apprendre plus . moi j'ai vraiment **stagné** et je pense que même ...pfff... j'ai **chuté**

B4 : Euh . franchement je pense pas que **j'avance** non non dans le s-ça c'est triste à dire

A1-d : (...) et lorsque j'ai **commencé** à travailler euh j'avais **arrêté** de faire mon doctorat j'ai **commencé** à travailler comme assistant c'est-à-dire que c'était même pas enseignant c'était aider une enseignante dans la salle de classe ce qui pouvait faire n'importe qui avec un diplôme de l'école secondaire ..

Le mouvement de chute ou de déperdition que ces verbes donnent à entendre commence avec l'absence de mouvement c'est-à-dire, et probablement, à des moments où l'enseignant entre dans la phase des concessions, cédant dans la négociation avec son environnement ses exigences de départ, ses attentes, ses rêves et ses compétences.

Déception, regrets et amertume prédominent dans ce constat et se justifient par le fait que les participants ont le sentiment d'être sous-employés.

2. l'ouverture devient fermeture : l'ouverture est signe de compréhension de l'autre, de rapprochement avec ce qui est extérieur à ce que l'on connaît. Chez les participants, la représentation d'un occident plus ouvert, plus tolérant est aussi celle de la langue française à laquelle ils associent un rayonnement intellectuel :

B1-c : (...) quand je suis venu, je pensais que là c'est plus ouvert, l'ouverture des gens, des personnes et tout . là j'étais vraiment déçu (...) je vois pas la différence au contraire (...) on était plus ouvert

A1-d : (...) ça fait euh plusieurs années que je travaille dans le milieu de la francophonie et euh ça m'a pris un petit peu par surprise . parce que . quelque part dans ma tête j'avais associé la langue française et la culture à une ouverture d'esprit unique et de là mon intérêt de l'apprendre dans mon pays d'origine et pendant que j'étudiais à l'Université de Montréal je n'ai pas euh trop remarqué quoi que ce soit mais j'étais euh vraiment vraiment très très francophile j'ai adoré euh mon expérience à Montréal mais j'étais étudiant (...)

L'ouverture à laquelle B1-c et A1-d aspiraient exprime en filigrane leur repli, leur confinement présent tout en les amenant à reconsidérer leur représentation passée par un procédé d'atténuation. En effet, dans le premier cas, B1-c inscrit sa représentation dans la continuité de ce qu'il a expérimenté dans son pays : *je vois pas la différence* et, dès lors, refocalise sur l'absence de mouvement et sur la fermeture de l'horizon d'attente. A1-d

recontextualise son expérience positive de la francophonie – *mais j'étais étudiant* – en dehors de l'expérience de travail et, dans ce processus, transforme l'idéal en illusion, d'où la fermeture.

3. l'universel linguistique devient particulier, contextuel, identitaire : les ruptures précédentes dans les représentations deviennent fragmentation car ces enseignants ne changent pas seulement de culture, ils changent de langue, de variété de langue, tout en étant dans la même langue. Cette fragmentation se retrouve entre autres dans les termes de *décalage*, *dérouté*, *comprendre le contraire*, *conflit entre* qui contribuent à éclater la représentation de départ tout en obligeant le participant à un choix identitaire :

A1-e : (...) j'ai tout de suite compris que on parlait pas la même langue . j'ai tout de suite compris qu'il y avait un **décalage** quand je m'exprimais avec la personne que j'avais en face on on avait peut-être les mêmes mots dans une phrase mais le sens parfois semblait complètement différent (...)

A1-c : mon premier contact avec la langue française d'ici m'a quelque peu **dérouté** parce que nombreuses étaient les expressions que je ne comprenais pas . souvent je me sentais obligée et j'avais un petit peu honte à ce moment-là de faire répéter la personne qui parlait puisque parfois je **comprendais le contraire**

A1-a : (...) euh c'qui se passe c'est que dans certaine circonstances j'parle par expérience personnelle on ne peut pas généraliser mais les gens ont tendance à se mettre ensemble par groupes ethniques quand ils sont isolés au sein d'une euh

d'une majorité moi je euh je pensais que j'étais francophone mais **j'ai réalisé on m'a fait comprendre** que j'étais [nationalité] à un moment donné c'est la première fois que **moi j'ai réalisé ce que que j'étais différent**

B4 : (...) ma première conception c'était celle que j'avais euh vécu dans mon propre pays aussi bien en [pays] que en [région] je le redis euh maintenant ma conception a changé dans le sens **où j'ai été déçu** euh par ce côté euh de d'abord il y a comme **une sorte de de conflit entre les langues** entre la langue québécoise et la langue française déjà euh . .

A1-e comprend *tout de suite* que le code en cache un autre et que l'écart entre les deux va devenir source d'incompréhension, comme pour A1-c. Le sentiment de décalage, c'est-à-dire l'absence de concordance dans le temps et l'espace, revient au thème de l'absence de mouvement cette fois-ci dans la construction de soi par rapport à l'autre puisqu'ils ne sont pas en phase. Le participant est dérouté, littéralement sorti de sa route, perdu, désorienté. Le conflit pressenti entre les variétés d'une même langue fait partie de cette fragmentation (Hall, 1992) et oblige le participant à des choix linguistiques et identitaires dans lesquels les siens propres n'ont pas de place. D'où le sentiment de honte exprimé par A1-c puis d'isolement des participants suivants.

4. la volonté d'agrégation devient isolement : le sentiment grégaire chez les participants se justifie par l'utilisation d'une même langue – le français – et conditionne de ce fait la réussite de leur intégration et les identifiant à un groupe commun. Cependant, la langue

en commun n'est apparemment pas suffisante pour leur donner ce sentiment d'appartenance, comme on le voit dans ces différents extraits :

A1-e : (...) LES Québécois parlaient tout le temps des maudits Français (...) je savais pas du tout ce que c'était un maudit français ça m'a pas pris longtemps pour comprendre ce que ça voulait dire (...)

A1-e : (...) je leur disais mais moi aussi je suis immigrant et moi aussi je m'implique et ça compte pour moi ma francophonie. donc y avait une ambivalence on vous veut ici mais en même temps ben vous faites pas c'qui faut pour vous intégrer donc on avait ce symptôme de l'intégration qui ne se fait pas parce que vous ne n'acceptez pas nos valeurs ben vous êtes pas Québécois d'abord ? donc il y a quand même un espèce de fossé . c'est comme ça que je l'ai senti au départ

B1-a : moi je peux dire la différence comme avec mon pays c'est quand on travaille quelque part on devient comme une FAMILLE .. peut-être la première journée et un mois mais après ça ça devient une famille quand vous vous voyez vous vous saluez (...) mais ici c'est différent il y a des personnes avec qui vous dites bonjour tous les jours mais à d'autres personnes quand vous vous voyez c'est comme si vous vous connaissez même pas et tout ça .. ça c'est quand même un peu FRUSTRANT (...)

Comme on l'a vu dans la section précédente, la langue française est un moyen de s'inscrire dans un réseau, une *famille* sociale et professionnelle certes idéalisée mais en tous cas attendue, espérée. Cependant, ces deux extraits mettent surtout en lumière le fait que le différend historique (A1-e) et la différence culturelle ou ethnique (B1-a) ne permettent pas cette reconnaissance de destins ou d'expériences communs et en viennent au même résultat : l'absence d'appartenance. La reconnaissance de l'autre, et de soi en l'autre, n'est pas possible car elle est frappée symboliquement de malédiction (maudit Français, tout ce qui peut rappeler l'identité française ou pris pour telle) et est ainsi entachée selon A1-e par une faute : ne pas faire ce qu'il faut pour s'intégrer.

Pour résumer, chacune de ces quatre modalités préfigure la nature de la relation qui sera ensuite développée avec l'école et les collègues et la manière dont les identités professionnelle et personnelle se décentrent, se fragmentent et se structurent. Elles éclairent d'emblée l'orientation que prendra notre analyse quant aux thèmes qui font l'objet des chapitres suivants : de manière générale, ces enseignants sont en situation de rupture suite à leur expatriation. Leur statut professionnel change en ce sens qu'ils se voient souvent obligés d'accepter un travail en deçà de leurs qualifications, d'où le sentiment de chute à la fois dans le statut social, dans la hiérarchie professionnelle et dans leur estime de soi, ce que l'on a vu exprimé par la plupart des participants. Le multiculturalisme officiel de la société d'accueil, bien souvent idéalisé par les nouveaux arrivants, semble de ce fait entrer en contradiction avec leur réalité au quotidien, débouchant sur un sentiment d'isolement et de solitude qui, du même coup, va permettre d'idéaliser à rebours le pays d'origine.

Pour l'instant, l'expérience de ces quatre états met ces participants en situation d'instabilité émotionnelle, culturelle, sociale et professionnelle. La plupart des participants vont rester dans cette remise en question et vont continuer d'exprimer leur sentiment de décalage, d'autres vont tenter d'en sortir par un recouvrement de leur identité professionnelle d'avant ou actuelle. Pour ces derniers, le résultat en est souvent une introversion au cours de laquelle ils se rattachent à l'image qu'ils avaient ou ont d'eux-mêmes en tentant de la réactualiser dans un environnement qui remet en cause toutes leurs représentations. C'est leur principal repère dans ces processus de transformation et, semble-t-il, leur seule réalité :

B1-c : quand on dit entre parenthèses on vient des pays sous-développés .. **c'est vrai j'étais quand même bien considéré chez moi . j'étais vraiment bien placé .**
(...)

B4 : (...) j'ai eu un comme **une non-reconnaissance du travail** qu'on fait **tout en sachant que je suis sûr** que mon mes collègues et moi-même qui sommes des minorités avons beaucoup beaucoup **à apporter à pas mal d'écoles et aux enfants** en tous les cas et même au niveau des en des collègues **on leur a apporté** des des des choses qu'ils ne savaient pas **on leur a donné** des outils de travail que eux n'avaient pas d'accord alors j'ai moi moi j'estime que j'ai pas beaucoup pris **j'ai plus donné que je n'ai pris** mais bon **j'ai quand même pris** (...)

B4 insiste surtout sur le fait d'avoir donné et apporté des savoir-faire et, dans la foulée, met en avant sa plus-value en tant que minorité dans un contexte d'échanges professionnels déséquilibrés. Cependant, il reconnaît avoir aussi *pris*, ce qui montre une

identité professionnelle en construction contrairement à B1-c. En tout état de cause, pour eux, cette réexploration de leurs atouts semble passer par une réévaluation de leurs compétences au cours desquels la subjectivité reprend sa place comme garante de stabilité. C'est une manière de recautionner le présent par le passé pour retrouver sa légitimité :

B1-c : (...) **si tu t'imposes des fois enfin je me sens que je me suis imposé quand même** de toute façon **il faut être sûr de toi-même** tu sais moi **j'ai mes bagages** je suis vraiment **qualifié** et je ne fais pas tu sais un travail moins que les autres et au contraire je fais plus que les autres je le sais ça alors **je le fais et je laisse** genre je sais pas c'est sûr tu tombes sur des gens ..

Confronté à la remise en question de ce qu'ils sont et de leurs compétences, ces participants se rattachent fondamentalement à la réalité de leur pratique et à la conviction première de valoir quelque chose, d'être un plus en termes de compétences professionnelles. Cette réactualisation traduit dans les discours des participants la nécessité d'un échange qui, selon eux, tarde à venir et qui, pour l'instant, semble se faire plus ou moins à sens unique, d'eux vers l'organisation. D'où les sentiments de déperdition, de chute et d'isolement chez les participants soit parce qu'ils pensent ne pas avoir réussi à capitaliser leurs acquis, soit parce qu'ils semblent croire que ses derniers ne sont pas reconnus.

Pour conclure, l'expatriation n'est pas un processus simple et l'on croit volontiers qu'il est plus difficile de partir, de quitter son pays, que d'arriver et de s'installer dans une nouvelle société. Les prises de conscience successives et douloureuses des participants expriment sans doute cette stratification en reconstruction du schéma

représentationnel : l'image de départ est fortement et positivement stéréotypée et sa déconstruction coûte. À ce propos, Py (dans Lüdi et Py, 1995, p. 19) précise qu'« au fur et à mesure que l'étranger s'ouvre à la communauté d'accueil, il fait l'expérience d'une inadéquation plus ou moins marquée de son système de recettes, système importé de la région d'origine ». Il se retrouve de ce fait dans l'obligation de reconstruire des « significations nouvelles qui tiennent compte à la fois des réalités de la communauté d'origine et d'accueil » (idem).

Cependant, la fluctuation du sens et son mouvement font qu'il est difficile pour ces enseignants d'appréhender leur environnement, de le comprendre pour s'y adapter. Les codes d'interaction ne sont pas les mêmes dans un environnement pressenti comme différent par ses valeurs mais, en même temps, si familier par ses pratiques. Ce qui, à ce stade, transforme la rupture en fragmentation. C'est pourquoi, nous ne parlons pas d'intégration mais d'agrégation. Ce terme est, nous semble-t-il, plus porteur de la réalité de l'installation et des attentes car il porte en lui la reconnaissance de l'autre comme soi. En effet, la recherche d'une *famille*, le partage d'un code linguistique commun, un devenir meilleur et transcendant et l'universalité qui en découle, voilà probablement le rendez-vous souhaité et manqué des enseignants immigrants au terme de leurs efforts d'installation.

5.2 Parcours et discours : les mécanismes de diversion

Parmi tous les participants interviewés, il en est deux, A2 et B2, qui se sont distingués des autres par l'absence dans leur discours de traces d'inversion similaires à celles que nous venons d'énoncer. Ils vont décrire, pendant la question sur les premiers

contacts et la recherche d'emploi, une continuité entre leurs représentations de départ et celles d'arrivée. Leurs discours ne s'appuient donc pas sur la même sémantique de la déconstruction des traits représentationnels. Cela veut-il dire que leurs horizons d'attente correspondent à leurs expériences ? Que voudrait dire alors le fait qu'il n'y ait pas eu de déconstruction des univers de références ? Si leur perception n'a pas été soumise aux dynamiques de l'inversion, à quoi l'a-t-elle été ? Comment tout ceci se matérialise-t-il dans un discours aussi singulier ?

D'abord, il faudrait préciser que ces deux discours sont antagoniques quant au thème de l'intégration professionnelle : pour A2, les perceptions positives de départ se sont confirmées ; pour B2, les perceptions négatives de départ se sont aussi confirmées. Pour comprendre qui ils sont, examinons de manière générale leur profil. Celui-ci n'est pas plus différent des autres participants et ne se singularise pas particulièrement dans le parcours. La différence cependant viendrait, nous semble-t-il, plus du statut professionnel actuel : A2 occupe relativement une position stable et valorisante ; B2 se trouve depuis quelques années dans une position « cul de sac ». Leur perception d'eux-mêmes et de leur environnement professionnel est également différente : A2 se perçoit dans l'indépendance totale avec une forte emprise sur ce qu'il est et sur son devenir ; B2 se place dans un désenchantement permanent et lâche prise sur son devenir professionnel devant la puissance supposée du système contre lequel il essaye de s'élever et de se relever. Il nous apparaît alors que leurs discours rétrospectifs sur le parcours et les premiers contacts sont filtrés, voire conditionnés, par l'expérience actuelle, et illustrent un aspect de la diversion. Leurs représentations de référence se sont construites sur place par contraste avec leur expérience dans leur pays d'origine ou de transit en ce que les

deux ont d'abord vécu dans une autre province canadienne. Ils mettent donc en avant un double niveau dans la construction de leurs représentations : la RR dans leur pays d'origine ou de transit s'inverse effectivement en RU au moment de leur installation au Canada, mais se confirme en RR lorsqu'ils déménagent en C.-B.

5.2.1 Diversion active

On entend par *diversion active* une série de stratégies visant à construire des représentations stables sur lesquelles un acteur social, A2 en l'occurrence, va fonder son appréhension de la réalité et son explication. Chez A2, c'est un choix délibéré et exercé de s'inscrire professionnellement dans ces représentations dans lesquelles il semble avoir trouvé un équilibre. En effet, A2 affirme n'avoir eu aucun problème à travailler et à évoluer et considère son environnement professionnel comme étant conforme à ses attentes : le Canada est un pays d'opportunités et seule l'expérience et le savoir-faire sont garants de l'insertion professionnelle :

G : et est-ce que vous pensez que vous avez eu les mêmes chances que tout le monde vous avez suivi le même parcours que **tout le monde** ?

A2 : honnêtement oui ? oui ahaha oui oui oui je n'ai jamais eu comme j'ai dit **je ne me suis jamais senti différent des autres j'ai jamais eu ressenti** comme si j'avais un traitement différent pas du tout du tout

Pendant l'entrevue, ce participant semble presque gêné d'affirmer qu'il n'a pas vu de différence entre lui et *tout le monde* ou les *autres*. Le terme *honnêtement* présage qu'il va se mettre à contre-sens de ce qui pourrait se dire généralement et précise qu'il fait le choix de la vérité et va donc énoncer un fait. Il reconnaît la singularité ou

l'exceptionnalité du *traitement* dont il fait l'objet. Néanmoins, notons le glissement de sens entre la réalité-vérité : *je n'ai jamais eu* et la perception *je ne me suis jamais senti* que A2 va ensuite réunir dans la même structure syntaxique *j'ai jamais eu ressenti*. Sa position est donc ambiguë par rapport à son parcours car, d'un côté, il affirme ne pas avoir été traité différemment et, de l'autre, il recorrige son affirmation en la plaçant dans le ressenti et non plus dans le fait :

G : ni en mieux ni en bien ..

A2 : ni en MAAL ! jamais .. c'est pour ça que j'ai dit je l'ai jamais ressenti d'une façon ou d'une autre que si j'avais un traitement différent d'une façon ou d'une autre pas du tout oui parce que même je rentre chez moi ah c'est drôle ils me disent mais qu'est-ce que tu fais au Canada je leur dis ce que je fais puis ils disent comment ? ah oui ? et je dis pourquoi pas moi ! ils disent ben c'est juste que les Canadiens ? te laissent ? toi ? [information compromettante pour l'anonymat] et oui ? je dis ce sont les habiletés qui comptent c'est tout chez eux je dis c'est tout ce qui compte si tu peux oui c'est ça que je dis en autant que tu es capable le reste ça les importe peu tes origines c'est ça que je leur ai dit j'ai dit euh euh moi **je dois dire j'ai eu la chance peut-être que les autres ont eu des expériences différentes mais . jusqu'à présent c'est ça que**

G : oui ca c'est relativement bien passé

A2 : oui oui

La réaction de son entourage dans son pays d'origine – notons au passage l'importance de *je rentre chez moi* – pointe aussi la singularité de son parcours, tout en l'amenant par

l'expression *te laissent ? toi ?* à une notion nouvelle : l'illogisme de sa situation. Ce participant bénéficie finalement d'un statut exceptionnel : il a le pouvoir d'avoir, d'être et de faire ; on l'autorise et surtout on a confiance en lui, on le reconnaît pour ce qu'il est, lui qui est une minorité visible : un individu compétent d'abord et donc aussi légitime que n'importe qui d'autre. Dans sa dernière phrase toutefois, l'ambiguïté de sa position augmente car il tient également à se démarquer des autres immigrants et de leurs expériences. Mais, dans cet acte, il admet et valide, malgré lui, la difficulté des parcours des immigrants tout en attribuant le sien à la chance ; d'où la contradiction à nouveau entre fait et ressenti : le fait semble être dû à la chance, et le ressenti s'appuie sur les compétences.

Par ailleurs, à plusieurs moments de l'entretien, A2 a fait allusion à l'absence de discrimination positive. En même temps, à ces mêmes endroits, son discours laisse transparaître des indices d'évitement et d'auto-censure. Par exemple, sur la question des premiers contacts dont nous n'avons pas mentionné le lieu, il précise par un élément d'opposition (*mais*) qu'ils se sont déroulés dans une autre province que la C.-B., sujet problématique ou sensible pour lui, semble-t-il :

G : Est-ce que vous vous souvenez des premiers contacts que vous avez eus avec la communauté francophone ?

A2 : Oui **mais** les premiers contacts que j'ai eu avec la communauté francophone **moi je les ai pas eus avec la communauté francophone ici en C.-B.** je les ai eus avec la communauté francophone en [province et ville] là où on a on s'est installés quand les trois premières années qu'on a habité au Canada euh c'est là j'avais aucune idée qu'il y avait une communauté francophone en dehors du

QUÉBEC alors euh oui et puis en arrivant j'ai appris qu'il y avait des écoles d'immersion je connaissais un compatriote qui enseignait en immersion à [ville] puis de là j'ai appris qu'il y avait quand même du français en dehors de du Québec au Canada oui

Le participant continuera de ne parler que de cette autre province malgré nos tentatives infructueuses de le faire revenir sur son expérience en C.-B. Il faut ici mentionner le contraste dans le volume accordée à la narration : pour les premiers contacts dans cette autre province, la narration dure 2 minutes 27 contre 9 secondes pour la C.-B. Sa première tentative d'évitement consiste à jouer sur la polysémie du premier contact avec la francophonie d'ici bien que la question précisait en C.-B. Ses *contacts* en C.-B. ne font donc pas partie des premiers et cela justifie qu'il réponde bien à la question en parlant des vrais premiers contacts, ceux consécutifs à l'immigration par opposition à la migration d'une province à une autre.

G : Et donc c'est après ça que vous êtes venus en C.-B.

A2 : Oui après ça on a déménagé en C.-B. et oui euh euh oui euh on a passé trois ans à [ville de la province de départ] et puis on a déménagé par ici parce que je venais de finir mon euh mon ... année où j'ai quand même dû refaire une année pour avoir un certificat pour enseigner ici euh en [province] en tout cas et après ça j'ai postulé pour un emploi dans au [conseil scolaire en C.-B.] et puis je l'ai eu à [ville de C.-B.]

G : et est-ce que **là** vous vous souvenez par exemple des premiers contacts que vous avez eus avec votre organisation ou en tout cas avec le milieu éducatif est-ce

que vous avez eu à faire des démarches euh enfin racontez-nous un petit peu comment ça s'est passé

Cette dernière question laisse entendre que l'intervieweur n'a pas encore compris que le participant continuera de ne pas parler de son installation en C.-B. même si sa question se focalise, par le terme *là*, sur cette ville de C.-B. :

A2 : comment ça s'est passé c'est que ben on est arrivé un mois de novembre et jusqu'au mois de février **ça me tentait pas de marcher dans la neige** je suis **resté à l'intérieur** et puis .. à un moment donné je me suis dit bon il va falloir . **faire des contacts** ou voir où je peux aller et puis .. euh pour savoir comment j'allais **retourner à l'enseignement** en fait je me disais peut-être que je pourrai [interruption d'un collègue] je me disais peut-être que je pourrai retourner à l'enseignement **l'immersion d'abord** et puis euh à **ou l'école francophone** qui existait aussi à [ville] et j'ai appelé en fait l'université de [ville] et j'ai et le département d'éducation et je suis tombé sur une dame francophone qui m'a euh qui m'a euh qui à partir de là vraiment ça s'est j'ai j'ai pris mes euh mes diplômes tout mon CV puis je suis allé la voir et puis c'est comme ça que **ça a commencé**

G : pour ici la C.-B. ?

A2 : Non non pour [ville]

G : Oh pour [ville] et après comment vous avez fait pour ici ?

A2 : pour ici j'ai appliqué au [conseil scolaire en C.-B.] et j'ai fait les entrevues puis j'ai eu le dipl-le poste ici à [ville de C.-B.] pour enseigner

G : Et vous aviez une classe vous étiez déjà titulaire ou ?

A2 : oui oui

G : ok alors ca s'est relativement bien passé

A2 : Oui . c'est pour ça que je parle de [province] parce que c'est là où mes où j'ai mes premiers jetons dans le milieu francophone ont été lancé donc euh oui .
ici j'ai appliqué pour un poste avec mon certificat d'enseignement de [province] et puis oui j'ai eu le po -j'ai été titulaire

A2 confirme ici son parcours atypique : il choisit quand, où et comment il veut entamer son processus de recherche d'emploi. Il ne semble pas être soumis à une quelconque pression ou urgence de travailler autre que par choix (*ça ne me tentait pas*). Il semble aussi avoir une maîtrise sur l'évolution des événements, contrairement aux autres participants. Son identité professionnelle est affirmée (*retourner à l'enseignement*) et n'apparaît pas être tributaire de tracasseries administratives ou d'aléas autre que la neige. Il y a donc une légèreté et une très grande confiance en soi qui se dégagent de son discours et qui font qu'il ne se place apparemment pas sur le même palier de besoins¹⁹ que les autres participants. En effet, il se pourrait que A2 soit, selon ses paroles, au-delà de la satisfaction des trois besoins de survie, de sécurité et de socialisation – où se trouvent la plupart des participants – et plus dans le dernier palier, la réalisation de soi. Il semble être maître de son destin comme il est maître de son jeu (*lancer ses premiers jetons*) : à ce stade, ce qui pourrait être pris pour des besoins seraient peut-être des intérêts dans le cas de A2.

Enfin, pour expliquer son parcours, A2 en attribue le succès à deux éléments : le légendaire accueil des Canadiens, y compris celui de la communauté francophone, et une

¹⁹ Dans le sens de la pyramide des besoins de Maslow.

expérience malheureuse d'intégration dans un pays européen francophone. Effectivement, cette expérience malheureuse n'a pas de commune mesure avec l'expérience d'installation et d'insertion professionnelle au Canada et en éclaire d'autant plus la positivité et confirme la représentation de référence. Cependant, si on examine sa dernière intervention ci-dessus, le fait de *lancer ses premiers jetons* laisse penser que, pour lui, toutes les communautés francophones en milieu minoritaire forment un tout *en dehors du Québec*, qu'il n'y a pas de spécificité géographique de ces communautés et qu'il est possible d'y accéder indifféremment par une province quelle qu'elle soit. Ce qui justifie, par ailleurs, que parler de son expérience professionnelle en C.-B. ne soit pas forcément pertinent pour lui. D'un autre côté, *lancer ses premiers jetons* apporte un trait supplémentaire à la représentation de référence : le jeu et le hasard de ces premiers contacts même si A2 maintient dans tout son discours que le diplôme est suffisant pour intégrer cette communauté et qu'il est maître de ses choix.

Ainsi donc, pour A2, la représentation de référence et les traits fondamentaux qui la constituent ne font l'objet d'aucune inversion ou distorsion. Il ne démarque pas ses représentations de la francophonie de celle du Canada. Il s'inscrit dans la continuité et se confirme d'un lieu à un autre et d'une expérience à une autre. Il est en phase également avec les valeurs affichées par l'institution et par l'ensemble de la société canadienne en ce qui concerne l'égalité des chances en emploi. Ses représentations se construisent ainsi sur la stabilisation des univers de référence et sur leur coïncidence avec sa réalité professionnelle. Du point de vue de l'organisation et son discours, le positionnement de A2 pourrait faire écho à la nature mondialisante des discours institutionnels francophones en milieu minoritaire en ce que ceux-ci passent d'un discours traditionaliste axé sur la

reproduction sociale, linguistique et culturelle à un discours mondialisant intégrant une plus grande diversité (Heller et Labrie, 2005 ; Maddibo et Labrie, 2005). L'aspect diversif du discours de A2 viendrait en fin de compte du fait qu'il parle de son parcours comme étant simultanément normal et attendu dans une société diversifiée, et exceptionnellement singulier par rapport à ses collègues issus de minorités visibles. Ce qui laisserait entendre que cette diversion (un double système avec des doubles standards) semble renforcer ses stratégies d'évitement concernant la possibilité d'un autre parcours, le sien ou celui des autres immigrants, consciemment ou inconsciemment, et qu'elles qu'en soient les raisons profondes.

5.2.2 Diversion passive

Pour B2, nous en arrivons au même constat : il n'y a aucune inversion ou distorsion dans ses représentations lors de son passage d'une province à une autre. Ses représentations d'avant et après son arrivée en C.-B., se sont perpétuées. Mais son vécu est différent de celui de A2 et sa situation professionnelle est singulière : il a le statut d'enseignant, est titulaire mais fait des suppléances. Pour résumer une bonne partie de l'entrevue dont nous verrons des détails par après, il a connu un certain nombre de difficultés professionnelles et personnelles qu'il qualifie d'*injustices* répétées et sans recours malgré ses efforts pour s'en défendre. Il attribue sans détour ces injustices à une forme de discrimination exercée localement par une direction. Il considère sa situation sans issue et accepte le flou de son statut. Cela renforce ses préconceptions sur la difficulté d'intégrer une communauté francophone et l'installe dans une forme de diversion que l'on qualifie de passive car elle permet à B2 de rester dans l'illusion d'une

identité professionnelle, *suppléant ou quoique ce soit*, même si celle-ci n'est pas reconnue dans la pratique par son organisation. Une autre manifestation de cette diversion passive consiste à se voir obligé de faire le choix de la survie en optant pour la satisfaction des besoins de sécurité financière aux dépens de son identité professionnelle. Contrairement à A2, il n'a pas la même liberté de choix et voici comment il évalue les pour et les contre d'une éventuelle démission :

B2 : ah c'est pas facile parce que mon anglais n'est pas très fort **ça m'oblige** un peu **à rester à rester** dans euh dans [la commission scolaire] . il y a quand même quelques chances de **fuir** dans une autre commission [G : oui] et **s'éloigner** de ces problèmes . on on ne sait pas quelle est la situation dans moi je ne le sais pas [G : oui] il y aura d'autres problèmes sans doute dans les autres commissions mais aussi de l'autre côté la situation pour moi devient difficile **parce que là j'ai une très bonne position malgré tout** [G : oui bien sûr] malgré tout ok ? **je n'enseigne pas mais on me donne mon full salaire** mon salaire plein et si je change d'école est-ce qu'ils vont m'offrir tout de suite un .. salaire à plein temps euh donc c'est douteux (...) d'un autre côté on peut se dire euh bon j'ai déjà [âge] . alors c'est pas facile de changer il reste peut-être encore [nombre d'années] à enseigner pourquoi pas rester là . ok on va enseigner une classe on va faire de la suppléance et alors . je conduis bien [rires : allusion aux nécessaires déplacements des suppléants] . **qu'est-ce que ça va faire que ce soit suppléant ou que ce soit enseignant qui compte** . c'est c'est **le salaire c'est les avantages sociaux** c'est la pension et en plus en suppléance je ne travaille pas plus qu'un enseignant de classe et il y a même des avantages [G : oui oui il peut y en avoir bien sûr] alors

mais **ça me fait peur** parce que je dis ok ces gens-là qui ont fait tellement **d'injustices** qu'est-ce qu'ils vont **comploter dans le futur** est-ce que .. je ne me sens pas en sécurité . normalement je devrais **rester là à attendre** que [nombre d'années] **suppléant ou quoique ce soit ça** passe vite (...)

D'un côté, il considère de *fuir* et de *s'éloigner* d'une commission qui lui offre un salaire mais pas de statut défini. D'un autre, il est *obligé* de *rester là à attendre* car il ne garantit pas que sa situation sera meilleure ailleurs. Sa position d'entre-deux est semble-t-il de nature attentiste où le différé constitue une des caractéristiques que nous avons délimitées plus haut à propos de la notion de diversion. Ainsi, à défaut de compromis avec l'institution, il fait un compromis avec lui-même : renoncer à un statut professionnel mais pas à ses avantages sociaux. Il opère un glissement salvateur dans sa façon de voir son statut et d'en retenir les avantages plus que les inconvénients, ce qui constitue par ailleurs une stratégie de survie parmi d'autres. Compte tenu du fait que son avenir est incertain et effrayant pour lui, il fait le choix du présent, de se construire au jour le jour et espérer que *ça passe vite*.

Il faut aussi préciser que B2 avait une carrière technique dans son pays d'origine qu'il a délaissée au profit de sa passion pour le chant. Il n'était donc pas enseignant mais est *né dans une famille éducatrice*, précise-t-il. Ce n'est qu'en arrivant au Canada qu'il tente de revenir à sa formation de départ. Certes, il connaît les mêmes difficultés d'insertion professionnelle que tout le monde et ses RR s'inversent à l'instar des autres participants : il espère trouver du travail et alterne pendant plusieurs années petits et bons boulots. À son arrivée au Canada, le changement représentationnel se fait littéralement sur le mode du désenchantement :

B2 : (...) je je m'occupais un peu de la musique aussi donc euh c'est plus dans le chant que j'ai travaillé je chantais pour l'opéra de [ville d'origine] alors en 1982 **j'ai décidé d'immigrer au Canada alors arrivé au Canada on pouvait plus chanter** [rires] **alors j'ai travaillé comme [métier d'origine]** (...) puis c'est venu une période de chômage chômeur travail chômeur travail là-dessus je tr-j'ai décidé de euh aller dans le secteur de d'éducation euh je crois que c'est en [date] que j'ai eu mon diplôme en éducation et **dès que** j'ai eu mon diplôme en éducation j'ai quitté [ville du Québec] je suis venu à Vancouver

Ce changement représentationnel oscille à nouveau entre le choix et la nécessité : dans son pays d'origine, il a eu la possibilité de laisser tomber son métier pour sa passion. Arrivé au Canada, il doit abandonner sa passion pour reprendre son métier d'origine. La rupture entre ses attentes et l'expérience sur le terrain est bien différente de celle des autres participants. Là où ceux-ci espèrent pouvoir capitaliser leur diplôme et leurs expériences précédentes dans leur insertion professionnelle, B2 n'y recourt que par défaut et temporairement préférant se recycler en éducation et changer de province.

Cependant, il sait déjà en quittant cette province pour Vancouver qu'il aura du mal à s'insérer professionnellement dans une communauté qu'il semble bien connaître car son discours s'applique à reproduire ses représentations de la francophonie, construites au Québec. Avant même de venir en C.-B., il apprend que sa spécialité d'enseignement n'est pas en demande dans les écoles francophones et il en a la confirmation d'un responsable :

G : hmm hmm et avec le milieu francophone de l'éducation [en C.-B.] ? vos premiers contacts

B2 : ça c'était plus tard . donc une fois qu'euh on [BCCT] m'a dit que c'était possible après j'ai essayé de contacter le milieu francophone . mon premier contact a été à [ville du Québec] en vérité parce que euh [un responsable de conseil scolaire de C.-B.] était venu faire une visite à [ville du Québec] à l'université même pour chercher des enseignants candidats donc euh c'est là que j'ai eu mon premier contact avec mon p-patron actuel

G : ok et donc quand vous êtes venu ici ça c'est ass-c'était assez clair les démarches étaient assez claires assez faciles pour vous ?

B2 : Non c'était pas assez clair d'ailleurs mon contact à [ville du Québec] c'était **zéro nul** . bon il m'a **répondu en deux mots** ou **on a rien à faire avec vous that's it** hehe

G : Ah bon ça été dit comme ça ou vous avez

B2 : Presque presque **parce que mon diplôme probablement ne lui plaisait pas** il y a euh eu un problème c'est que euh là **s'il me regardait** ma **mon CV** je suis [métier d'origine] et puis à [ville du Québec] il n'y a pas moyen de faire **un switch** sur le éducation secondaire là j'avais eu mon diplôme en éducation mais c'était pour les écoles professionnelles les écoles secondaires professionnelles **tandis que a BC on fait pas de distinction** c'est tout **K to 12** c'est ça qui faisait **un grand avantage pour venir ici** quand je lui ai dit que mon diplôme était de l'école secondaire professionnel il a dit ah **on a rien à faire avec**

Plusieurs remarques peuvent être faites à l'issu de cet échange : selon B2, il est éligible auprès du BCCT, l'organisme qui régit l'octroi des certificats d'enseignement en C.-B.,

mais il ne l'est pas en vertu de sa spécialité par rapport aux écoles francophones. Il semble expérimenter un décalage différent de celui des autres participants : son diplôme est reconnu car il est obtenu sur le sol canadien mais pas son expertise dans le contexte minoritaire de la C.-B., province qu'il voit comme offrant *un grand avantage*. Ce décalage se solde par une annulation-élimination de son éligibilité (*zéro nul*) qu'il prend d'une manière personnelle (*on a rien à faire avec vous, s'il me regardait*) même s'il nuance ses propos dans sa dernière intervention en déplaçant les causes du refus sur la nature du diplôme et de la spécialité. Le schéma représentationnel que B2 dessine laisse entrevoir un rapport à l'emploi régi par des règles très contextuelles en définitive, probablement au cas par cas, ce qui laisse la place à un flou sur les règles de recrutement : l'aval du BCCT n'est, semble-t-il, pas un gage d'employabilité auprès des écoles francophones de C.-B., ni l'expertise. Ce qui tranche complètement avec la position de A2, dans le point précédent.

Ensuite, B2 précise sa conception de la ou des communauté(s) francophone(s) en milieu minoritaire : pour lui, c'est une réplique microcosmique d'une plus grande communauté, sans effet de surprise ou de choc vécu par les autres participants :

B2 : (...) **j'avais déjà** une opinion de ce que c'est une communauté ou les communautés francophones euh que je trouve ici .. cela **ne me surprend pas** [rires] .. (...)

B2 : (...) mais je peux dire quand même que si vous connaissez déjà les communautés francophones les mentalités francophones .. **vous allez trouver un**

exemplaire . vous pouvez vous attendre aux **mêmes** problèmes aux **mêmes** mentalités à la **même** culture

Dans cet extrait, il met en lumière la notion de reproduction quasi-tautologique des communautés francophones en insistant sur trois aspects en particulier : les problèmes, les mentalités et la culture. Il semble convenir que les communautés francophones en milieu minoritaire sont les mêmes partout et que, même si elles ont des spécificités (usage du pluriel dans les deux premiers aspects) elles se rencontrent sur une culture (au singulier). Il rejoint A2 en cela pour qui la communauté francophone (qu'il a mentionnée au singulier) est un tout, peu importe par où on y entre.

Ainsi, pour B2, le désenchantement d'origine se perpétue en C.-B. et il le décrit presque de manière stéréotypique où une partie va représenter le tout. En effet, ses représentations rejoignent la métaphore holographique des organisations²⁰, et ici des communautés, où le tout est encodé dans chacune des parties. La fatalité (le même sans possibilité de changement) exerce un poids sur son système représentationnel car il croit que si son parcours a été difficile à l'est dans la communauté francophone, il le sera aussi à l'ouest. Et comme A2, il ne fait pas de distinction géographique entre les communautés francophones, la distinction est plutôt culturelle sous forme de reproduction. Son système représentationnel opère donc à deux niveaux : entre son pays d'origine et le Québec, il y a certes un décalage ; mais entre le Québec et la Colombie-Britannique, il n'exprime pas de changements particuliers à son univers de références et perpétue au contraire l'image d'une communauté difficile à intégrer. Néanmoins, bien qu'il dise savoir à quoi

²⁰ cf chapitre 1, section 1.1.2

s'attendre en arrivant en C.-B., il y revoit quand même un nouvel élan d'opportunités, comme s'il venait à nouveau d'immigrer.

En somme, s'il n'y a pas de traces d'inversion dans les discours de A2 et B2 quant au passage des RR vers les RU d'une province canadienne à une autre, cela laisse penser que les RR se sont perpétuées par duplication. Elles n'ont fait l'objet d'aucune déconstruction et montrent une grande stabilité aux niveaux de leurs traits fondamentaux. B2, en soulignant la difficulté de son parcours, met en relief son impossibilité à sortir de l'œil du cyclone et se rend bien compte du fait que son agrégation n'est pas possible puisqu'il se voit prisonnier de son statut. Son discours développe une sorte de diversion passive considérant que s'il ne peut pas se battre contre le système et obtenir réparation, il se repliera le plus possible dans ce système sur le statut qu'il a actuellement tout en ne l'acceptant que parce qu'il y est obligé. Il se trouve bien dans une zone d'évitement de l'interaction avec l'institution et cela contribue à stabiliser la représentation qu'il en a. La question est de savoir jusqu'à quand. Chez A2, en revanche, nous avons noté des tentatives d'évitement qui laissent penser que son discours repose sur une stratégie de diversion active trouvant sa source dans le souci du politiquement correct : un parcours égal, des chances égales pour des compétences égales. Aussi est-on en droit de se poser la question suivante : son statut est-il garant de son positionnement idéologique ? Si A2 n'avait pas ce statut privilégié, aurait-il quand même construit son système représentationnel de cette manière ? Sa volonté de se démarquer des problèmes que les autres immigrants vivent, dont il semble très au courant du reste, et sa volonté de ne pas en parler laissent entrevoir les effets de cette diversion discursive à la base de ses

représentations. Cela voudrait dire que son système de représentations en cache un autre, sinon douloureux, du moins compromettant pour le statut. Aussi la construction de ses représentations dans son discours fonctionne-t-elle comme un palimpseste, une sorte de réécriture d'un nouveau vécu duquel l'ancien a été évacué. Ce qui rejoint l'idée des emboîtements, d'empilements, linéaires ou stratifiés ou en boucles, des éléments représentationnels, comme nous l'avons décrit pour les premiers participants.

Pour conclure, les parcours et les discours des participants se déclinent sur plusieurs tons, parmi lesquels on semble en distinguer deux plus affirmés : les participants dont le système représentationnel connaît une inversion des traits fondamentaux de la RR vers la RU, cassant au passage les stéréotypes sur le pays d'accueil tout en les identifiant comme appartenant aux pays d'origine ; et ceux dont la RU n'est qu'une duplication de la RR dans un processus de diversion qui entretient l'illusion du même (B2) et de l'égal (A2). Le décalage culturel auquel font face les immigrants de manière générale, et les participants en particulier, se traduit par une superposition de discontinuités : avec les nouvelles valeurs culturelles et avec les nouvelles pratiques professionnelles. Face à cela, il semble que les participants développent des stratégies de compensation, certes variées, dans la reconstruction d'un schéma représentationnel leur permettant de garder prise sur leur vécu. Ainsi, dans les cas de rupture affirmée, une forte stéréotypisation émerge dans les discours. Dans ces cas précis, le stéréotype agit comme un point de suture permettant d'assurer une continuité de la représentation, que ce soit dans les cas d'inversion ou de diversion que nous avons étudiés plus tôt. Les métaphores de chute, de décalage, de repli et celles de la duplication

relevées dans les discours, rendent compte de formes de stratifications des représentations, soit par accumulation de vécus – la francophonie de France superposée à la francophonie du Canada – soit par accumulation des stéréotypes qui, elle, permet, semble-t-il, un ancrage plus efficace mais moins durable : la communauté francophone serait la même partout au Canada, y compris en C.-B.

Nous constatons donc, sur la question des parcours, que des signes discursifs comme l'inversion et la diversion apparaissent surtout pour restabiliser un système représentationnel mis à mal par les premiers contacts professionnels des enseignants, tout en projetant provisoirement un système représentationnel, certes stéréotypé, mais temporairement salvateur.

Une fois en contact avec l'institution, les participants vont ensuite aborder la question de son fonctionnement interne et creuser un peu plus leurs visions de l'école francophone sans toutefois la séparer de leurs représentations de la communauté francophone en C.-B. Ces aspects feront l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 6 : L'école francophone, avec qui et pour qui ?

Lors de leur phase d'installation en C.-B., les participants ont expérimenté une série de décalages entre leurs horizons d'attente et leur expérience d'intégration professionnelle, décalages qui semblent se répercuter sur les relations entre ces enseignants et leur école. En effet, la relation entre l'individu et son organisation repose, nous l'avons vu, sur une grande complexité engendrée par l'instabilité du milieu : elle consiste en des conjonctions et des disjonctions successives et intermittentes entre des besoins, des intérêts, des statuts et des attentes de part et d'autre. Ces décalages, accentués par les mobilités et les tentatives d'adaptation à une nouvelle culture marquent fortement le système représentationnel que les enseignants immigrants construisent après les premiers contacts avec leur institution et pendant leurs efforts d'insertion professionnelle.

Une fois que l'inversion des repères a lieu, leurs discours montrent que tous leurs efforts tendent vers la compréhension du fonctionnement de l'école et/ou du conseil scolaire/département dans lesquels ils exercent. De manière générale, les participants se disent déçus que leur nouvel environnement ne leur offre pas l'amélioration attendue des conditions de pratiques professionnelles. Ils ont le sentiment que leur investissement de départ se solde par un échec personnel et professionnel. La priorité est maintenant de s'assurer un travail stable et de mettre toutes les chances d'insertion professionnelle de leur côté. Ce qui a justifié, dans certains cas, un retour aux études. Le parcours des

enseignants, tel qu'ils le décrivent dans leurs entretiens, révèle après analyse une triple sélection : la sélection à l'entrée du Canada sur la base des diplômes et de l'expérience ; sur la base du certificat d'enseignement au niveau provincial ; et sur la base de l'appartenance culturelle au niveau communautaire et scolaire.

L'objet de ce chapitre est de nous pencher sur le dernier type de sélection évoqué par les participants pour en aborder ensuite les différentes implications. Nous examinerons dans un premier temps le détail des représentations en usage chez les participants sur leur organisation. Dans un second temps, il serait opportun de nous interroger sur le discours que l'école francophone en C.-B. véhicule sur elle-même par l'analyse des volets pédagogique et communautaire d'un projet de réforme pédagogique et d'un plan stratégique de développement de la commission scolaire dont sont issus les enseignants participants à cette recherche. Cela nous permettra d'examiner comment le discours organisationnel entre en écho, ou pas, avec celui des participants, et la configuration des représentations qu'ils véhiculent respectivement. À ce stade, leurs discours ont révélé la présence d'un médiateur informel qui a permis de comprendre le fonctionnement de l'école et qui a servi d'interface. Enfin, nous nous pencherons sur la nature des RU circulant dans les discours à propos de l'école francophone : quelle organisation, avec quels acteurs et selon quelles règles tacites ou explicites ?

6.1 Règles de fonctionnement de l'école

Dans cette section, les participants abordent la description du fonctionnement interne de leur école et soulèvent plusieurs enjeux autour de la notion de famille et des modalités d'appartenance à l'école, soulignant au passage la présence de règles implicites

de fonctionnement. La manière dont ils conçoivent le fonctionnement de leur école repose sur la dynamique de la diversion telle que nous l'avons définie en introduction de la troisième partie. Celle-ci résulte principalement de la perte des repères et de la perdurance de l'inversion des traits représentationnels, comme cela a été vu pendant leur phase d'installation et que nous avons étudiés dans le chapitre 5. Au niveau organisationnel, ce sentiment des participants pourrait s'expliquer par une perméabilité entre les politiques qui régissent les comportements et leur mise en pratique ou l'enaction (Morgan, 1999, p. 139) :

La structure de l'organisation, les règles, lignes de conduite, buts, missions, descriptions de tâches et procédés normalisés sont aussi des instruments d'interprétations. Tout cela sert en effet de point de référence essentiels aux membres d'une organisation lorsqu'ils réfléchissent aux contextes dans lesquels ils travaillent et qu'ils tentent de leur donner une signification. Bien qu'on considère en général que ces éléments font (sic) partie des caractéristiques les plus objectives d'une organisation, l'idée d'enaction permet d'insister sur le fait qu'il s'agit plutôt d'artefacts culturels qui déterminent le cours de la réalité à l'intérieur d'une organisation.

En bref, si les représentations sociales sur l'école correspondent à ces artefacts culturels, comment se construisent-elles et que révèlent-elles de la construction de l'identité personnelle et professionnelle des participants ? Quel regard portent-ils sur le fonctionnement de leur école et que comprennent-ils de ses règles ?

6.1.1 Identité de l'école

Il s'agit, dans cette section, de mettre au jour les perceptions de ces enseignants dans le quotidien de leur pratique professionnelle et la manière dont ils perçoivent l'identité de l'école. Leur propre positionnement identitaire sera abordé également ici mais vu l'importance de ce thème, nous lui consacrerons en particulier le chapitre 8.

Dans toutes les entrevues individuelles ou en groupe, l'identité de l'école francophone en C.-B. est ressortie comme étant québécoise et est liée à la définition que les participants donnent de la francophonie en C.-B. Certains vont d'abord opérer un glissement de sens de la francophonie internationale vers la francophonie québécoise ; d'autres vont l'ancrer d'emblée dans l'histoire locale de la francophonie québécoise en C.-B.

Examinons dans ces différentes entrevues (B1, B4 et B2) le glissement qui s'opère entre la RR – la communauté francophone est internationale ailleurs comme en C.-B. – et la RU – la communauté francophone est québécoise d'abord – pour aborder tout de suite la question d'appartenance :

G : et comment vous les voyez vos collègues enfin principalement les collègues francophones comment est-ce que vous les voyez les francophones je veux dire les francophones locaux

B1-b : moi j'ai pas vraiment le sentiment d'appartenance.. dans dans dans mon milieu de travail vraiment

G : parce que vous êtes francophone aussi c'est pour ça que je vous pose la question. si vous vous considérez comme francophone normalement vous devriez

B1-a : on dirait qu'ils font plus la division et de d'où tu viens francophone de tel endroit francophone **comme plus francophone du Québec alors ils se sentent comme plus eux ils font comme des groupes les francophones du Québec** et tout ça . c'est eux qui se sentent plus francophones ou qui veulent montrer que c'est eux les francophones ou je ne sais pas quoiahaha . mais bon c'est ça (voix très basse, presque résignée) ... **on ne se sent pas vraiment comme une famille quand on travaille** [B1-b : oui] moi j'ai pas vraiment en fait ce n'est pas comme une équipe on est une équipe de travail des enseignants ou des travailleurs de tels endroits non on se sent pas vraiment comme ça . **il y a comme des petits groupes** peut-être qui se sentent bien entre eux mais **il y a pas d'équipe générale de tout le monde**

Il ressort de cet échange que la définition de l'identité francophone chez B1-a montre l'impact de la définition généralement admise, tant par les chercheurs que par les institutions gouvernementales et associatives, de « francophonie hors-Québec ». Cette appellation continue d'avoir des répercussions sur les représentations de la francophonie en milieu minoritaire en ce qu'elle place le Québec en centre et les francophonies en milieu minoritaire en périphérie. En même temps, ce centralisme se retrouve, au niveau du discours de B1-a et d'autres, à l'intérieur de sa communauté professionnelle. Son sentiment d'appartenance est sous-tendu d'abord par une division interne en sous-cultures définies par l'origine géographique des francophones. D'un côté, il y a une famille géographique et culturelle, les francophones du Québec, et de l'autre les sans familles. La pratique professionnelle est conditionnelle pour tous à un sentiment d'appartenance mais également de légitimité de l'être. Ce dernier fait défaut aux seconds. B1-b remet en

cause d'ailleurs la légitimité acquise des premiers : ils se sentent francophones ou plutôt ils veulent montrer que ce sont eux les francophones, pour le paraphraser. La distance entre *se sentir*, c'est-à-dire s'identifier comme tel, et *vouloir montrer*, donc prétendre de manière diversive, fait émerger un rapport d'appropriation de la francophonie par un *petit groupe* versus *l'équipe générale de tout le monde*. Selon lui, il existe des francophones qui le sont plus que d'autres, certains plus vrais ou plus légitimes que d'autres ; il met en valeur la charge superlative de l'identité de l'école.

B4 se fait également, dans l'extrait qui suit, l'écho de cette assimilation entre francophonie en C.-B. et Québec qu'il va ensuite qualifier de non naturelle. Il opère le même glissement de la francophonie internationale des individus vers une francophonie spécifique à son employeur, mais souligne plus particulièrement que l'appartenance consiste à entrer dans un réseau social, autre métaphore de la famille :

B4 : ben comment je l'ai conçu je me suis dit le fait de parler français c'est déjà euh **un moyen euh comment dire primordial** de de de de de pouvoir contacter les gens de de de faire euh un réseau **de se créer un réseau d'amis de de connaissances** etc . et euh donc je l'ai conçu **comme c'était chez nous quoi ?** que c'était un moyen très facile de de de **de s'intégrer socialement de pouvoir vivre une vie normale** [G : oui] socialement malheureusement c'est c'est pas le cas quand j'ai intégré surtout euh **un employeur francophone** euh on se rend compte qu'il y a toujours des .. y a toujours un regard de la part de ces employeurs et même de de pas mal **de collègues qui sont originaires du Canada** euh disons **plusieurs générations immigrantes** en tous les cas euh ils ont un regard sur les Africains un peu ou quelque étranger que ce soit euh **un peu**

supérieur disons c'est un regard d'en haut on vous regarde avec condescendance voilà donc euh donc euh pour moi la conception de la société francophone n'était pas vraiment à laquelle je m'attendais (...)

Dans la première partie de l'extrait, B4 n'identifie pas tout de suite l'école comme une entité québécoise, il lui préfère d'abord le terme de *collègues originaires du Canada* leur accordant à la fois la légitimité de la francophonie par la naissance et par l'espace géographique. Cependant, il ajoute tout de suite à cette appellation *euh disons plusieurs générations immigrantes en tous les cas* qui annule cette légitimité et qui met indirectement tout le monde sur un pied d'égalité. Or, B4 souligne ensuite l'absence d'égalité au sein de l'école : le regard ou le traitement supérieur, condescendant fait qu'il se sent au bas de l'échelle. Il semble donc pour lui que l'école pratique une forme de hiérarchie interne fondée sur la provenance géographique et ethnique allant des plus légitimes au moins légitimes : les Québécois qu'il identifie clairement dans la suite de son extrait, *quelqu'étranger que ce soit et les Africains*.

G : et comment tu peux définir cette cette différence ou ce contexte . comment tu peux le caractériser . . en d'autres termes si je te demande par exemple de définir ce que c'est que la francophonie ou les francophones dans le milieu éducatif euh qu'est qu'est-ce que tu dirais

B4: moi moi malheureusement ce que je-je vois c'est que **la francophonie ici** en tout cas en Colombie-Britannique euh **j'ai l'impression qu'elle est en train de se battre** de se défendre **c'est pas naturel** [G : ouais] j'ai pas l'impression que c'est naturel c'est c'est c'est comme euh **ils voulaient imposer leur identité les Québécois eux-mêmes je parle du-des Québécois parce que c'est eux**

finalement qui ont ramené la la francophonie en Colombie-Britannique . eux-mêmes ont de la difficulté à se trouver des repères à se trouver des des des des points solides d'attache alors euh moi quand je suis venu j'ai vu que euh elle est assez fragile elle est assez euh fragile et et c'est pas naturel [G : oui] je vois pas que c'est quelque chose que les enfants apprennent naturellement ou ou ou de bon gré disons c'est un peu comme si on poussait les choses on .. j-j- à la limite je dirais même qu'il y a du chantage qui est en train de se faire entre les francophones et les anglophones par rapport au Québec au Canada et je sais pas c'est ma perception très euh très simpliste mais mais ce ce c'est un peu ça

B4 reprend de son point de vue, et selon ses propres mots, le contenu de la vision et de la mission tel que déclinés dans les documents de politique éducative du conseil scolaire concerné, notamment qu'en raison de l'attrait qu'exerce la culture dominante sur les communautés francophones en milieu minoritaire, il est impératif que celles-ci puisent dans leurs ressources culturelles pour sauvegarder leur identité et se maintenir. B4 considère alors que le combat pour la survivance culturelle n'est pas *naturel*, et qu'il fragilise l'école à cause de son besoin de toujours devoir se battre contre l'anglais. Si ce combat n'est pas naturel, il est alors artificiel, ce qui remet en cause à nouveau, selon lui, cette forme de légitimité naturelle d'appartenance à la francophonie. Bien plus, il est forcé et non *de bon gré, un peu comme si on poussait les choses*. Du coup, la légitimité devient une illusion entretenue, une diversion supplémentaire, et se révèle être pour B4 une sorte d'usurpation de pouvoir et d'identité de la part de la francophonie en C.-B. Lui aussi, et à sa manière, récuse cette légitimité historique et pousse plus loin son analyse du combat pour la survivance : c'est un *chantage* duquel on exclut toute négociation ou

concession. Le terme est fort en ce qu'il suggère un abus de pouvoir, un supérieur et un inférieur et un enjeu de taille. Ce qu'il ne dit pas, mais que nous sous-entendons, c'est qu'entre les Francophones et les Anglophones, ce sont les immigrants comme lui qui pourraient constituer l'enjeu des négociations et qui se sentent pris dans un conflit dont ils ont du mal à démêler le bien-fondé. Pour cette raison, nous pensons que son appartenance et son intégration restent problématiques puisqu'il fonctionne dans l'entre-deux culturel, linguistique et identitaire. Il nous dira plus tard que s'il reste à l'école c'est pour assurer ses besoins vitaux, mais que du côté social, il a surtout des amis anglophones ou de son milieu ethnique.

B2, par contre, ne rend pas compte d'une vision universalisante de la francophonie au sein de l'école, il l'inscrit plus dans un communautarisme considéré comme *anormal* :

B2 : (...) euh . la chose que je constate c'est que il y a un **mécanisme** qui est très répandu dans cette commission c'est que .. lorsqu'il y a un professeur qui n'est pas très sympathique pour eux . parlons de racisme . . on a dit qu'il y a un certain racisme dans **la société québécoise ou francophone** c'est tout à fait normal en [son pays d'origine] aussi il y a des racismes à droite et à gauche dans tous les pays il y a un certain racisme est-ce que c'est plus que là moins que là je sais pas mais je-il y a un **mécanisme** que je vois euh .. chez . ces gens-là il y a une certaine idée qui fait penser que puisque c'est une éducation francophone . **nous sommes les vrais francophones** et ces immigrants ils viennent voler nos jobs . [G : hmm hmm] comment ça se fait que **c'est notre langue maternelle** et c'est pas nous qui avons le poste mais c'est ces gens-là qui ont donc il y a une certaine

réaction contre les enseignants d'origine d'autre ethnique (...) euh des choses comme ça voilà ce sont des choses que à mon avis euh **n'être pas normal** c'était pas **une expérience normale** maintenant j'attends on va voir qu'est ce que ça va donner tout ça

B2 fait référence au fonctionnement de l'école par le terme de mécanisme qui, selon le Larousse (en ligne), est un « dispositif constitué par des pièces assemblées ou reliées les unes aux autres et remplissant une fonction déterminée » et régi par des lois de causes à effets. Son discours illustre assez bien la vision mécaniste de l'organisation (Morgan, 1999) dans laquelle la force d'adaptabilité est faible en raison de sa grande rigidité de fonctionnement. Cette assimilation mécaniste est d'importance chez B2 puisque toute anomalie dans ce fonctionnement mécanique mène au dysfonctionnement et débouche sur la maladie réelle, dans son cas, ou symbolique de l'école. Ce rejet se manifeste pour lui dans la pratique du racisme, *une certaine réaction contre les enseignants d'autres origines*. Pour lui, si le mécanisme repose sur une relation de cause à effet, cela veut dire que l'obtention d'un travail et l'intégration professionnelle ne sont possibles que si l'on est Québécois : *nous sommes les vrais francophones et ces immigrés ils viennent nous voler nos jobs*. La dialectique du vrai et du faux francophone (Heller, 2002) que B1-a et B4 plaçaient sur l'axe culturel, se complète pour B2 de l'axe économique et professionnel, et c'est cet espace qui qualifie le plus l'entre-deux dans lequel B2 est placé : *j'attends on va voir qu'est-ce que ça va donner tout ça*. Il semble donc que le critère de sélection professionnelle soit plus facile à accepter pour B2 que le critère culturel.

En bref, l'identité de l'école telle que la définissent ces participants compromet leur volonté d'appartenance et soulève la problématique de l'existence ou non d'une politique d'intégration envers les enseignants immigrants dans tout projet de réforme pédagogique et à travers un discours attendu comme mondialisant (Heller et Labrie, 2005 ; Maddibo et Labrie, 2005). Le sentiment d'appartenance des participants nous semble être d'ordre instrumental (Breton, 1994) car leur francophonie, pour l'instant, est un moyen de travailler ou de se réseauter. C'est donc un sentiment d'appartenance instable dans la mesure où leur investissement professionnel est soumis aux contraintes d'ordre mécaniste de l'environnement organisationnel. Il ressort surtout de leurs interventions que les participants semblent se définir, par rapport à leur école, par ce qu'ils ne sont pas ou ne partagent pas, c'est-à-dire par la remise en question subie ou volontaire de leur capital culturel et professionnel. Ce qui a pour conséquence de mettre à mal leurs tentatives d'interprétation et de compréhension de leur environnement. Si cette remise en question perdure, l'inversion des repères expérimentée sous forme de décalage va se substituer à toute forme de réalité et donner lieu à une réalité de substitution, un peu à la manière de la métaphore de la caverne de Platon (Morgan, 1999). À ce titre, la diversion présage d'une forme d'aliénation issue de la discordance entre une réalité perçue et une réalité projetée, entre une communauté de pratique (Wenger, 2005) et une communauté imaginée (Anderson, 2006).

6.1.2 La diversion comme mécanisme d'interaction

Auparavant, dans le chapitre 5, les participants avaient mentionné l'importance de ne pas se focaliser seulement sur le règlement (la demande de certification au BCCT, la

nécessité d'avoir un diplôme, par exemple) car il y avait aussi des pratiques internes qui, pensent-ils, ont été gardées sous silence et n'ont bénéficié qu'à une partie des enseignants (la lettre de permission). Il nous a semblé alors qu'une des caractéristiques de la diversion provenait de leur sentiment d'avoir dérivé sur une fausse représentation du système scolaire et de son fonctionnement, largement influencée par leurs représentations de référence. Dans la section précédente, le sentiment de décalage s'est matérialisé dans le discours des participants sous forme d'anomalie ou d'anormalité, en tout cas de dysfonctionnement. Certains formulent cette anomalie explicitement : *c'est un camouflage (A1-a), ce n'est pas naturel, c'est forcé (B2), c'est artificiel, c'est pas normal (B4)* ; d'autres ont plus de difficulté à formuler ce sentiment : *c'est comme si, il y a un décalage (A1-e), je me sens comme si (A2)*... La norme devient floue et sa délimitation, sa perception et sa verbalisation le sont tout autant.

L'objectif de toute diversion étant de se protéger en détournant l'attention de l'adversaire vers un autre centre d'intérêt, cela permet de retarder, voire d'éviter toute confrontation ou interaction avec lui. Selon les participants, le fonctionnement de l'école s'apparente à un mécanisme rodé, bien implanté : ils déplorent dans leur école l'inégalité de l'accès à l'emploi ; la rétention de l'information ; l'absence d'aide et de collégialité ; la soustraction de ressources pédagogiques essentielles à leur pratique quotidienne ; leur constat d'échec professionnel par l'attribution de cours pour lesquels ils n'ont aucune expérience ni formation adéquate ; et leur isolement physique, mental, social, culturel et professionnel. Autrement dit, cette période de diversion entraîne le retardement du processus d'intégration et débouche, chez eux, sur un sentiment de stagnation qui est certainement amplifié par le processus migratoire. Ils se sentent et semblent bloqués dans

un entre-deux d'où sont exclues toute dynamique de changement et toute interaction avec les collègues et l'administration. Cette étape a comme contrepoids la stratégie d'agrégation et l'effort de solidarité qui renforcent leur sentiment d'appartenance par interdépendance (Breton, 1994) étudiés dans les chapitres précédents : former une communauté de statut à défaut d'une communauté professionnelle, ce qui ressemble fort à un processus d'(auto-) stigmatisation (Goffman, 1963 ; Cardu et Sans-Chagrin, 2002), c'est-à-dire une définition de soi ou du groupe à travers ce qui le disqualifie de l'interaction sociale ou qui constitue un écart par rapport à la norme sociale véhiculée par l'école.

La diversion se caractérise également par la fermeture des horizons d'attente. On note ici les dynamiques circulatoires opposées de l'individu et de son organisation en ce qui concerne leurs besoins respectifs : au moment où ces enseignants ressentent le besoin de socialisation, donc d'ouverture, ils semblent se confronter à une dynamique inverse de la part de leur école : le besoin de survie culturelle et linguistique caractérisé par une volonté de fermeture. Examinons à présent la teneur du discours ou les traits de ces représentations dont les dynamiques s'appuient sur la diversion.

Les participants s'accordent pour dire que le réseautage est un facteur déterminant de l'entrée dans le système. Mais ils semblent aussi voir leurs chances d'intégration professionnelle précisément comme un coup de chance. Voici quatre extraits de différentes entrevues (B1-b, B2, A7-a et A2) qui vont connoter la chance de manière complémentaire autour du thème de l'égalité des chances et des compétences :

B1-b : moi j'ai commencé par faire la suppléance ici mais moi **on m'avait dit que ce que j'avais comme diplôme c'était pas teachable comme on dit ici** alors

je pouvais pas je pouvais pas mais .. **je sais qu'il y a quelqu'un qui a le même diplôme que moi ... il a eu il a été offert un poste d'enseignement**

G : c'est intéressant

Rires

B1-b : oui c'est intéressant ... oui **mais moi j'ai jamais eu cette opportunité** mais alors j'ai appliqué j'ai essayé d'appliquer d'appliquer d'appliquer et ... on me **l'a offert un jour** mais **je ne m'y attendais pas du tout ..**

B2 : (...) tout d'abord **je me sens chanceux** parce que je suis arrivé . en quelques mois j'ai eu mon certificat . j'ai travaillé juste quelques mois à temps partiel et la seconde prochaine j'avais un emploi à temps plein [G : ah ça c'est bien oui] ça ça n'arrive pas souvent [rires] **ça prend normalement plus de temps** pour-**donc c'est un peu rapide c'est aussi dangereux** mais [rires] c'est rapide et ce que je cherchais c'était une occasion pour moi euh donc .. d'un côté **je me sens chanceux réussi et obligé** un peu parce que on m'a **offert cette confiance et cette chance ..**

A7-a : en fait en ce qui me concerne moi aussi je travaillais comme [nom de collègue] **j'ai trouvé du travail facilement** parce que je travaillais avant comme bénévole et parce que j'avais de l'expérience dans l'enseignement ici en Colombie-Britannique (...) mais j'ai pas appliqué pour d'autres écoles et pour d'autre cons-à d'autres conseils parce que euh je je tenais à je tenais à être au

conseil scolaire [G : oui c'était un choix] et je tenais à être à travailler ici ça fait que [rires] **j'étais très chanceux** [G : oui] **mais je pense pas que je pense pas qu'il y ait tellement de problèmes nous qui détenons des certificats** de la Colombie-Britannique

A2 : (...) et oui ? je dis **ce sont les habiletés qui comptent** c'est tout chez eux je dis c'est tout ce qui compte si tu peux [G : tout à fait] oui c'est ça que je dis en autant que tu es capable le reste ça les importe peu [G : hmhm] tes origines c'est ça que je leur ai dit j'ai dit euh euh **moi je dois dire j'ai eu la chance** peut-être que **les autres ont eu des expériences différentes mais** . jusqu'à présent c'est ça que

On voit dans ces extraits que ceux qui déplorent leur isolement, autant que ceux qui se félicitent de leur insertion, insistent sur le coup du hasard ; alors que, dans les représentations de références, l'insertion était liée exclusivement à leurs compétences professionnelles. D'où l'inégalité des chances d'accès à l'emploi pour lequel, par ailleurs, il y a une offre forte. Le terme *chance*, du reste à connotation objective et égalitaire dans le vocabulaire des ressources humaines, revêt son sens premier dans le cadre du recrutement des enseignants d'origines différentes et implique toutes les incertitudes quant à leur devenir. Il donne du coup un éclairage nouveau à la représentation du Canada comme une terre d'opportunités qui sous-entend que tout le monde a sa *chance*. Mais les individus sont inégaux face à la chance et au hasard quand bien même, de l'avis de tous les participants, ils ont quelque chose de plus à apporter à leur société d'accueil. B2 le formule assez clairement lorsqu'il soutient qu'être si chanceux et bénéficier d'une

insertion rapide est en même temps très dangereux car cette insertion peut ne pas être durable. A2 l'admet malgré lui : ce sont les compétences qui comptent et non l'origine *mais* il a eu de la chance.

De plus, l'insertion est vue comme une faveur, un cadeau qu'on leur a *offert*, acte duquel la notion de mérite peut être exclue et où le rapport inégal de forces met ces enseignants à la merci du bon vouloir de celui qui offre. Ceci fait bien entendu écho à la conception qu'ont les immigrants de leur immigration, une chance offerte de mieux vivre et à leur sentiment d'appartenance ou non et aux critères qui fondent cette dernière. La chance, comme non-pratique professionnelle, apporte ainsi avec elle son lot d'annulations des horizons d'attente : plus rien ne compte sinon l'opportunité qui a été saisie ou non, sinon l'inscription forcée dans le temporaire et l'éphémère. L'adage « être la bonne personne au bon moment » fait place à « être là au bon moment » seulement, et signe au passage la disparition de la personne. D'où le sentiment de négation de soi, de ses compétences, de sa valeur ajoutée et le sentiment de rejet chez les participants en raison du grand hasard de l'opportunisme.

Pour conclure, le système représentationnel des immigrants, en proie à l'inversion par le sentiment de remise en question de qui ils sont, de leurs valeurs, de leurs compétences, de leur intégrité et de leur amour pour le français, se bipolarise : leur propre système de représentation de la francophonie et la francophonie telle qu'ils l'expérimentent. Le (re)positionnement identitaire, propre à redéfinir la place et la participation sociale de chacun (Lévy dans Zarate, Lévy et Kramsch, 2008), devient donc nécessaire : soit l'enseignant immigrant va complètement adhérer aux valeurs dominantes et les relayer (cas de A2) ; soit il va essayer de revendiquer les siennes (cas de B4, B1-c,

A1-f) au risque de s'exclure ; soit il reste dans l'entre-deux (les autres). Ces (re)positionnements appellent aussi une redéfinition du *je* ou *self* dans les tensions constantes entre *structure* et *agency* (Giddens, 1984). Ainsi, au regard du discours institutionnel, l'organisme éducatif justifie sa position en exigeant l'expérience canadienne, la connaissance de la culture francophone canadienne, la mise à niveau des compétences d'enseignement, ce qui est ressenti par l'enseignant immigrant comme une négation de sa spécificité culturelle, de sa compétence linguistique et professionnelle et de son expérience.

6.2 Une école multiculturelle

Dans l'énoncé de sa mission, l'école francophone en C.-B. prône son multiculturalisme et la grande diversité ethnique de sa population estudiantine. Son projet, comme le projet de toute société, est de former des citoyens libres et responsables, justes et égaux. L'immigration s'insère dans la continuité de cet idéal social et éducatif. En même temps, l'éducation francophone qui constitue un fondement dans la transmission de la culture franco-canadienne (Landry et Allard, 1999 ; Heller, 2002 ; Gérin-Lajoie, 2004), se voit obligée de reconsidérer l'aspect sémantique de sa mission et de son projet éducatif au contact de la diversité ethnique issue de l'immigration. De ce fait, une redéfinition des objectifs de l'école s'impose. Hodgkinson (1991) en énonce trois en gardant à l'esprit l'impératif moral de former des citoyens aux chances égales : les objectifs esthétique, économique et idéologique. Ces objectifs s'appliquent surtout à un milieu majoritaire et peuvent s'altérer dans un milieu minoritaire.

L'objectif économique consiste entre autres à former des citoyens dans une langue qui est celle de la majorité afin de faciliter l'intégration professionnelle. Or, ne parler ou n'étudier que le français dans une province où le marché de l'emploi est dominé par l'anglais diminue considérablement les chances d'employabilité. Statistique Canada (2006) relève qu'une des difficultés majeures d'insertion que rencontrent les immigrants se situe au niveau de la maîtrise ou non de la langue de travail. Ceci aboutit à une première inégalité des chances avec ceux dont l'anglais permet une insertion professionnelle plus rapide. Tout en ne contestant pas le fait qu'obtenir un enseignement dans la langue de son choix soit un principe inaliénable de liberté, il paraît important de souligner que ce qui peut être une liberté de choix peut devenir également une contrainte d'action et que la revendication d'un droit au nom de l'équité peut avoir des conséquences opposées en ce qui concerne la question linguistique.

Le rôle que revêt l'école francophone en milieu minoritaire, celui de gardienne de la langue et de la culture francophone (Gérin-Lajoie, 2002), est considéré comme fondamental tant par les instances gouvernementales dans la définition de l'ayant-droit que par les écoles et les parents eux-mêmes. Ceci était probablement justifiable avant l'essor, dans ces écoles, d'élèves immigrants francophones provenant de diverses régions du monde. Mais la diversification de la population scolaire (Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2007) semble remettre aujourd'hui en question la définition de l'identité et de la culture francophone au Canada, et en Colombie-Britannique en particulier, comme le système de valeurs qui les sous-tend ; déplacer la norme en matière linguistique ; et conduire à reconsidérer la mission et la vision de l'organisme éducatif francophone en vue d'une plus grande inclusivité (Farmer et Richards, 2006).

Pour prendre un exemple concret en lien avec le contexte de notre recherche, une commission scolaire de la Colombie-Britannique reconnaît cette nouvelle diversité et l'intègre dans un projet de réforme²¹ plus large (Conseil scolaire francophone, 2006, désormais noté CSF, 2006) s'appuyant sur trois volets : les volets pédagogique, communautaire et technologique. Pour les besoins de l'étude sur l'objectif idéologique, nous nous appuierons surtout sur les énoncés de politiques culturelles et communautaires.

6.2.1 Vision et mission de l'école francophone en C.-B.

Le contenu de ce projet de réforme (CSF, 2006) témoigne d'une remise en question et d'une volonté de changement à la lumière des nouvelles données démographiques et culturelles de la francophonie en Colombie-Britannique. L'analyse discursive de ces deux volets amène un certain nombre de constatations dont voici les plus importantes : la réforme pédagogique soulève la nécessité de tenir compte de la diversité des élèves mais n'aborde pas la question de la diversité au sein du corps enseignant. Il nous est donc difficile d'établir une base de comparaison permettant de mettre en écho les perceptions des participants et les politiques culturelles et communautaires de l'école à leur égard. Au lieu, nous nous contenterons d'examiner quelles représentations l'école francophone produit sur elle-même et selon quelle(s) identité(s).

Pour mieux comprendre les concepts en jeu, un tour d'horizon de la vision et de la mission de ce projet de réforme (CSF, 2006, p. 3) permet de souligner l'engagement de l'école vis-à-vis de la vitalité linguistique, communautaire et culturelle :

²¹ Il s'agit ici du *Projet Pédagogie 2010*, disponible sur le site : http://www.csf.bc.ca/doc_pdf/projets_speciaux/ped_2010_cadre_conceptuel.pdf

- « l'épanouissement de la culture francophone »
- « des services éducatifs valorisant le plein épanouissement de l'identité culturelle des apprenants »
- « le développement de la collectivité francophone de la Colombie-Britannique »
- « le mandat de promouvoir et d'assurer la vitalité linguistique et culturelle de la communauté – école »

Le positionnement idéologique de l'école francophone en milieu minoritaire se définit par rapport à la notion de survie face à un environnement anglophone dominant. Ses efforts de survivance sont dirigés vers le macro-environnement puisqu'il s'agit de maintenir la vitalité linguistique et le développement de la collectivité francophone de C.-B. Dans les entrevues menées avec nos participants et étudiées dans la section 6.1, cette mission a été perçue comme un mécanisme artificiel qui fonctionne sur l'exclusion de ceux qui proviennent d'une autre culture francophone. On peut voir ici une confusion entre le macro-environnement et le micro-environnement comme source potentielle de malentendu ou de décalage présent dans les représentations en usage chez les participants.

Par ailleurs, l'école considère aussi son action comme un mandat, à savoir une transmission de pouvoir de représentation par la majorité, qui peut lui octroyer la légitimité nécessaire à l'exercice de son pouvoir. Le fait que la vision et la mission cautionnent le mandat décrit la représentation de soi de l'école francophone : elle est unique et singulière, y compris dans l'usage grammatical du singulier des termes langue, culture, et identité ; c'est bien une communauté-école et non une école communautaire,

c'est-à-dire une entité double, mais cohésive, où le communautaire est en équation avec le scolaire. Cette représentation est relayée par la thématique du sentiment d'appartenance décrit plus haut par les participants : l'impression de ne pas former une famille, une équipe, la présence de sous-groupes et le sentiment d'infériorité que certains expérimentent au contact de l'école et qui leur fait dire que leur recrutement est peut-être un coup de chance car ils ne pensent pas que leurs compétences professionnelles ont été déterminantes, sauf pour A2. Par conséquent, les participants en viennent à questionner l'ouverture de l'école francophone sur la diversité.

6.2.2 Un dilemme éthique

Afin de comprendre ce qui motive le volet culturel et communautaire (CSF, 2006, pp. 16-25), il convient aussi de circonscrire les impératifs culturels en situation minoritaire. Le Touzé (2004, p. 18) en fait un descriptif assez concis :

L'école de langue française en milieu minoritaire est définie par plusieurs comme « le pivot de la survivance et un balancier compensateur de l'effet du milieu » (Bernard, 1992) des communautés francophones vivant en milieu anglo-dominant. Cette institution est « un agent de reproduction » (Godbout, 1977, p.145), voire même de « production » (Gérin-Lajoie, 2000, p.15) de la langue et de l'identité culturelle françaises. Selon Landry et Allard, le système d'éducation de langue française « est un élément essentiel de la vitalité ethnolinguistique des minorités francophones au Canada ». (Landry et Allard, 1999, p. 404)

Le volet culturel et communautaire de *Pédagogie 2010* se fait l'écho également de cette perspective de l'école francophone, en tant que pivot de la survivance, en ces termes :

Face à l'attrait qu'exerce cette **culture dominante** et au **danger d'étouffement** qu'elle représente, les communautés francophones **disséminées** sur un vaste territoire doivent puiser **les ressources culturelles** qui leur sont nécessaires à la fois pour **se maintenir, sauvegarder leur identité et s'intégrer** à la marche du monde. (CSF, 2006, p. 16, nos mises en gras)

Si on examine le champ lexicosémantique de cet extrait (voir les termes en gras), on constate que l'école francophone revendique son action comme étant une ressource importante de survie dans un environnement anglophones perçu comme menaçant par son pouvoir d'attraction et par son nombre. En même temps, la dissémination des communautés francophones constitue un autre critère de fragilisation communautaire, si elles ne puisent dans leur réserve culturelle commune : l'identité francophone. Toutefois, l'entreprise peut s'avérer difficile si un des objectifs est de s'intégrer à la marche du monde : l'identité francophone est envisagée par les concepteurs du projet de manière fixiste, essentialiste, stable et protégée dans un monde en constante évolution. Cet aspect a été analysé chez les participants comme étant un glissement de sens d'une francophonie internationale vers une francophonie locale d'origine québécoise. On peut constater ici deux dynamiques représentationnelles opposées : du côté de l'école/organisation, le discours tend vers la mondialisation (Heller et Labrie, 2005 ; Maddibo et Labrie, 2005) ; du côté des participants, il tend vers le communautarisme. Il serait donc difficile d'envisager l'identité comme un principe imperméable au changement (Hall, 1996) s'il faut s'inscrire dans l'épanouissement et le développement de la communauté. Cela impose une négociation continue et perméable entre l'interne et l'externe, le particulier et le global, l'individuel et l'universel, le singulier et le diversifié.

Même si les concepteurs du projet admettent la singularité de l'école francophone en milieu minoritaire, un autre dilemme apparaît. D'un côté, ils reconnaissent que la situation minoritaire se justifie dans l'usage du français et la légitimité de le défendre et, de l'autre, qu'« un nombre important d'élèves proviennent de famille dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ne le parlent qu'à l'école » (CSF, 2006, p. 16) ; que « 80% des élèves proviennent de foyers exogames multiculturels où un seul parent parle français » ; que « 52 langues ont été répertoriées » au sein des écoles francophones de C.-B. » (p. 6). Cette mise en valeur de la diversité peut être interprétée selon une visée instrumentale dans laquelle la place accordée au plurilinguisme et au multiculturalisme reste seulement d'ordre quantitatif. Ce qui n'est pas sans intérêt : Taylor (1994) signale que « les politiques tournées vers la survivance cherchent activement à créer des membres pour cette communauté, par exemple en leur assurant que les générations futures continueront à s'identifier comme francophones » (p. 81).

Pour finir, le concept de culture dominante fluctue : pour le francophone qui se reconnaît dans les valeurs de la communauté-école, c'est la culture anglophone qui est dominante ; pour les enseignants immigrants, c'est *une* culture francophone qui pourrait l'être. D'où un décalage, du point de vue des participants, entre les valeurs annoncées (l'intégration de la diversité) et les valeurs pratiquées (l'affirmation d'une identité en particulier). Par ailleurs, la revendication du statut de *pédagogie en milieu minoritaire* considère que l'enseignant doit « être convain[cu] de [son] identité francophone afin d'exercer un rôle de transmission de la culture, et d'une culture dynamique et moderne » (Bordeleau, 1995 cité dans Cormier, 2005 p. 10, cité dans CSF, 2006, p. 22). Cette

pédagogie exclut de fait tous les enseignants qui ne répondent pas à ce critère de reconnaissance culturelle. Cependant, tous les enseignants immigrants habilités à enseigner en français, que nous avons interrogés, ne revendiquent pas forcément une identité francophone bien définie ni le rôle de transmission culturelle que cela leur attribue. Il ressort de cette inadéquation de valeurs entre la vision de l'école et les perceptions des participants une altération de la valeur d'équité qui demanderait une gestion éthique des dilemmes linguistiques et culturels (le pluriel est souligné).

Face à ces décalages successifs, la plupart des participants ont fait état de l'aide d'une personne en particulier, que nous appelons médiateur, grâce à qui la cartographie des règles de fonctionnement interne et le processus d'insertion sont plus clairs.

6.3 Un médiateur comme *inter*-locuteur(s)

De manière générale, un médiateur se définit par sa capacité à servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs partis dans le but de contribuer à la résolution d'un conflit ou d'un malentendu. Dans le cas de notre étude, son rôle consiste à expliciter les règles du fonctionnement interne de l'école/organisation et à orienter les participants dans la confusion de l'intégration. Il a ainsi une fonction contingente ou contextuelle, et émerge d'espaces particuliers qui « offrent des ressources symboliques qui permettent aux individus de se reconnaître dans une histoire commune de la migration (interne ou externe, voulue ou subie, inscrite dans des histoires individuelles et/ou collectives contrastées), de l'investir en la rendant lisible et de se la réapproprier sous-forme de capital » (Jacquet, Moore et Sabatier, 2008). Il revêt ainsi plusieurs caractéristiques que l'extrait suivant a permis de thématiser :

B1-b : ouais alors moi je dis si je par exemple **si j'étais tombé sur quelqu'un que je connaissais** ou bien **que mon ami connaissait** c'est sûr que moi **je serai rentré et puis que j'aurais une bonne place**

G : bien sûr et ça a pris du temps ?... ça a pris du temps pour que ça se fasse ?

B1-b : oui

G : à peu près combien de temps ?

B1-b : moi j'ai-je oh j'ai appliqué comme trois ans .. trois ans j'ai appliqué presque sur tous les postes ouais [inaudible] et je n'appliquais pas sur pour être titulaire d'une classe là j'appliquais juste pour être aide pédagogique tu comprends ? ça je pouvais même pas ... comme ..

B1-c : ça c'est vrai ce qu'il dit par exemple moi quand j'ai commencé pour après j'ai quand ma fille elle a commencé [l'école] .. là j'ai dit enfin ils [la commission scolaire] ont besoin et tout là j'ai fait [commission scolaire] je fais ça c'est comme il a dit c'est vrai même pour la suppléance la première année j'ai rien fait comme [B1-b : ouais moi aussi] alors que que j'avais comme il disait il y avait des gens qui ont même pas le diplôme (voix qui décline presque sur le ton de confiance)

[Chevauchement de voix]

B1-a : moi ici peut-être la compétence mais aussi **le réseautage comme ils disent faut que tu connaisses quelqu'un** [B1-b : ouais] pour qu'il puisse **t'expliquer ou te montrer par où aller ou te recommander en quelque sorte ou parler de toi à la personne qui a le pouvoir**

B1-c: mais normalement mais non c'est ça que tu es déçu parce que quand tu viens tu te dis quand même pas

B1-a : c'est du réseautage vraiment

Cet échange, bien que particulier à ces trois participants, pose les jalons d'une définition de l'intégration professionnelle telle qu'elle se forme à partir de leurs représentations sur leurs employeurs : s'intégrer revient à tisser des liens dans le système et avoir une bonne place. Mais en même temps, il faut rencontrer quelqu'un qui puisse initier cette transformation. Ces trois participants ont également permis de thématiser la figure du médiateur selon plusieurs acceptions dont nous allons retrouver un ou plusieurs des aspects chez les autres participants. Ceux-ci ont pratiquement tous fait mention de la présence ou de la nécessité de rencontrer une personne qui les aide à comprendre leur environnement (médiateur) et/ou qui facilite leur intégration et leur pratique professionnelle (passeur), qui explique et décode les règles (initiateur), qui recommande et parle en leur faveur (intercesseur).

Le terme de figure n'est pas fortuit ; il est tout à fait approprié au champ des représentations en ce qu'il revêt une double acception. Ce que la plupart ont appelé « la bonne personne » est à la fois la figure, le visage familier dans lequel ces enseignants se reconnaissent mais aussi une métaphore, un emblème de l'intégration et parfois même un modèle de pratique. Pour résumer, c'est un enseignant d'abord immigrant, mais pas toujours de minorité visible, et qui est déjà intégré professionnellement. Il a parfois partagé le même parcours et possède une expertise personnelle et professionnelle de l'école. Le médiateur semble également jouer, a priori, un rôle dans le façonnement des RU et d'un discours idéologique propre aux enseignants immigrants sur l'école

francophone. La figure du médiateur regroupe un certain nombre de traits fondamentaux assez variés chez les participants et dont voici les principaux.

6.3.1 Un médiateur appartenant au système

Le premier trait représentationnel du médiateur est qu'il est une connaissance du dedans, admis dans le cercle et qui constitue le premier maillon du *réseautage*. C'est une personne bien introduite. À plusieurs endroits de l'échange précédent, les participants mettent en relief la notion d'introduction, d'entrée, en somme d'insertion pour décrire les critères d'intégration professionnelle. Ce qui révèle qu'au niveau des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, ils ont le sentiment de se trouver à l'extérieur, si on lit le discours a contrario. Cette extériorité se caractérise par la prédominance et la rigidité de leur RR – la compétence doit primer sur le réseautage – c'est-à-dire par la difficulté à admettre que la pratique de la recommandation soit aussi courante ici qu'ailleurs, et en particulier dans leurs pays respectifs. Ils semblent déçus de constater qu'à côté des règles institutionnelles de fonctionnement, il y ait des règles d'appoint pour ceux qui n'ont pas le certificat d'enseignement ou un diplôme, mais qui sont employés par la commission scolaire grâce à la lettre de permission :

B1-c : (...) après 5 ans que j'ai tout laissé tomber après 5 ans j'ai encore là ma fille elle a commencé dans une école francophone .. et là j'ai parlé avec . tu te présentes et tout et **grâce à un prof de ma fille la maternelle et je la remercie toujours** je me suis présenté vous êtes le parent qu'est-ce que vous faites je je j'ai dit je fais ça mais là je suis à la maison parce que j'attends .. mon certificat College of Teachers **elle me dit mais on a besoin en francophones** et qu'est-ce

que tu fais je suis prof comme ça elle me dit c'est pas possible on a vraiment besoin ... **c'est là qu'elle m'a dit il faut envoyer au [conseil scolaire]** et tout et là même quand j'ai envoyé

G : pour la lettre ? (de permission)

B1-c : (...) .. t'sais . tu restes sans rien faire pendant 5 ans .. moi j'ai arrêté j'ai arrêté comme t'sais comme aujourd'hui et demain j'ai pris l'avion pour venir ici alors j'ai toujours travaillé je suis jamais resté comme ça alors elle m'a dit faut que elle m'a dit il faut elle a dit on a besoin c'est là que j'ai... j'ai envoyé pour faire la suppléance ... mais même avec ça ... enfin .. [B1-a : ça marchait pas] c'est pas que ça marchait pas mais [inaudible mais important] ... **t'sais ils te montrent pas au début .. faut que tu tombes sur le les bonnes personnes** [B1-b : oui c'est ça] et ...

En effet, le groupe B1 insiste sur les nombreuses années passées à essayer de valider leur dossier auprès du BCCT quand il aurait fallu seulement obtenir une lettre de permission de la commission scolaire pour exercer, en attendant que le dossier soit traité. B1-c ici et B1-b plus haut insistent sur le fait que, la voie institutionnelle de recrutement leur semblant fermée, avec le temps, leurs multiples demandes les amènent à revoir leurs prétentions professionnelles à la baisse : d'enseignants à suppléants ou *juste pour être aide pédagogique*. Leur insistance sur le verbe *avoir* montre que dans la représentation de soi, ils font le deuil de leur « être » enseignant :

B1-a : alors la lettre [de permission] te permet d'avoir

B1-b: la lettre te permet d'AVOIR c'est ça alors ça ça m'a surpris QUAND
MEME

Aussi, cela questionne-t-il la manière dont ils perçoivent leur intégration, à quel moment et dans quel objectif. En effet, il faudrait *avoir* pour *être* et exister en tant qu'enseignant : s'assurer d'abord la légitimité professionnelle, reconnue à la fois par le BCCT et l'école (avoir le certificat ou la lettre de permission) pour ensuite se reconnaître cette identité d'enseignant. Il semble pourtant que dans ce processus, certains participants expérimentent une altération de leur identité d'enseignant par la dévaluation perçue de leur statut professionnel. Par ailleurs, si on considère que ces enseignants ont pour objectif d'abord de faire face à leurs besoins de survie, il est alors compréhensible qu'ils se positionnent dans l'avoir. En même temps, cela permet de distinguer deux concepts concomitants : l'insertion (entrer) est possible par l'avoir, l'intégration (être) le sera par l'être en ce qu'elle scelle la notion d'appartenance.

En bref, le médiateur a un réel pouvoir d'introduction car il possède le pouvoir de savoir, et, en tant que tel, il permet la circulation de l'information, élément vital dans le processus d'insertion professionnelle. Les participants semblent croire aussi que l'information n'est pas accessible à tout le monde ou qu'ils y ont eu accès seulement par hasard, par la rencontre fortuite de cette « bonne personne » :

B1-Cc : (...) t'sais **ils te montrent pas** au début .. **faut que tu tombes sur le les bonnes personnes** [B1-b : oui c'est ça] et ...

G : et les bonnes personnes c'est qui les bonnes personnes pour vous ?

(Les participants répondent en même temps)

B1-c : ça dépend, **ils sont ouverts**

B1-b : **ils te donnent cette chance**

B1-a : ils veulent **partager l'information avec toi**

B1-c : c'est ça **qui partagent**

B1-b : oui oui

Ces dernières caractéristiques du médiateur ont toute leur importance dans la manière dont ces participants construisent leurs RU sur l'école, c'est-à-dire à travers des attentes non comblées : l'ouverture par opposition à la fermeture ; la chance par opposition à la compétence ; le partage de l'information, la communication par opposition à l'ignorance et la rétention ; et le partage par opposition à l'exclusion. On voit bien ici le transfert des traits dont nous parlions dans le chapitre 5, à savoir le transvasement ou le transfert par inversion des caractéristiques de la RR, attribuées à la société d'accueil, vers la RU sur la communauté professionnelle. Puis, ces traits deviennent les caractéristiques du médiateur qui répercute par transitivité les horizons d'attente de ces participants.

Chose curieuse, cependant, c'est dans l'espace d'isolement, et non de socialisation, que l'adéquation entre l'horizon d'attente et l'expérience semble se réaliser pour ces participants et que le sentiment d'appartenance émerge. En effet, le médiateur paraît cristalliser tout ce à quoi ces participants aspiraient avant de venir au Canada, et c'est un immigrant comme eux qui l'offre. Du coup, la conscience du nous, objet du prochain point, va se former progressivement à partir et sur la base des traits propres à la figure du médiateur. Il semble alors qu'un espace culturel commun devienne pour un temps garant de l'espace professionnel.

6.3.2 Un médiateur appartenant au *nous*

Le second trait fondamental de la représentation du médiateur chez les participants est qu'il fait partie du *nous* par opposition au *ils*, est de la même famille au sens large du terme et qu'en cas de besoin, il peut être un médiateur désigné :

B1-b : il n'y a pas vraiment ce sentiment de **famille de .. là où je suis**

G : et quand vous avez besoin d'aide comment vous faites ?

B1-b : [parlent tous en même temps] je peux très bien parler avec [un autre participant] parce que je me sens plus .. tu vois . **c'est pas à tout le monde que tu peux aller demander de l'aide** donc .. c'est ça il y a des gens . **des gens en particulier avec qui tu te sens vraiment en confiance**

G : Ok. et c'est dû à quoi le fait que tu te sentes en confiance avec eux .. il y a un critère particulier ? ou c'est ? ou tu as tissé des relations avec cette personne ? enfin comment.. ?

B1-b : **c'est le fait de se sentir euh mis à part** euh c'est ça

L'identification du médiateur repose sur une communauté d'expérience : les participants et le médiateur ont en commun le fait qu'ils sont *mis à part*, compensé par le sentiment de confiance réelle, sincère. Là encore, l'accent est mis sur l'exclusion mais aussi sur l'inégalité des statuts dans le rapport à l'institution : *c'est pas à tout le monde* versus *des gens en particulier*. C'est une sorte d'alter ego dans lequel ils reconnaissent leurs particularités car ils forment une communauté dans la différence :

G : donc ça serait des gens dans la même situation ou qui sont déjà passés par là ou ...

B1-b : non non non pas dans la même situation non mais **des gens qui ... qui ne te mettent pas de côté** quoi **qui te considèrent comme EGAL** tu vois

B1-c : ce qu'il veut dire **c'est plus les immigrants**

B1-b : oui c'est ça

B1-c : c'est plus les immigrants comme lui [B1-b : oui c'est ÇA] c'est plus les immigrants comme LUI qu'il veut dire

G : donc vous voyez bien la séparation

B1-b : oh oui absolument qui ne peut pas le VOIR oh oui moi je pense que de toute façon hein ..

Le point commun est avant tout celui du statut d'immigrant, le participant se reconnaît en lui en ce qu'il est mis à part aussi et, de ce fait, est reconnu en retour. Cette communauté de statut se dessine au-delà des provenances géographiques ou ethniques : le principe d'égalité prévaut entre immigrants seulement mais, en même temps, son absence est reproché en filigrane à l'institution. Cette communauté de statut, facteur important, nous semble-t-il, dans la construction de l'identité professionnelle, est le palliatif au sentiment d'exclusion et de solitude. De manière générale, ce mouvement de rééquilibrage est très typique d'un environnement propice aux changements et aux résistances qu'il peut entraîner. Les stratégies de compensation qui en découlent peuvent être le fruit du repli vers le connu et le semblable. La réassurance devient un besoin immédiat et impérieux et le choix se portera sur celui avec qui le participant se sent en confiance par opposition à l'autre non immigrant. Aussi, revient-on à un principe récurrent de notre analyse : le besoin d'agrégation semble précéder le fait d'intégration. Une curieuse alchimie s'opère :

rejoindre le même dans ce qu'il a de plus diversifié ethniquement et linguistiquement. L'agrégation consiste donc à rejoindre « la famille », principe dominant dans l'imaginaire du déraciné comme un des tributs ultimes à payer à l'émigration. Il y a de ce fait un retour au besoin de socialisation dans un environnement ressenti comme exclusif.

6.3.3 Autres figures du médiateur

À côté de cette figure de médiateur identifiée comme essentiellement une figure de facilitation, de transition, d'autres figures se dégagent plus particulièrement chez certains participants. B2 ne fait pas clairement mention d'un médiateur partageant les caractéristiques sus-mentionnées mais semble être passé outre cette volonté d'agrégation locale manifeste chez les participants précédents. La raison, croyons-nous, en est le fait qu'il ait vu dans l'institution directement les traits attribués au médiateur et au fait qu'il ait obtenu un poste tout de suite, presque par chance, dira-t-il. Il a eu d'emblée le sentiment que sa phase d'insertion professionnelle s'était opérée et qu'il appartenait d'ores et déjà à l'institution :

B2 : oui bien sûr euh tout d'abord je me sens chanceux parce que je suis arrivé . en quelques mois j'ai eu mon certificat . j'ai travaillé juste quelques mois à temps partiel et la seconde prochaine j'avais un emploi à temps plein [G : ah ça c'est bien oui]. ça ça n'arrive pas souvent [rires] ça prend normalement plus de temps pour . donc c'est un peu rapide c'est aussi dangereux mais [rires] c'est rapide et ce que je cherchais c'était une occasion pour moi euh donc .. d'un côté je me sens chanceux réussi et obligé un peu parce que on m'a offert cette confiance et cette chance .. de l'autre côté euh il y a eu des difficul-difficultés que je ne m'attendais

pas bien sûr je m'attendais parce que c'était la première année j'avais eu une euh une tâche extrêmement difficile en plus euh je m'attendais à des difficultés mais je m'attendais aussi au support de l'administration pour m'aider à . [G : hmm hmm oui oui oui] combler ces difficultés c'est là que j'ai été déçu il n'y avait pas de support

G : et vous attendiez quel genre de support par exemple .. un support moral un support technique enfin

B2 : tous tous les deux moral et technique euh surtout administratif organisationnel n'importe quel . support serait bienvenu . sauf que . [G : c'est pas venu] c'était presque *you are on your own* [rire à tonalité amère]

Si B2 fait état du même manque de support ou d'aide, il convient cependant que son processus d'insertion s'est fait très rapidement et constitue en cela un gage de confiance, c'est-à-dire une validation de son identité d'enseignant. En est-il pour autant intégré à l'organisation ? Il a voulu le croire puisqu'il dit ne pas s'être attendu aux difficultés qu'il a rencontrées alors qu'à d'autres moments (voir la section 5.2.2 qui lui est consacrée), il a affirmé qu'il était au fait des difficultés d'intégration sociale et professionnelle et qu'il savait à quoi s'attendre en venant en C.-B. Il illustre ici un autre exemple du processus de diversion passive que nous avons décrit à son propos dans le chapitre précédent : l'illusion d'appartenance à un collectif qui se confirme dans sa dernière remarque *you are on your own*. Il le reconnaît d'ailleurs lorsqu'il pressent que la rapidité de son insertion est une chance mais également un danger.

Le contact direct avec sa direction a, de son avis, toujours débouché sur l'échec de l'intégration professionnelle, l'absence de soutien administratif et le rejet, voire

l'élimination, qui en découlent puisqu'il a le statut d'enseignant titularisé mais est suppléant. Pour pallier cette rupture, B2 mentionne un autre type de médiateur, un médiateur institutionnel, le syndicat. Il pourrait par extension présenter les mêmes traits que la figure de médiateur précédente, à la différence que le syndicat représente la communauté des intérêts et non des statuts :

B2 : (...) eum voilà à partir de ça j'étais coupé de cette école bon c'est pas grave j'ai appliqué à un autre poste dans d'autres écoles d'autres postes de [nom des matières] dans d'autres écoles il y avait des postes qui qui me convenaient . mais à chaque fois ils m'ont refusé et à chaque fois j'ai appelé le syndicat et et chaque fois le syndicat m'a dit que j'avais raison c'était mon poste mais ils ne m'avaient pas offert ça c'est arrivé plusieurs fois comme ça

G: combien de fois à peu près ?

B2: trois fois trois-quatre fois même parfois je ne pouvais plus donner suite parce que j'en avais marre j'en avais plein [G : oui] et c'est plutôt de j-le président la présidente du syndic qui en avait marre [G : ben oui] qui ne me répondait plus parce qu'il y en avait tellement mais c'est pas grave une fois que qu'on a établi ça euh l'un des postes qui était supposé d'être donné à moi euh été offert à quelqu'un d'autre alors le syndicat a fait de sorte que on me compense pour ça donc j'ai eu mon contrat à temps plein permanent sauf qu'il n'y avait plus de poste c'était trop tard il y avait l'école était déjà ouvert il y a [nombre de mois] . lorsque la chicane était annulée .. donc ils ont dit vous allez faire de la suppléance . j'ai dit OK

B2 a donc les mêmes attentes que les autres participants : la confiance, la solidarité, l'entraide, l'orientation etc. dans le milieu de travail. La différence est que B2 s'attend à

ce que cette aide soit de nature institutionnelle et légale alors que pour les autres, cette aide vient d'autres immigrants, de manière informelle.

B4 met l'accent sur sa grande autonomie et son indépendance, il ne fait pas mention du besoin d'un médiateur. Cependant, la seule mention explicite faite à un type de médiateur particulier concerne le chercheur lui-même, non comme passeur ou intercesseur, mais comme médiateur de changement. La question est de savoir si n'importe quel type de chercheur peut être investi de cette caractéristique ou bien faut-il qu'il soit reconnu comme faisant partie du *nous* immigrant :

B4 : (...) moi moi je suis quelqu'un qui va chercher ce que je veux je veux le prendre je vais le chercher je m'impose et c'est peut-être ça qui attire un peu le le le l'intimidation ou l'écartement ou parce que bon j'ai comme un certain âge ou [G : oui] je sais ce que je veux [G : oui]

G : et comment tu vis cet écartement ?

B4 : euh . franchement je m'en fous . c'est-à-dire euh ça y est moi **j'ai construit mes murs j'ai construit mes barrières** euh ce-je ne suis plus . insensible donc euh mais ce-je peux être blessé bien sûr on peut on peut c'est-à-dire il faut pas mentir non plus il faut **on peut être blessé mais bon on cicatrise très vite** dans le sens où j'vais j'vais pas me stresser la vie c'est un fait c'est comme ça j'ai pas les moyens de le combattre maintenant vu des **quand je vois des personnes comme vous justement qui faites des recherches** et des et des de thèses et des doctorats dans ce sens-là là **ça m'encourage à parler c'est d'ailleurs c'est pour ça que je parle** [G : hmm hmm] je dis ce que je pense et euh et me disant ah bon peut-être il y a une sol-une **chance** c'est comme c'est la première fois qu'on me propose ce

genre de d'interview ce genre de recherche je me dis tiens je vais donner une chance mais si ça marche pas je vois que ça marche pas et ben vous aurez été le le **la bouée finale** disons après je me dirais bon ça ne sert à rien **franchement y a rien qui va changer de toute façon** et euh on vit comme on est et voilà

B4 insiste beaucoup sur la nécessité de se protéger contre toute blessure, ou expérience douloureuse, par une sorte de fatalisme, d'acceptation de la situation. Pour lui, la voie de sortie se situe dans l'acte de parler, fragile solution dans un univers de désillusion, et envisage la notion de prise de parole comme vecteur de changement. Bien que situé à un autre niveau d'insertion professionnelle puisqu'il est titulaire, il met en avant un autre type d'isolement, sous forme de solitude choisie en réponse à l'écartement : il construit de manière autarcique des murs là où il aurait pu y avoir des ponts. Il exclut donc tout recours à un médiateur qu'il pourrait aussi voir comme une sorte de dépendance, d'obstacle supplémentaire à surmonter dans ses efforts de cicatrisation sociale. On ne peut alors éviter de se demander si B4 ne se considère pas lui-même comme un porteur de parole, un médiateur potentiel en ce sens.

Par ailleurs, B4 voit dans la personne du chercheur la bouée finale de sauvetage. Mais il semble préciser légèrement de quel type de chercheur il s'agit : c'est celui qui lui *propose ce genre d'interview, ce genre de recherche* et avec qui la parole est possible, c'est la bouée de sauvetage, celui qui peut faire entendre, donner une voix, percer le silence qui entoure l'expérience quotidienne d'insertion. Et c'est probablement un intervieweur ou un chercheur qui est reconnu comme faisant partie du *nous* immigrant mais qui a aussi accès au *eux* institutionnel ou y appartient, en somme un médiateur multidimensionnel.

En cela, il fait écho à l'une des caractéristiques énoncées par les autres participants en ce qu'ils reconnaissent tous à leur manière que le médiateur, qu'il soit initiateur, passeur ou intercesseur, est d'abord un détenteur de parole, celui qui va parler au nom de quelqu'un, parler à ceux qui ont le pouvoir, ou simplement celui qui va encourager la parole. C'est pourquoi nous l'avons qualifié d'*interlocuteur*, celui avec qui l'échange verbale se fait réellement et d'*inter-locuteurs* (le pluriel est souligné), c'est-à-dire celui qui sert d'intermédiaires entre deux locuteurs, un porteur de parole en somme.

Pour résumer, face à l'opacité entourant la compréhension du milieu professionnel, les participants paraissent repositionner leurs appartenances : l'appartenance à une communauté de statut d'immigrant, se situant à la périphérie du statut d'enseignant reconnu par l'organisation, plutôt qu'une appartenance ethnique, culturelle ou linguistique ou professionnelle. Il nous semble donc voir émerger encore une fois cette figure de mise en abymes du sentiment d'appartenance qui contribue à la représentation de soi, mais ici par la combinaison des trois modalités d'appartenance décrites par Breton (1994). Cette appartenance (instrumentale au départ) s'incruste dans la pratique professionnelle et y trouve son ferment (par l'interdépendance des statuts). Elle se fonde sur la reconnaissance mutuelle et sur l'expérience partagée tout en faisant émerger un répertoire commun de représentations (par la présence d'une expérience historique reconnue commune).

Si le médiateur joue un rôle certain dans la formation de ces représentations, nous ne pouvons l'attester dans les entretiens puisque nous n'avons pas pensé à identifier au préalable des participants comme possibles médiateurs. Toutefois, c'est une hypothèse dont il faut tenir compte dans l'analyse du catalogue des représentations chez les

enseignants. Les ramifications de cette hypothèse peuvent être significatives en ce qu'elles sont la manifestation probable d'un contre-discours idéologique fondé aussi sur la reproduction.

En conclusion, les participants ont mis en exergue un certain nombre de pratiques internes qui semblent par la suite s'ériger en règles. Les représentations qui en résultent semblent figées et non dynamiques : la communauté est à prendre comme elle est et il n'y a rien à faire, selon plusieurs d'entre eux. À ce titre, cette représentation reprend à son compte des perceptions qui se sont probablement déjà stéréotypées si elles sont le fruit du fatalisme, de l'immobilisme et de l'attentisme chez les participants. Dans ce cas, les RS vont fonctionner en vase-clos et se libérer de toute interdynamique avec d'autres RS. Dès qu'elles acquièrent cette indépendance, elles apparaissent alors comme étant propice à leur reproduction discursive, que celle-ci se fasse dans l'interaction conversationnelle ou qu'elle soit le fait du médiateur. Cela veut-il dire que la dynamique du changement des RS n'est pas reproductible ou à tout le moins transmissible ? Voilà un constat fort pessimiste si on s'inscrit dans la diversion et si on ne considère pas l'autre effet de la reproduction : la réaction en chaîne que peuvent occasionner les perturbations des traits contextuels de la représentation. Aux yeux des participants, l'école est avec et pour les Québécois car elle est cautionnée par la légitimité historique, elle semble figée dans le temps. Face à cela, ils revendiquent une légitimité d'ordre déontologique, professionnelle et qui, elle, semble dynamique et donc porteuse de changement car elle investit la praxis.

Il ressort enfin du discours des participants que la communauté francophone dans le milieu éducatif déploie un système de protection centrifuge propre à éloigner toute

perturbation du centre. Ce qui est un autre effet de la diversion comme mode de survie. Ce modèle de fonctionnement puise ses caractéristiques dans la métaphore culturelle de l'organisation (Bolman et Deal, 1996 ; Morgan, 1999) où celle-ci fonctionne comme une mini-société avec ses lois, ses normes et ses valeurs propres. En tout état de cause, c'est fondamentalement leur sentiment d'appartenance que les participants remettent en question. Ce qu'ils envisageaient comme une appartenance à une famille linguistique tout à fait naturelle, attendue et normale se meut progressivement en sentiment de rejet de leur identité, en anomalies de fonctionnement au moment de l'insertion professionnelle. Le déplacement des traits fondamentaux de la représentation sur la francophonie, et par extension de la norme, révèle un déplacement dans la représentation sur l'intégration professionnelle : au départ, c'est l'expérience et les compétences qui devaient l'assurer, maintenant c'est l'appartenance ou non et l'adhésion ou non aux valeurs culturelles et identitaires de l'organisation qui réaliseront cette intégration. Le sentiment d'appartenance qui était de l'ordre de l'instrumental (Breton, 1994) ne se convertit en rien, les dimensions d'interdépendance et de partage qui sont les deux autres modalités d'appartenance à toute communauté ne se concrétisent pas, ce qui donnent aux participants la sensation de l'entre-deux, parfait exemple de la diversion, sorte de plaque tournante de la décision identitaire et des choix professionnels. Par exemple, B2 considère son appartenance comme *être son semblable* et place sa non-appartenance sous le champ sémantique de la maladie et de l'absence de rémission ; B1 et A2 l'envisagent comme l'adhésion à une famille qui ne se fait pas pour les premiers et qui se réalise miraculeusement pour le second ; B4 et A1 la conçoivent comme un mérite, un destin, une légitimité de l'amour, B4 en particulier décrit cet entre-deux ou ce manque

d'appartenance comme un ensevelissement ou une noyade. En bref, l'absence d'une appartenance quelconque est investie par le champ notionnel et lexical de la « mort » identitaire dans lequel l'interaction dans la pratique professionnelle au quotidien joue un rôle essentiel de négation. Un des thèmes fondamentaux de cette négation dans les multiples interventions des participants se construit autour du phénomène du silence et littéralement de l'absence de parole ou d'échanges verbaux, thème qui fait l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 7 : Quand ne pas dire, c'est faire aussi

Nous abordons à présent un des aspects les plus significatifs des représentations construites par les enseignants immigrants autour de leur école : le « silence » dans l'interaction. Si Austin (1991) affirme que les énoncés sont des actes et reconnaît l'importance perlocutoire du langage, nous affirmons de la même manière que le silence est aussi un acte puissant dans l'interaction en ce qu'il transfère le pouvoir de la parole, et donc de l'action, de celui qui le subit vers celui qui le pratique. Le silence, comme pratique, n'annule ni l'action ni l'interaction en ce qu'il peut être offensif, offensant ou défensif. Il peut être signe d'affirmation, de doute, d'ignorance, d'isolement ou de rejet. Sa force première, nous semble-t-il, est dans le non-dit comme dit.

Dans le discours des participants, le silence sous-tend tout le processus de l'intégration professionnelle et constitue à leurs yeux une des pratiques les plus importantes dans le fonctionnement de l'école en ce qu'ils pensent ne pas avoir accès à la parole ou ne pas être entendus. Ils soulignent le manque d'interactions verbales avec leurs collègues ou avec l'administration ; ce qui, pensent-ils, les met en position de vulnérabilité dans la mesure où ils doivent faire face par leurs propres moyens aux besoins quotidiens de leur pratique pédagogique. Il semble alors que l'absence d'interactions verbales ou de prise de parole efficace entre ces enseignants et leurs collègues ou administration participe à ralentir leur intégration. Kerbrat-Orecchioni

(1986, p. 11) affirme que tout acte de langage est un acte de communication avec autrui et attend une réponse :

(...) l'absence de tout « accusé de réception » condamne à l'échec perlocutoire. *Il y a réponse à tout.* La parole est dans son essence même de nature interlocutive, ainsi que le répète Benveniste, ou Bakhtine : « Pour le discours (et, par conséquent, pour l'homme), rien n'est plus effrayant que l'absence de réponse ». L'Enfer, c'est le silence de l'autre.

Le silence revêt dans les entretiens plusieurs formes qui continuent de modéliser le fonctionnement de l'école francophone vu dans le chapitre précédent. Nous examinerons ici comment les perceptions des participants sur la rétention de l'information, la difficulté d'accéder aux ressources pédagogiques essentielles, le ressenti des mises à distance même sur le plan physique contribuent, selon eux, à les placer dans une situation d'échec professionnel. Tous les participants, à l'exception de A2, mettent en valeur leur incapacité à percer ce silence qui les isole et qui leur dénie, à leurs yeux, toute existence face à l'organisation.

7.1 La rétention de l'information

La rétention d'information a déjà été mentionnée à propos de l'accès à l'information concernant les modalités du recrutement sur lettre de permission. Mais elle est plus sérieusement abordée sous différents aspects et à différentes occasions dans le reste des données. La circulation de l'information est une pratique-clé du fonctionnement organisationnel en ce qu'elle instaure un mode de collaboration vertical et horizontal tout en garantissant que les conditions de la performance et de la rentabilité soient réunies.

Contrôler l'information peut s'expliquer par des raisons objectives et/ou subjectives : il se peut que l'organisation choisisse de ne déployer des informations qu'à un moment considéré comme stratégique pour le fonctionnement de l'organisation, auquel cas la régulation des flux d'information en interne et en externe participe du mode de gestion et est le produit d'un consensus. Il est possible aussi que le contrôle de l'information soit le fait d'une pratique implicite, dont les bénéfices stratégiques sont individuels, octroyant de ce fait le pouvoir d'un individu sur un autre.

Dans ce cadre, le fonctionnement organisationnel trouve écho dans la métaphore politique (Bolman et Deal, 1996 ; Morgan, 1999) où l'école est conçue comme un système idéologique. La pratique professionnelle, l'efficacité et la rentabilité dépendent crucialement de la possession ou non d'informations, du contrôle ou non sur les ressources pédagogiques, que ce contrôle soit réel ou perçu. Ceci a pour effet de susciter des conflits lorsque les intérêts des uns et des autres ne se rééquilibrent pas, que la négociation dans la gestion et l'usufruit de ces ressources paraît aux yeux de certains inexistante et que l'accès à ces mêmes ressources paraît conditionné ou non par l'appartenance à un groupe. En tout état de cause, l'absence de contrôle sur les ressources, ou simplement l'accès, peut déboucher sur la dépendance des individus par rapport à leur organisation dans son ensemble comme aux différents sous-ensembles qui la constituent.

Dans le cas qui nous intéresse, la gestion de l'information et ses conséquences, ou plus exactement les perceptions que les participants en ont, ne sont pas différentes. Ce qui semble prégnant en revanche, c'est que des pratiques particulières, mais répandues, montrent qu'il s'agit non pas d'un règlement institutionnel en circulation dans les écoles

francophones, mais plutôt d'une règle tacite face à laquelle les participants se disent démunis car ils considèrent ne pas avoir d'accès balisé à l'information, sauf comme nous l'avons vu, par la personne du médiateur.

Ainsi, la perception répandue d'une rétention de l'information de la part des collègues et des administrateurs repose sur une difficulté d'interprétation des situations, comprises dès lors comme des non-dits, des « actes » passifs qui exigent des formes de proactivité de la part des participants qu'ils ne sont pas toujours en mesure d'avoir car toute leur énergie est jugulée par leurs efforts de survie et donc par une réactivité en chaîne.

7.1.1 Du non-dit à l'indicible

Plusieurs occurrences témoignent du désarroi et de la perplexité des participants qui pensent ne pas pouvoir accéder à l'information ni aux ressources pédagogiques et administratives qu'elle implique. Par exemple B1-b mentionne le fait de ne pas être systématiquement mis au courant de réunions importantes concernant sa tâche et ses responsabilités :

B1-b : (...) par exemple il y a avait des réunions là on me disait pas que qu'ils aimaient que je participe dans des réunions et ça **j'ai trouvé ça très dur ?** par exemple donc c'est ça (...) par exemple **il y avait quand même des choses qu'on voulait pas me dire** parce que **j'étais nouveau** et puis .. [G : ah d'accord] tu vois ?

G : mais c'est des choses qui auraient pu t'aider ?

C : oui oui ce sont des choses qui auraient pu m'aider et puis **des réunions que j'aurais DÛ assister (...)** ils te considèrent pas comme égal c'est ça eux ils me disent parce que moi je demandais parfois puis moi je je **je m'impose et je dis pourquoi est-ce que j'ai pas été informé** alors ils me disaient **oh on a ou--bli--é ?** [les syllabes ont été détachées et appuyées sur un ton mielleux] tu vois il y a beaucoup de choses ? et là c'est c'était pour moi **c'est de l'hypocrisie quoi** ouais [silence prolongé de tous]

Ce participant considère que le partage de l'information est la condition à la participation à la communauté professionnelle. Cette participation repose sur des critères d'égalité et d'appartenance partagée. Ainsi, toute personne nouvelle – pense-t-il nouvel arrivant ? – est sujette à disqualification (la non participation au fonctionnement) et à hypocrisie pour en expliquer l'usage. Parfois, la disqualification est vécue sur le mode de la soustraction : perdre un droit qui aurait dû être exercé. L'hypocrisie semble être un autre aspect de la diversion et du non-dit, elle est perçue comme intentionnelle pour préserver les apparences d'égalité. Or, tout le monde n'est pas égal devant l'information si celle-ci à des visées stratégiques. Ce que nous ne parvenons pas à expliciter avec certitude, à la fin de la première réplique de B1-b ci-dessus, c'est la deuxième raison de la disqualification quand B1-b affirme que c'est parce qu'il était nouveau *et puis .. [G : ah d'accord] tu vois ?*. Il nous a semblé pendant la conversation que B1-b faisait référence à son ethnicité et que le *tu vois ?* confirmait que nous avions bien compris, ce qui paraît alors mettre un accent d'insistance sur une complicité entre le chercheur et les participants, complicité construite sur des expériences et des valeurs perçues comme partagées.

Il ressort avec un peu plus de certitude ici que la tentative d'explication à la rétention de l'information est un autre versant du non-dit : l'indicible, c'est-à-dire la difficulté des participants à tirer du sens de leurs expériences et à le mettre en mots. Cet état contribue à parcelliser la construction de la représentation sur l'école francophone de manière synecdotique, la rendant disponible à toute formation stéréotypique.

Le non partage de l'information avec les nouveaux enseignants, en l'occurrence nouveaux arrivants, est donc perçu comme un facteur d'exclusion mais n'apparaît pas toujours que sous cette forme. Un de ses corollaires les plus importants est la difficulté d'accès aux ressources pédagogiques nécessaires au fonctionnement quotidien, vue également comme un frein à leur intégration professionnelle. Bien que cette difficulté soit généralisable à tous les nouveaux enseignants, les participants la comprennent, dans le contexte du sentiment d'exclusion qui est le leur, comme étant un obstacle spécifique à leur situation.

B1-a et B1-c estiment avoir perdu plusieurs mois avant d'avoir accès au matériel pédagogique dont ils avaient besoin dès le début de leur pratique. B1-a raconte avoir découvert dans sa classe une armoire verrouillée contenant des ressources pédagogiques qui lui auraient été d'un grand secours pendant cette première année. Il insiste sur le fait qu'il n'a pas reçu de soutien, qu'il s'est senti livré à lui-même et qu'il a dû se débrouiller avec les moyens du bord tout en faisant face à de multiples difficultés : la nouveauté du système, les spécificités culturelles, la charge de travail etc.

B1-a : mais plus on travaille seul [inaudible] il faut lire beaucoup comme la première année si t'as plusieurs années d'expérience je me dis peut-être c'est sûr c'est difficile je parlais avec lui il me disait l'autre jour au début **il y avait tout**

dans la classe mais il savait pas où était quoi où était quoi tu arrives dans la classe **on a un jour avant que l'école commence** mais pendant un jour tu peux pas tout découvrir tout ce qu'il y a dans la classe tu peux pas tout lire tu peux pas tout savoir d'autant plus que quand tu commences **il y a pas quelqu'un qui vient pour te dire** ok il y a telle chose, il y a telle chose il faut que tu les découvres toi-même tu peux pas le faire en un jour ça peut te prendre même toute une année [B1-b et B1-c approuvent] (...) et tu n'as pas le temps de regarder tout ça c'est au fur et à mesure que tu découvres un livre et un autre et un autre et **ça lui a pris une année pour voir ça moi ça m'a pris 5 mois pour voir** qu'il y avait un placard dans mon . ma classe il y avait d'autres choses dedans [rires] je crois que quelqu'un était venu dans ma classe pour chercher ché pas un dictionnaire ou quoi et puis il a ouvert et j'ai dit OH il a des documents là-dedans ? [rires] je regardais j'ai dis oh mon dieu donc j'ai tout découvert moi-même je regardais je lisais ? mais t'as pas le temps de tout voir et puis de lire tout au début j'étais très très occupé je prenais aujourd'hui un cartable je le ramenait à la maison et tout ça . mais bon c'est quand même difficile pour le début y a pas y a pas comme **l'accueil n'est pas bien organisé** . quand tu arrives **on t'intègre bien** d'abord que tu te **familiarises** avec ce qui a dans ta classe et que tu apprennes . c'est vraiment

Ce participant met l'accent sur le frein temporel à l'acquisition de connaissances utiles au fonctionnement de sa classe et sur la difficulté de fonctionner dans un système dont les attentes et les enjeux sont grands, mais mal compris par ces enseignants : il leur paraît alors qu'il faut tout savoir très vite tout seul. La période de familiarisation est chargée de

sens : c'est à la fois une période de transition qui va rendre le changement et l'ajustement possibles. Mais c'est aussi une période de socialisation et d'interaction souhaitées en vue de reconstituer une communauté d'appartenance nécessaire au processus d'intégration à la fois des savoirs et des personnes, en bref *se familiariser* comme le souligne B1-a à la fin de son intervention. En outre, l'expérience de la solitude est renforcée par l'insuffisance de structures d'accueil au sein de l'école et révèle une difficulté chez ces enseignants à s'approprier l'espace pédagogique : même leur classe leur est étrangère. La présence-absence de l'information, ou plus exactement la difficulté perçue de pouvoir la saisir, tout comme son utilisation dépendent à nouveau, à leurs yeux, du hasard et de la chance et de la présence ou non d'un médiateur, c'est-à-dire *quelqu'un qui vient pour te dire*.

Les problèmes d'accueil et d'orientation qui ont été soulevés ici par ces participants semblent être communs à tous les enseignants, immigrants ou non, qui débutent dans le métier ou qui intègrent une nouvelle structure. Cependant, l'expérience de décalage des enseignants immigrants entre leurs préconceptions sur leurs conditions de travail dans la société d'accueil et leurs expériences sur le terrain peut exacerber le sentiment que ces difficultés d'accès aux ressources pédagogiques sont un obstacle supplémentaire ou de trop qu'ils n'auraient peut-être pas à rencontrer. Mais c'est surtout de ne pas pouvoir le verbaliser, le communiquer ou simplement demander qui semble problématique.

B4 nuance de manière ironique sa perception de la rétention d'information et avance qu'*il y a aussi des côtés positifs c'est qu'on te donne tout le support nécessaire sur le plan académique d'accord ? on t'encourage il y a beaucoup d'encouragements*

mais il faut aller les chercher tout seul quand même c'est-à-dire il faut aller vraiment creuser. Il sous-entend par la suite que cet effort solitaire, toujours fait dans un seul sens, se heurte à la non reconnaissance du travail accompli et donc au silence. Encore une fois, il faut aller chercher, creuser quelque chose qui n'est pas à sa portée, qui est là sans être là, presque comme une illusion, c'est-à-dire une évidence qui ne l'est pas pour tout le monde. Comme d'autres, il ne cherchera pas à avoir de l'aide car la prise de parole engage pour lui une prise de risque. D'où, paradoxalement, parler revient à s'exclure et garder le silence devient une façon de faire durer l'interaction :

B4 : (...) si on veut vraiment vivre tranquille et euh . ne pas avoir trop de casse-têtes ni vivre de de situation euh de stress ou .. ou comment dire de stress ou d'inconfort [G : hmm hmm] on a on on fait juste notre travail on on on termine on continue notre travail avec passion bien sûr envers les enfants **mais par rapport au milieu que les c'est-à-dire professionnel avec les collègues la direction l'administration tout ça on on essaye de d'avoir le euh minimum de contact juste pour ne pas enflammer parce que parce que ce qui passe en fait y a beaucoup d'intimidation** . y a beaucoup d'intimidation par rapport à ce genre de collègue d'accord parce que . . qu-**le fait qu'il soit introduit ou le fait qu'il soit euh bien vu par les directions** et cetera ou par les gros bonnets comme on dit euh il y a de l'intimidation dans le sens **où si tu vas commencer en tant que minorité visible apparente parler à à dire ce que tu penses tu vas être éloigné du groupe et tu vas être à la limite ignoré** et c'est là ça c'est une forme d'intimidation que je vis hein euh quotidiennement d'accord pas . flagr- pas . . c'est pas flagrant mais euh j'suis pas bête bon

B4 identifie ici ses collègues comme faisant partie d'un groupe possédant le pouvoir administratif et social sur un autre groupe dont la particularité est ethnique qu'il met doublement en relief : visible et apparente. Il montre donc face à face deux entités dont la base de comparaison est décalée : le socio-politique face à l'ethnique. Il parle de milieux où les contacts sont réduits au minimum en raison de l'intimidation, à savoir l'exercice de la peur et le chantage au silence, sur une minorité visible comme lui qui veut parler et donc exister. Là aussi, l'indicible, la difficulté à expliciter une situation perçue se manifestent et le non-dit est donné à comprendre : *c'est pas flagrant mais euh je suis pas bête bon.*

A1-d mentionne aussi que le fait de parler, c'est-à-dire de se défendre, débouche sur sa mise à l'écart. Il insiste sur le fait que c'est un choix cornélien dont le résultat sera de toute façon à son détriment :

A1-d : (...) par exemple dans l'école où je travaille maintenant **c'était l'accent** alors je me suis posé la question est-ce que . j'écris la lettre pour dire à cette personne-là que je ne veux pas accepter que elle me fasse encore de la discrimination à cause de mon accent en sachant que ça va me causer beaucoup plus de stress et de travail . et j'ai pris la décision par principe de ce que je n'allais pas tolérer ça et bien sûr je suis laissé tout seul et cette personne-là a le rôle de méditer et je dois travailler quatre fois plus

Il fait état des mêmes frustrations que B4 quant à l'isolement dont il est l'objet et, en plus de la non reconnaissance de son travail, il doit faire face aussi à des conditions de travail difficiles. Aussi, le silence « organisationnel » est-il également sous-tendu par l'indicible

de la situation dans laquelle il se trouve : il est dans l'incapacité de formuler une explication :

A1-d : (...) et lorsque j'ai commencé à travailler euh j'avais arrêté de faire mon doctorat j'ai commencé à travailler comme assistant c'est-à-dire que c'était même pas enseignant c'était aider une enseignante dans la salle de classe ce qui pouvait faire n'importe qui avec un diplôme de l'école secondaire .. et euh à cause de notre vécu à cause de de de ma philosophie j'étais très bien MAIS j'ai ressenti euh de la carrément de la cruauté de la discrimination **j'ai même pas des mots pour euh pour expliquer** . euh mais les personnes souvent dans nos milieux de l'enseignement m'ont mis des conditions de travail TELLEMENT difficiles euh de de l'harcèlement quotidien ça a été ça souvent mon expérience de l'harcèlement quotidien euh pendant plusieurs années dans des écoles différentes

L'accumulation de difficultés sur une longue période est associée pour lui à de la discrimination et à du harcèlement au regard des sacrifices consentis : accepter un statut bien inférieur et des conditions de travail humiliantes qu'il explique par son illégitimité linguistique et ethnique dans sa pratique professionnelle. En même temps, il revient à ce qui est audible mais non dit : l'accent. D'où un sentiment de double minorisation perçue : il est non seulement de minorité visible, mais également de minorité audible :

A1-d : (...) bien sûr la langue française n'est pas ma langue maternelle alors l'ACCENT.. euh et puis comme (rire amer) personne minorité qui est en quelque sorte [ethnicité] aussi bien sûr j'ai déjà grandi je je sais comme ça se passe mais ça n'empêche pas la frustration de ce que à chaque fois qu'on voit mon mon visage on assume que euh que je ne peux que balayer les les écoles euh en étant

en venant d'un monde [ethnicité] de [pays] ce n'est pas que quelque c'est quelque chose d'étranger . au contraire je me suis fortement révélée à ça mais dans le milieu de travail ça a été ça pendant des années à ce qu'on assume que je ne suis pas capable de faire la tâche .. ça dans le quotidien euh ça crée des angoisses . parce que euh il y a des humiliations quotidiennes aussi qui viennent avec ça

Du coup, la hiérarchie identitaire par les différences d'accent se double pour lui d'une hiérarchie sociale et professionnelle : être de minorité visible veut dire accomplir des tâches subalternes et ingrates et donc ne pas être compétent. Heller (2001, p. 256) explique en effet que

First, the value attached to linguistic varieties shows up the judgment made about intellectual competence of their users (individually and collectively) (...). Second, the social organization of discourse itself (who gets to talk when) allow certain actors to exercise such judgment over others, to control access to educational interactions.

Le stéréotype sur soi, dont A1-d estime qu'il est aussi confirmé par l'autre, contribue à l'enfermement dans une différence impénétrable dans laquelle l'identité personnelle est mise à mal, réduite au silence, prisonnière à la fois de ses propres valeurs culturelles d'humilité et de pudeur et de la non reconnaissance publique du travail accompli qui en est le pendant :

A1-d : euh à à la fin j'avais même perdu toute confiance en moi et puis euh et puis comme je vous dis ça m'a pris par surprise je ne m'attendais pas à ça parce que euh j'avais j'ai eu un tel amour pour euh euh pour cette langue et aussi euh on assume ? que parce que euh je viens pas . du Québec peut-être je ne sais pas que

euh **j'ai pas peut-être à aimer cette langue** alors que j'ai fait pendant des années comme je ne travaillais pas j'ai fait du volontariat **sans que mon nom apparaisse en quoi que ce soit** parce que **moi je ne viens pas d'un pays dans lequel la philosophie c'est que euh tu fais les choses et puis faut que ton nom apparaisse euh non ?** j'ai donné j'ai donné et donné pendant des années euh à la création de cette francophonie en C.-B. **sans que il n'y ait pers-personne qui le sache** vraiment et **ça m'a pris comme si comme si on m'avait trahi ..** euh

L'amour illégitime de la langue française, la déception et le sentiment de trahison, le don illimité de soi au point de se perdre placent A1-d dans le champ de l'interdit : parce qu'il ne vient pas du Québec, il n'a pas le droit d'aimer le français ou de le revendiquer comme partie intégrante de soi. Le fait de ne pas mettre son nom sur ce qu'il accomplit, en gros de ne pas se revendiquer comme acteur et actant, le pénalise doublement : la pudeur est sanctionnée par l'anonymat et la négation de sa valeur. Cela débouche pour lui sur une mise à distance spatiale, dont la symbolique de la poubelle s'inscrit dans l'élimination du déchet et de l'inutile :

A1-d : et puis comme je l'ai dit au niveau quotidien euh par exemple on on allait me faire. **une enseignante n'allait pas me donner l'espace pour travailler et elle allait me mettre à côté d'une poubelle .** et c'était là où je devais faire mon travail ça c'est un petit exemple euh ... (...) alors je c'est plus difficile par exemple pas de ressources et **mais si tu ne fais pas rien au travail parce que tu n'as pas les ressources ou que tu n'as pas le temps ou que tu n'as pas l'espace ? ah ? c'est normal (claquement des mains) c'est c'est normal ?**

c'est tout à fait normal ? **c'est le stéréotype est là** pour que on pense que euh tu n'es pas capable

Les représentations portées ici par son discours s'apparentent de plus en plus à un sentiment d'enfermement digne de l'univers carcéral : l'enfermement dans le stéréotype, dans le cercle vicieux de l'affirmation de soi par ses compétences, de l'acceptation de sa situation et de l'idée de fautes ou d'interdit enfreint, contribuent à élever les murs du silence autour de lui, le condamnant à constamment se dépasser et à surpasser ce silence :

A1-d : (...) alors je me retrouve à travailler 10 ? fois plus **j'ai toujours travaillé 10 fois plus depuis que euh depuis toujours en quelque sorte pour briser le stéréotype de ce que [ethnicité] ça veut dire imbécile** j'ai passé ma vie à travailler 10 fois plus que tout le monde et **puis quand tu fais quelque chose de vraiment bien à ce moment-là tout passe par silence de telle manière que si tu te trompes ça va se voir mais si tu fais quelque chose de vraiment bien ça passe .. par le plus grand silence**

A1-d associe de ce fait la difficulté de ses conditions de travail à du harcèlement moral dans le sens où la superposition de la rétention de l'information, de conditions de travail humiliantes, de l'isolement, de la négation de ses compétences et de son enfermement dans le stéréotype ne peuvent que mener à l'échec de son intégration.

7.1.2 Un échec attendu

D'autres enseignants font état des mêmes conditions de travail déstabilisantes dans la mesure où ils ne peuvent plus mettre à contribution ce qu'ils savent. Il est certain que cette situation est vécue par beaucoup d'enseignants dont l'environnement de travail

est nouveau. Néanmoins, les participants semblent s'approprier cette caractéristique en ce qu'elle est accentuée par leur sentiment d'exclusion et de non participation. Ce qui explique pourquoi ils pensent se trouver d'emblée dans une situation d'échec attendu : B1-c se rappelle qu'on lui a demandé d'enseigner l'espagnol alors que ses diplômes et son expérience étaient plutôt dans une matière scientifique :

B1-c : (...) déjà **tu sais moralement tu es pas prêt pour ça** je suis rentré dans ma tête c'était même si j'ai pas fait ça fait 4 ans les [sa matière de spécialité] mais **dans ma tête c'est les [matière] c'est enseigner** et là c'est une autre matière que tu n'as jamais enseigné peut-être ? enfin une fois j'ai jamais enseigné l'espagnol mais ils t'envoient . et là j'étais vraiment et là j'étais déçu **qu'est-ce que je vais faire avec ces élèves** c'est vrai que tu vois tu vois c'est un autre système c'est ils ont pas ce c'est comme il a dit **tu te débrouilles fais ce que tu veux fais ce que tu peux mais** ... c'est ça ils pensent pas à ça aussi hein ?

Outre son sentiment de perte des repères, il perçoit son affectation à une matière qu'il ne maîtrise pas comme une entreprise impossible et inconcevable en termes de pratique pédagogique. Son système de valeurs se heurte à un autre dont il a du mal à comprendre la logique. Du coup, il se sent livré à lui-même et surtout démuni face à ses élèves, c'est-à-dire dans l'impossibilité de performer, dans le sens de Goffman (1987), et se sent dans une situation où la gestion de sa propre face n'est pas possible par rapport aux élèves.

De la même manière, B2 raconte que, pour son premier travail, la direction lui a assigné une matière et un niveau pour lesquels il ne possède pas les connaissances, il a dû travailler pour préparer ce cours puis s'en est vu attribuer un autre à la place, dans les mêmes conditions et à la rentrée scolaire :

B2 : (...) pendant tout l'été j'ai travaillé la [matière] c'est un cours très difficile à donner parce qu'on manque de matériel il n'y a pas de manuel il n'y a rien ah il m'a dit il m'a joué un tour là il m'a dit que tout le matériel était là même les questions d'examen et cetera et cetera et pourtant il n'y avait rien . c'était vide oui le laboratoire il y en avait mais c'est pas le laboratoire qu'il nous faut il n'y avait même pas des manuels pour les étu-élèves enfin .. pendant tout l'été j'ai travaillé la [matière] j'essayais de voir un peu le programme le programme est tellement compliqué pêle-mêle il y a un petit bout dans l'un manuel un autre petit bout dans l'autre il n'y a pas de manuel surtout en français et cetera et cetera c'est pas grave c'est on dit c'est un poste temporaire pour un an euh [inaudible] appuyé mais je reviens [en septembre] et là le directeur me dit [son nom] c'est pas le-la [matière] onze que vous allez faire mais c'est la [même matière] douze que vous allez faire

B2 relève le défi sur la base d'une promesse faite par l'administration de lui fournir les ressources pédagogiques nécessaires à la préparation. Il illustre ici un autre aspect de l'illusion : les ressources internes sont là, mais ne sont pas accessibles. Il met en cause sa crédulité et sa naïveté dans le rapport à l'administration : on lui a joué un tour dont il ne maîtrise pas les règles et dans lequel il ne s'attendait pas à ce qu'elles changent aussi. Cependant, il avait bien compris que le « jeu » était temporaire. La notion de temporalité est à la fois source d'angoisse et de confort : d'un côté, il faut faire ses preuves très vite mais, en même temps, la situation de mise à l'épreuve ne durera pas. Or la diversion ou l'illusion viennent du fait que la mise à l'épreuve au contraire, et sans que ces enseignants ne s'en aperçoivent, va s'éterniser et devenir un processus de résistance physique, psychologique et professionnel dans lequel l'échec n'est pas pensable mais fort probable.

A1-e fait état pratiquement des mêmes conditions et revient avec la métaphore de la poubelle :

A1-e : pour pour les conditions de travail quand j'ai enseigné en [niveau] **je suis rentré dans une classe que d'abord personne ne voulait que mes collègues appelaient la poubelle** parce qu'ils avaient mis tous les cas difficiles dedans et que vraiment mêmes des gens certifiés ne voulaient pas enseigner dans cette classe et littéralement **dans cette classe il y avait juste des chaises et des tables comme dans un pays euh en voie de développement il y avait pas un seul livre de [matière] j'ai reçu mes livres de [matière] au mois de mars** il y avait rien il y avait des portées de musique sur les murs et je sais que **tout le monde m'observait tout le monde attendait à ce que j'échoue finalement on te met dans une situation et on on s'attend à ce que tu performs autant que les autres** sans aucun matériel et c'est à toi de faire des photocopies c'est à toi de de de te **démener** de chercher toutes sortes de choses pour je comprends très bien (...)

A1-e semble croire aussi être mis en situation d'échec cette fois-ci programmé. L'absence de matériel et de mobilier réactive chez lui un univers référentiel dépréciatif dans lequel il lui est impossible d'exercer ses compétences sans que cela ne l'amène fatalement à un échec. Ce participant revient plus directement sur la notion de performance qu'il associe à une attente non négociable de la part de son administration. Ainsi, exercer son métier n'est pas performer mais se démener.

Il ressort de ces témoignages plusieurs niveaux de difficultés, dans le fonctionnement organisationnel, et qui se résument en leur coïncidence : il faut être sur

plusieurs fronts en même temps, sans soutien pédagogique ni administratif. Ces enseignants vont systématiquement puiser dans leurs propres ressources, mais ne vont pas refuser la tâche. Le rapport à l'échec est ici intéressant à étudier : accepter la tâche semble être conçu comme un test de performances dont l'issue est incertaine ; refuser d'emblée la tâche est déjà un aveu d'échec. Ces enseignants veulent réussir leur intégration professionnelle, faire leurs preuves s'il en est, mais voient l'épreuve comme éliminatoire tant elle s'apparente à un mécanisme : l'utilisation du présent intervient toujours dans leur récit au moment où il s'agit de tirer un constat, de tirer une signification de leur vécu et de généraliser. Ce qui nous fait dire que les représentations paraissent alors se stabiliser : tous les traits contextuels, propres à décrire le fonctionnement interne de l'école et la place qu'y occupe ces enseignants s'organisent autour d'un trait fondamental : la pratique discriminatoire.

7.1.3 La discrimination : entre non-dit et fait

Ce thème est apparu dans la plupart des entrevues et il apparaît dans le discours des participants qui vont essayer chacun à leur manière de mettre en mots la pratique de la discrimination et parfois tenter de l'expliquer. La manifestation de la discrimination sur le plan discursif consiste en la neutralisation de la différence ou sa mise sous silence. Il faut envisager le terme de neutralisation dans sa double acception et à deux niveaux différents. Il nous semble que le terme neutraliser, c'est-à-dire rendre neutre dans un souci égalitaire, se matérialise dans les valeurs annoncées de l'école au niveau du bien-être des élèves surtout ; neutraliser, dans le sens de réduire à l'impuissance, paraît se manifester plutôt dans la pratique professionnelle par le manque de soutien et d'aide

pédagogique. Dans les deux cas, la neutralisation aurait pour effet la réduction de la différence et la tendance vers l'uniformisation. Rappelons au passage que la mention de la discrimination est intervenue spontanément en réponse aux questions sur la manière dont ils vivent leur pratique au quotidien et dont ils peuvent définir la francophonie ou le milieu francophone éducatif en C.-B.

La plupart des participants ont évoqué le racisme et la discrimination pour expliquer leur sentiment d'exclusion, de manière explicite ou implicite, et quelles que soient leur origine ou leur statut. Voici plusieurs extraits dans les différents groupes qui mettent en valeur essentiellement leur impossibilité à dire le racisme qui est frappé à la fois par le sceau du tabou, de l'impensable, de l'infaisable et de l'indicible. Le non-dit est prégnant et se caractérise discursivement par l'évitement et l'atténuation du phénomène.

Commençons par la réponse la moins marquée :

A2 : moi je dirais que c'est la si je dois décrire la communauté euh euh éducatrice en enseignement en C.-B. elle est à majorité québécoise **mais** il y a vraiment des gens de **toutes** euh **tous les milieux**

La réplique de A2 concernant sa conception de la communauté éducative francophone révèle une tentative d'atténuation (*mais*) et un hiatus (*toutes euh tous*) qui ont pour objectif de corriger et de réorienter ce qu'il va dire. Cela donne une impression de reprise qui met l'accent sur l'atténuation des différences. L'atténuation par le *mais* consiste à mettre en relief l'identité de la majorité et simultanément y associer une contradiction qui va demander une justification : en fait, la communauté a tendance à être homogène, mais en même temps, elle est diversifiée. Sauf que dans la manière dont le participant le dit, l'utilisation de *toutes* pourrait supposer nationalités, ethnies, provenances, aussitôt

corrigée par tous milieux. À nouveau, nous voyons un glissement de l'ethnique vers le social et, du coup, les différences dont on parle ne seraient plus à mettre sur le compte de l'origine mais sur le compte du statut social. C'est là l'effet de l'atténuation et de l'auto-censure autour d'un thème dont il est difficile ou impossible de parler.

B1-a est conscient de sa différence mais la met sur le compte d'un ressenti (*on dirait que*) et dont il lui est difficile de donner une définition :

B1-a : **on dirait qu'ils font plus la division et de d'où tu viens francophone de tel endroit francophone comme plus francophone du Québec**

Pour lui, la différence est vue comme une *division*, à savoir une séparation au sein du même, dont l'explication est l'origine géographique organisée hiérarchiquement : *plus francophone*.

A1-a, outre qu'il le mentionne clairement, aborde la question du racisme et l'explique comme une pratique communautaire de la solidarité. Il met l'accent sur l'uniformisation des comportements, ce qui induit également une forme d'auto-censure par laquelle il faut reproduire les pratiques de l'organisation par crainte d'exclusion :

A1-a : (...) **incidemment parce que je ne fais pas attention à ces diversités j'ai eu dans le passé engagé beaucoup de personnes venant de minorités et j'ai vu les conséquences aussi moi je peux vous donner par exemple des exemples très concrets concrets euh j'ai affronté une communauté francophone qui m'a carrément coincé en me disant pourquoi n'avez-vous pas engagé quelqu'un de chez nous ? .. j'ai des exemples comme ça . alors euh oui y a du racisme . un**

racisme pas nécessairement institutionnel mais communautaire qui fait que parfois **des personnes qui engagent au sein d'une institution peut-être par crainte de la réaction de la communauté vont s'assurer** que la personne qu'on engage va **entrer dans euh euh va satisfaire les attentes des gens** et j'ai vu des personnes **parfois incompétentes** être engagées pour être certain qu'il n'y ait pas de réaction

Il se penche également sur la question de l'uniformisation en utilisant l'atténuation : il semblerait qu'il soit parti pour dire que toute nouvelle personne engagée doit *entrer dans* le moule, une condition sine qua non de non déviance, aussitôt atténuée par la nécessité de satisfaire les attentes, semble-t-il d'ordre professionnel, puisqu'il enchaîne tout de suite après sur les compétences. Pour lui, la condition première de l'intégration est d'ordre identitaire et communautaire et place les critères d'appartenance *de chez nous* au-delà de toute compétence professionnelle.

B2 tente d'expliquer pourquoi il n'a pas eu le soutien de l'administration et met en relief lui aussi sa difficulté à attester d'une quelconque pratique raciste qu'il explique par la communauté d'intérêt :

B2 : (...) je pense qu'il y a un peu de racisme là-dedans je pense (...) **j'ai pas remarqué . une critique ou bien un commentaire ouvertement raciste d'ailleurs c'est pour ça que j'ai de la difficulté à dire voila c'était du racisme .** mais il y a une discrimination c'était peut-être conflit d'intérêt de la part des autres mais conflit d'intérêt n'empêche pas de racisme donc euh euh comment peut-on être sûr du racisme **personne ne fait de racisme ouvertement** (...) il y a une chose c'est que j'ai vécu longtemps au Québec donc euh communauté

francophone . là je peux dire qu'il y a du racisme ou bien de **chauvinisme** ou bien si vous voulez **soyons encore plus gentils** là il y a **une lutte nationaliste** entre deux communautés donc les nerfs sont sur le nez [rires] ou on est prêt à tuer tout étranger euh donc j'ai vécu des choses là-bas **j'ai vécu des discriminations parce que je ne suis pas de naissance** québécoise de souche québécoise pure-laine

Le procédé d'atténuation *soyons encore plus gentils* qu'il utilise est d'ordre paradigmatique et il préfère parler de discrimination, de chauvinisme ou de lutte nationaliste plutôt que de racisme. Il évoque le paradoxe de la situation et l'interdit ou le tabou qui entourent la pratique du racisme : l'essence même de l'acte est implicite mais sa justification est explicite. On le voit bien dans l'interchangeabilité des termes employés : causes et effets sont substituables. Aussi, l'explication par le conflit d'intérêts ne tient-elle plus devant le conflit identitaire et la légitimité de l'origine et de la naissance. Le silence apparaît dans la négation et ses formes : c'est parce qu'il n'est pas de naissance.

B4 rejoint les autres participants dans la description du racisme quoiqu'il ne le mentionne pas explicitement. Il y a fait référence précédemment par l'usage de l'intimidation. Cependant, la description qu'il en fait laisse supposer, de la même manière que B2, une distance entre la pratique et sa motivation : la discrimination est visible mais pas audible. Et s'il la fait entendre, s'il la verbalise, il coupe court à l'interaction puisque sa prise de parole devient *agressive* et pousse au retranchement de l'autre :

B4 : je me suis même disputé avec un ami il m'a dit tu es **a-gre-ssif dans mon langage** j'ai dit non **je suis pas agressif je suis tanné comme on dit** chez [rires]

d'accord ? je suis- je commence à en avoir marre des gens qui me demandent de répéter dix fois la la la phrase **soi-disant** ils ont pas **compris mon accent** ou **soi-disant qu'ils ont pas compris le mot** [G : oui oui] d'accord ? mais j'en ai marre des gens que **dès qu'ils te voient ta couleur** qu'ils voient ton ton ton-**ta façon d'être ou pas-pas-ta couleur et pas ta façon d'être d-c'est-à-dire tes cheveux tout euh . la minorité visible le langage change complètement** [G : oui] j'en ai marre de voir des gens qui vont **demander une identité** alors que l'autre qui est **blanc** juste avant moi ils ne l'ont- on ne lui demande pas son identité donc tout ça c'est des choses qui qui te rendent euh euh voilà (...)

Il insiste surtout sur le fait d'être jugé sur les signes extérieurs de ce qu'il est : la couleur des cheveux et de la peau, l'accent, la façon d'être, au fond sur ce qu'il représente. On peut voir que son identité de francophone est constamment mise en doute alors que son identité de minorité est visible. Lui faire répéter constamment ce qu'il dit révèle qu'il ne se sent pas reconnu et encore moins entendu. Et si *le langage change complètement*, cela révèle d'autant plus une disparité de codes et de valeurs. Bien plus, il croit que le code linguistique qui régit l'interaction n'est pas le même pour tous : il y aurait une façon différente d'agir et de parler avec les collègues *blancs*. Aussi, lorsque nous l'avons repris sur son agressivité et sur l'importance du politiquement correct dans l'échange verbal, sa réponse a tout de suite associé le politiquement correct à l'écrasement de sa fierté et la mise sous silence de soi :

G : et euh euh d'un d'un autre côté euh voilà le politiquement correct c'est ça si on te demande de jouer les règles du jeu

B4 : **oui de baisser le pantalon** je m'excuse pour cette euh pour cette euh expression (...) c'est décevant et c'est et c'est apeurant c'est ça fait peur [oui] et moi je te dis pourquoi je je prendrais pas la même position que peut-être parce que j'ai pas la chance de pouvoir faire un un un-je dois assumer mes besoins vitaux [G : hmm hmm] qui sont de des la nourriture pour mes enfants **donc on a tort de de se faire renvoyer du travail et se retrouver au chômage** avec un salaire minable et euh donc c'est pour ça qu'on rava-se ravale **parfois on ravale sa fierté** comprenez ? surtout si on est seul et qu'on a pas d'environnement social c'est c'est pire que que

Enfin, il est important de noter chez B4, comme chez d'autres participants, l'enjeu de la parole comme acte de socialisation : parler, c'est mourir, sinon réellement, du moins professionnellement et socialement ; le silence, au contraire, permet de sauvegarder son travail et donc d'assurer sa survie, tout en préservant un semblant d'interaction sociale.

Ainsi, il semblerait que la difficulté des participants à attester, décrire, expliquer et justifier des pratiques discriminatoires révèle en fait leur incapacité à entrer dans le dialogue et leur enfermement dans le monologue : non seulement, ils se sentent niés dans leurs spécificités, mais ils sont également incapables de les faire entendre car le sentiment de discrimination repose sur un système de valeurs qui va entrer en collision avec un autre :

A1-e : (...) **si tu t'appelles Samira ou si tu t'appelles Rachid** tu n'as aucune chance de travailler pour [la commission scolaire] **et la réaction de mes collègues parce que c'est des gens qui ont aussi des valeurs et qui ne se voient**

pas comme des personnes racistes et ça a été mais voyons qu'est-ce que tu racontes ? (...)

L'évitement et l'atténuation peuvent donc se faire dans les deux sens : autant chez le locuteur que l'interlocuteur, ces procédés témoignent de leur volonté d'occulter ou de leur incapacité à formuler une réalité. Pour cette raison, la réalité devient de l'ordre du narratif (*qu'est-ce que tu racontes*) et du fictionnel (*ne pas se voir comme*). La représentation n'est plus finalement qu'une projection vide de sens à mesure qu'elle se révèle incapable de décoder, de transmettre et de communiquer. Ainsi, la mise en doute d'une réalité peut-elle aussi devenir un autre procédé du silence.

Ces interventions se font écho sur plusieurs plans. D'abord, elles rendent compte de la tentative de ces participants de circonscrire le concept du racisme en le reliant à leur expérience propre du décentrement : c'est tantôt de la discrimination, du racisme, tantôt du chauvinisme ; c'est aussi un acte d'exclusion et de négation mais aussi une division entre celui qui est et celui qui n'est pas francophone. De plus, ces participants ont en commun le fait qu'ils ont du mal à attester de cette pratique : certains vont en parler comme d'une impression ou d'un ressenti, d'autres d'une semi-vérité ou d'une vérité à peine croyable, voire impossible à exprimer. Enfin, un troisième aspect commun ressort de ces interventions : la quotidienneté, la durée, la régularité de cette pratique dans le temps. Certains participants soulignent chacun à leur manière leur trop-plein, leurs limites ; d'autres soulignent la systématisation de cette pratique sous forme de mécanisme, de processus d'exclusion articulés autour d'une somme d'intérêts.

La présence-absence de telles pratiques au sein de l'organisation résume assez bien, pour finir, l'ambivalence des représentations et la place qu'y occupe la parole-

silence. Entre les deux, la zone-tampon du politiquement correct permet aux uns d'en questionner l'existence et aux autres de monologuer. C'est peut-être la meilleure façon ici de décrire l'aspect diversif du discours que nous avons tenté de circonscrire dans ce chapitre et le précédent. En bref, l'analyse du discours sur le fonctionnement de l'école/organisation repose sur l'élimination par neutralisation de tout ce qui peut initier un changement dans la conception de la francophonie et donc dans le positionnement de soi, chez ces enseignants comme chez leur organisation, par rapport à cette francophonie en frottement. Leur neutralisation peut prendre des formes variées mais repose, dans l'esprit des participants, essentiellement sur le contrôle des ressources pédagogiques et sur l'isolement spatial et verbal : en ayant peu d'espace de travail ; en manquant de ressources pédagogiques de base comme le matériel et en étant dans des conditions de travail extrême ; en vivant dans des conditions psychologiques comme le stress et l'angoisse par la négation perçue des compétences et du statut ; en étant constamment dans la suppléance ; en travaillant plus que les autres et n'en retirant aucun mérite ni gratification ; et enfin, en étant incapable de verbaliser ou de faire entendre comment ils perçoivent leur situation.

Le fait de considérer ne pas avoir de contrôle sur les ressources enlève à ces enseignants tout pouvoir d'adaptation de leur pratique car tous leurs efforts sont désormais concentrés sur la survie et l'évitement de l'échec. Partant, leur neutralisation se fera soit par épuisement et auto-élimination : le recyclage professionnel et linguistique, le retour au pays, le changement de province, l'intégration dans les communautés anglophones ; soit par assimilation à la culture francophone dominante. Dans les deux cas, l'effet de diversion par le silence est conclu. De ce fait, la représentation qui se

dégage ici repose sur une décentralisation de l'enseignant, un différé de ses compétences et donc un retardement, voire un échec, de son intégration sociale et professionnelle.

7.2 « Je dis bonjour et on ne me répond pas » ou le silence comme pratique interactionnelle

Les rites sociaux créent une réalité qui sans eux ne serait rien. On peut dire sans exagération que le rite est plus important pour la société que les mots pour la pensée. Car on peut toujours savoir quelque chose et ne trouver qu'après les mots pour exprimer ce qu'on sait. Mais il n'y a pas de rapports sociaux sans actes symboliques. (Douglas, 1967, citée par Jeffrey, 2009, p. 7)

S'il est un obstacle significatif à la prise de contact et par la suite à la socialisation et l'intégration, c'est bien celui du bonjour qui reste sans réponse et dont presque tous les participants, lors des entrevues ou en dehors, ont soulevé le sentiment d'indifférence et de rejet qui en résulte. Pour bien comprendre l'impact de ce silence et l'absence du bonjour, il convient peut-être de revenir un instant sur la charge rituelle et symbolique des salutations et sur leur rôle dans l'initiative de l'interaction.

7.2.1 Les salutations comme prémisses à l'interaction

Dans cette partie, nous nous intéresserons en particulier aux aspects culturels attachés aux rites des salutations par les participants, en ce qu'ils conditionnent la volonté perçue ou non d'interaction et définissent les intentions et le rôle des interlocuteurs dans la communication. En effet, en étant la prémisses du contact, les salutations offrent une

marge de manœuvre dans la volonté ou non de s'engager ensuite dans l'interaction, cette marge étant toutefois largement liée à des pratiques culturelles différenciées.

Le terme rite, de ritus, signifie l'ordre prescrit. Sa fonction est de baliser le comportement et les relations en fonction de normes préétablies par la société en général. En tant que code, il en appelle le respect et constitue à ce titre un moyen d'interprétation et de compréhension de notre réalité. Les rites, étant par essence des rites de reconnaissance et donc d'appartenance, leur non respect conduit automatiquement à l'exclusion. Bien qu'initialement de nature religieuse et sacrée, le rite n'est en pas moins un régulateur social dans la mesure où il codifie et décrypte les interactions :

Il existe une relation rituelle dès lors qu'une société impose à ses membres une certaine attitude envers un objet, attitude qui implique un certain degré de respect exprimé par un mode de comportement traditionnel référé à cet objet. (Goffman, 1974, p. 51)

Lorsque le rite des salutations n'est pas respecté ou que sa charge symbolique n'est pas retenue par les interlocuteurs, il peut être la source d'incompréhensions ou de malentendus (Kerbrat-Orecchionni, 1990). La valeur perlocutoire (Austin, 1991) des salutations signifie d'emblée aux interlocuteurs qui en partagent les codes leurs positions réciproques et leur permettent d'interpréter leurs intentions de communication. À la fois acte de politesse et de reconnaissance d'autrui, il peut aussi maintenir une distance sociale dans la manière dont on l'accomplit, surtout lorsque les codes ne sont pas partagés, et encore plus si la langue de l'échange est commune, ce qui peut alors occulter davantage les différences dans les pratiques, dans les différentes façons de se dire bonjour, et dans l'intention de poursuivre ou non l'échange : « les individus doivent être

capables de se lier et de se délier, de s'engager et de se désengager, c'est-à-dire de conserver du jeu dans leur relation » (Jeffrey, 2009, p. 4).

Pour Goffman (1974), le rite, de salutations ou autre, s'inscrit d'abord dans la volonté des locuteurs de sauver la face des uns et des autres, c'est-à-dire de reconnaître « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement au travers de la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974, p. 9). En d'autres termes, le rite va permettre aussi de positionner ou de repositionner le rôle de chacun dans l'échange, comme on le ferait dans une situation théâtrale. Cependant, si la scène sociale est la même, le décor culturel peut certes compliquer le rite dans le sens où les codes culturels ne sont pas toujours compréhensibles ni interchangeable. C'est surtout cette incompréhension que nous cherchons à délimiter dans les entretiens concernant le thème du bonjour, tel qu'il est abordé par les participants.

7.2.2 Salutations et reconnaissance de l'autre

L'absence de salutation est interprétée différemment selon les cas mais revêt une importance capitale pour tous : « le rituel est du sens en acte. Il donne à vivre ce qu'il met en scène » (Jeffrey, 2003, p. 58). Pour Jeffrey, il est aussi, le plus souvent, « une stratégie existentielle », une pratique de mémoire qui « actualise, par sa mise en scène, des symboles qui expriment les dimensions les plus profondes de la condition humaine » (p. 5).

Pour les participants de la recherche, les salutations revêtent la même importance rituelle, leur absence est dans l'ensemble vue comme un déni d'existence qui va

conditionner par après tout le regard qu'ils portent sur eux et sur leur école. B2, par exemple, voit dans l'absence du bonjour une volonté de la part de ses collègues de ne pas communiquer et instaurer des relations professionnelles favorables avec lui car la salutation va engager un échange qui n'est pas souhaité d'emblée par ceux-ci. Implicitement, cette absence de communication lui permet de justifier, d'éclairer par la suite des décisions qu'il perçoit comme préjudiciables à son encontre : comme donner son poste à l'amie d'une collègue *qui ne lui a jamais dit bonjour*. Comme si dire bonjour pour lui, était déjà non seulement un signe de politesse et d'amitié, mais aussi de bienveillance, en somme une prédisposition à l'échange car il juxtapose le fait de dire bonjour avec l'intention de *collaborer* :

B2 : là-dessus dans deux semaines j'ai appris que la personne [qui va remplacer B2] était trouvée et puis c'était donc après **une amie de mes collègues qui ne m'avait jamais dit bonjour** qui ne m'avait **jamais collaboré en rien ..** euh .. hmm (...) . dès que j'avais commencé à travailler je n'ai pas trouvé . il y avait des gens qui **me regardaient froidement** il y en a **qui ne s'approchaient pas** . en général j'étais bon ami avec tous les enseignants de l'école primaire mais je travaillais à l'école secondaire [rire] alors que mes collègues à moi les professeurs de [noms de matières] .. [G : ne vous parlent pas ?] étaient distants . loin. euh **je n'ai eu à peu près aucun contact avec eux**

Du coup, l'absence de salutations devient pour B2 un signe précurseur de mauvaises pratiques qui vont commencer par la mise à distance physique et l'absence de contact. La culture de l'utilisation de l'espace ne revêt pas de toute évidence la même signification pour B2 que pour ses collègues dans la mesure où l'investissement de l'espace commun

pour lui est certainement conçu comme une volonté de communiquer et d'interagir. En fait, la définition de la proximité spatiale est variable d'une culture à une autre ; mais pour B2, son absence est vue comme un rejet. Ne pas être vu tel qu'on est ou être salué est alors symbole d'inexistence, de négation profonde et à nouveau d'isolement.

B1-a compare l'impact culturel des salutations sur la confiance en soi, sur le tissage de relations de reconnaissance de l'autre comme soi, et sur le fait que celui qui ne dit pas bonjour puisse mettre l'autre en situation d'infériorité :

B1-a : (...) quand vous vous **voyez** vous vous **saluez** et tout ça surtout les salutations chez nous c'est vraiment **quand on voit quelqu'un la première chose qu'on dit bonjour on lui demande comment ça va** et tout ça **mais ici c'est différent** il y a des personnes avec qui vous dites bonjour tous les jours mais à d'autres personnes quand vous vous voyez **c'est comme si vous vous connaissez même** pas et tout ça .. ça c'est quand même un peu **frustrant** ? et puis on est souvent **mal à l'aise** . **chez NOUS** quand il arrive des choses comme ça et que tu voyais quelqu'un et que vous travaillez ensemble et qu'un jour vous arrivez et que **tu lui dis bonjour il ne répond pas ou bien que vous vous saluez pas .. je vais me poser la question il y a un problème ? qu'est-ce que j'ai fait ?** je vais commencer à réfléchir **qu'est-ce que je lui ai fait** et puis je vais chercher un moment **pour le voir** mais **qu'est-ce qui va pas qu'est-ce que j'ai fait** ? et puis c'est sûr qu'il y a un problème mais **sans problème on se dit toujours bonjour** ahaha quand t'es de bonne humeur ou de mauvaise humeur on se dit toujours bonjour et puis ça c'est il faut .. **c'est comme ancré en nous** alors ça ça va t'inquiéter à tous les jours (...)

B1-a résume assez bien les différences d'interprétation de ce rituel selon *ici* par rapport à *chez nous*. On note chez lui une interpénétration des filtres culturels, personnels et professionnels pour décoder cette absence de bonjour. En effet, il associe à deux reprises le verbe *voir* à dire et saluer comme conditions préliminaires à la communication interpersonnelle. Il l'explique à travers sa propre culture comme étant un signe de normalité ou de normalisation de la relation à l'autre. Ne pas entendre ce bonjour contribue chez lui à renforcer son sentiment d'étranger : *c'est comme si vous vous connaissez pas*. D'où son malaise et sa frustration car selon ses valeurs culturelles, c'est aussi un signe de bienveillance à l'égard de l'autre. Par conséquent, le non respect du code semble pour B1-a être une remise en question directe de ses actes et de sa relation à l'autre et se solde par une auto-accusation : *qu'est-ce que j'ai fait va devenir qu'est-ce que je lui ai fait*. Sa remise en question de ses compétences communicatives, professionnelles, comportementales etc. le mettent en situation de faute : si on ne lui dit pas bonjour, c'est qu'il y a un problème. Donc, la prérogative de la reconnaissance et de l'acceptation est laissée à celui qui prononce ce mot quasi-magique. Jeffrey (2009, p. 4) le précise à juste titre :

Aussi, si une personne quotidiennement saluée passe son chemin sans dire un mot, sans même lever le regard, cela ne semble pas convenable. Ça nous interpelle. On se demande ce qui se passe. Quelque chose, justement, ne passe pas. Le rituel commun des salutations a échoué.

On voit chez B1-a que l'aspect culturel est d'autant plus grand qu'il sert à décoder la situation selon ses propres usages. La charge personnelle du bonjour est délaissée au profit de sa charge sociale : c'est un signe de politesse en toutes circonstances et de

disponibilité envers autrui quelle que soit la disposition émotionnelle du moment. Il conditionne la nature de l'interaction et la place dans la continuité. Son absence constitue une profonde rupture dans la représentation de soi. En même temps, ce thème est un pivot dans la construction de la représentation sur le fonctionnement de l'organisation : il fait partie des pratiques institutionnalisées car il ne revêt pas la même charge symbolique et ses répercussions se font ressentir tout de suite au niveau des compétences professionnelles et par extension sur l'équilibre émotionnel du participant.

Pour B4, cela est aussi vrai, sauf que pour lui, le bonjour est davantage un signe d'appartenance, un signe (comme marque distinctive) et non plus un symbole :

B4 : c'est une forme d'intimidation que je vis hein euh quotidiennement d'accord ? pas . flagr- pas . . c'est pas flagrant mais euh je suis pas bête bon [oui] **on le ressent on le on le voit** des gens qui **te disent pas bonjour** des gens qui **t'ignorent** ou c'est c'est beaucoup de choses comme ça hein c'est c'est c'est c'est dommage mais .. [je lui demande de donner un exemple] bien des exemples bon bon je prendrais un exemple qui p- qui se passe pas avec moi seulement avec pas mal de collègues qui sont des minorités c'est que la personne d'en face qui est francophone euh du Canada disons euh même si on est tous **Canadiens entre guillemets** euh **c'est que elle va dire bonjour à la personne qui vient de la même race qu'elle ?** et elle d- **elle va me regarder moi et elle me-elle va m'ignorer** et ça moi je trouve que c'est c'est c'est euh c'est [rire] ridicule c'est c'est c'est de l'intimidation

Il insiste bien sur la quotidienneté et la constance de cette pratique qui, de ce fait, va se transformer en norme. En même temps, cette pratique est implicite car elle se situe au

niveau du vécu et du ressenti, c'est-à-dire au niveau de l'être : il existe mais il n'est pas reconnu. Son sentiment d'intimidation est interprété comme une tentative de nier qui il est, de le réduire au silence par la peur et par le rejet. La relation de pouvoir et d'infériorité s'insinue entre celui qui est (Canadien d'origine) et celui qui n'est pas, ou qui est, mais *entre guillemets*. Même la fonction de ce signe de ponctuation, qui consiste à isoler un mot ou un groupe de mots à l'intérieur d'un énoncé, présage de l'isolement de l'être au sein d'un groupe : ce sentiment ne se manifeste pas toujours à l'extérieur du groupe mais peut se faire aussi bien à l'intérieur. L'impact n'en est pas le même selon qu'il s'agisse d'une réalité ou d'une illusion.

Aussi, plus qu'un signe ou une convention de politesse, le bonjour est-il du ressort du stigmaté, de la marque durable, visible ; en bref, il incarne la cicatrice de la différence, de celles qui isolent tant elles sont visibles. L'importance qu'il revêt aux yeux des participants montre que leurs filtres d'interprétation se mettent en place très tôt, dès les premières prises de contact verbal. En effet, nous avons pu déterminer aussi dans le chapitre 5 que l'inversion des repères et des schémas représentationnels s'opérait au moment de leur arrivée et surtout des premiers contacts avec leur environnement professionnel.

On peut conclure que lorsque le non-dit n'est pas dit, il est *fait* en ce qu'il s'investit dans la pratique quotidienne et dans l'interaction entre deux groupes que tout semble opposer. Les représentations des participants sur la francophonie et la pratique professionnelle connotent négativement les rapports qui existent entre certains de ces enseignants immigrants et leur organisation ou leurs collègues. Leurs sentiments de

discrimination, d'intimidation, de harcèlement, et d'isolement se cristallisent dans l'absence d'échanges verbaux productifs à leurs yeux et dans l'absence de visibilité des règles de fonctionnement de l'institution. Il semble que les flux d'informations et l'interaction oscillent constamment entre la présence et l'absence de pratiques, l'explicite et l'implicite, l'ouvert (*overt*) et le couvert (*covert*), le dit et le non-dit.

Les représentations se construisent alors à cheval sur plusieurs extrêmes pour dégager du sens de la contradiction et rendre intelligible le sentiment d'exclusion. Qu'il s'agisse du colmatage de la rupture ou de la stagnation dans l'entre-deux, les participants ne déploient pas les mêmes stratégies de rééquilibrage identitaire et d'appartenance. Soit la parole est revendiquée et elle mène à la marginalisation sociale, soit elle est étouffée et elle aboutit à un enfermement. En effet, le silence devient mutisme, enfermement volontaire dans les contradictions, mise en attente de sa propre reconstruction. Temporairement, le moi social et le moi professionnel se séparent et le participant fait, pour un temps, son deuil de sa volonté de recréer une *famille professionnelle*, deux termes et entités incompatibles dans son nouvel environnement culturel mais fortement conditionnés par ses expériences antérieures. C'est pourquoi nous avons souvent noté dans le discours une superposition et une interchangeabilité du social et du professionnel dans la construction des représentations sur le fonctionnement organisationnel de l'école.

En outre, la mise à l'épreuve dans la durée et l'imminence de l'échec résultent de la difficulté d'accès aux ressources vitales pour l'exercice professionnel. Cette difficulté émane du décalage entre l'implicite et l'explicite et entre la règle et le règlement et devient une source de diversion des objectifs d'intégration. Plus précisément, l'énergie des participants est entièrement investie dans leurs efforts de survie (mode réactif) alors

qu'elle devrait l'être dans leurs efforts d'intégration (mode proactif). Ce qui constitue une source supplémentaire de déséquilibre dans la construction de soi. Ainsi, le pouvoir en jeu dans le contrôle des ressources repose essentiellement sur la rétention, substitut stratégique du silence, et justifie aux yeux des participants la pratique de l'inégalité et de l'injustice.

Pour finir, la construction des représentations sur le fonctionnement de l'école et de ses pratiques nous apparaît être emblématique de la construction du stéréotype. En effet, il semble que les représentations se figent dans leur évolution dans la mesure où nous n'y voyons pas de traits contextuels susceptibles d'apporter du changement et d'instaurer des dynamiques évolutives plus souples. Au lieu de cela, la description des règles de fonctionnement participe plus de traits fondamentaux inscrits de manière pérenne dans le temps : la communauté éducative francophone est comme cela, et rien n'y changera. L'incapacité des enseignants immigrants à développer un sentiment d'appartenance envers cette communauté est symptomatique de l'absence perçue de dynamique transformationnelle à l'intérieur de l'école, et vice versa. La difficile tentative des participants d'explicitier, de mettre des mots sur ce qu'ils vivent au quotidien, de rendre intelligible le silence qui les entoure et dans lequel certains se sentent enfermés, débouche sur un durcissement des perceptions, qui s'apparentent de plus en plus au stéréotype. Dans ce processus de stéréotypisation, nous faisons l'hypothèse que le décalage identitaire pourrait se résorber fictivement mais continuerait probablement de s'inscrire dans la diversion, c'est-à-dire dans le différé de l'interaction.

Pour mieux comprendre la portée du silence sur la construction identitaire des participants, le prochain chapitre explore les notions de rôle, de statut et de pouvoir à travers les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes.

Chapitre 8 : Jeux de rôles et identités

L'analyse sur les représentations que nous avons menée jusqu'ici nous a permis de comprendre que d'un côté, les enseignants immigrants francophones activent divers filtres d'interprétations révélant qu'on n'interagit pas d'ordinaire « avec un environnement abstrait mais avec un nombre limité d'interlocuteurs concrets » (Friedberg, 1997, p. 101). Ces interlocuteurs constituent des relais ou des porte-paroles de l'organisation qui vont contribuer à personnifier ou à représenter une partie de la réalité de l'environnement organisationnel. De l'autre, ces interactions et leur mise en discours dessinent les contours d'une culture organisationnelle dominante et signalent la présence d'espaces culturels spécifiques en même temps que les jeux de pouvoir qui sous-tendent le tout. Ainsi, entre les contraintes de l'environnement organisationnel et la capacité à exercer des choix librement, la notion de jeu devient, temporairement certes, un moyen de régulation des échanges et un choix entre diverses possibilités d'action :

Le jeu est ici le concept fondamental de l'action organisée, c'est-à-dire d'une action se déroulant dans un contexte d'interactions stratégiques. Lui seul est capable de concilier liberté et contrainte, autonomie des acteurs et intégration de leurs comportements. Les joueurs restent libres mais doivent faire avancer leurs intérêts, accepter les contraintes qui leur sont imposées, en attendant de les modifier dans un deuxième temps. (Friedberg, 1993 cité dans De Coster, Bawin-Legros et Poncelet, 2006, p. 143)

Nous avons vu également, dans le chapitre précédent, que les modalités d'appartenance à la communauté des enseignants au sein des écoles francophones étaient fragilisées, selon les participants, par un certain nombre de pratiques admises, mais implicites, ayant pour résultat de différer pour certains d'entre eux leur processus d'intégration professionnelle et personnelle. Nous avons vu dans les analyses que ceci a entraîné pour certains une rupture dans leurs représentations de soi, par la stigmatisation et la stéréotypisation perçues de leur différence. Leurs capacités de participation et d'action s'en sont trouvées sérieusement compromises car, selon eux, la mise sous silence de leur être et de leurs savoir-faire n'a pas favorisé l'interaction avec l'école et leurs collègues.

Ceci nous amène à nous interroger dans le présent chapitre sur les stratégies développées par ces enseignants pour faire face à leur sentiment de marginalisation et (re)conquérir ou non le pouvoir sur leur participation à la vie pédagogique et sociale de l'école. Il reste à savoir si c'est la réalité, le symbolique (un sens projeté) ou les deux qui vont influencer sur l'action et la participation sociale de ces enseignants. Quelle place les représentations occupent-elles dans la conception et la distribution des rôles de chacun, leurs assignations et leurs (prises de) pouvoirs. Où se situent nos participants dans cette oscillation constante entre l'action réelle et l'action symbolique ? Comment vivent-ils leur participation, selon quels rôles et selon quels statuts ? Selon quelles modalités aussi (inversives, diversives ou subversives) envisagent-ils leurs interactions avec l'école et leurs collègues ? Quelles influences cela a-t-il sur leurs constructions identitaires ? Voyons dans un premier temps quelles distinctions fait-on entre les notions de rôle et de statut et leur impact sur la conception et l'exercice du leadership ; et, dans un deuxième

temps, quelle typologie des rôles – provisoire et certes contextuelle à ce travail – se dégage des entretiens.

8.1 Rôles, statuts et exercice du pouvoir

Pour être à même de mieux comprendre les implications de l'étude des rôles et du jeu qui en constitue la trame, il est utile de différencier un certain nombre de notions concomitantes afin de déterminer la manière dont les participants conçoivent leur pratique. L'action sociale, comme toute interaction, repose sur un processus de communication interpersonnelle dans lequel le discours constitue une forme de pouvoir. En effet, le pouvoir de et sur la parole a constitué un enjeu de taille dans les difficultés que pensent rencontrer les participants dans leurs efforts d'intégration professionnelle et implique que l'attribution ou la revendication de rôles ne soient pas toujours compatibles avec leur statut.

8.1.1 Rôles et statuts

Les rôles et les statuts ne peuvent se définir que par rapport à la notion d'appartenance à un groupe et aux réseaux sociaux qui s'instaurent entre ses membres et n'ont de sens que s'ils se construisent et s'affirment par rapport à d'autres rôles et d'autres statuts. Ils sont amenés à se modifier lorsque leur contexte change en même temps que la nature des interactions qui y prennent place. Ils sont donc le fruit d'un rapport d'influence mutuelle tout en constituant, à eux deux, les deux faces d'une même réalité : l'action sociale. À cet égard, le statut correspond à la position normée de l'individu dans ses différents systèmes sociaux et suppose une certaine légitimité

attribuée ou acquise. Le rôle, quant à lui, fait référence à l'aspect dynamique du statut, c'est l'action entreprise, les attitudes, les valeurs ou les comportements qui s'expriment en fonction des statuts (De Coster, Bawin-Legros et Poncelet, 2006). Le rôle peut également, lorsqu'il est institutionnalisé, s'apparenter à la notion d'habitus.

Quant au concept de pouvoir, il se définit dans le contexte de la relation à l'autre :

En effet, (...) le pouvoir n'a de sens que dans une relation et s'écarte, dès lors, de l'idée du pouvoir selon laquelle un tel est puissant, un autre non : le pouvoir est bien ici contextuel, c'est-à-dire l'attribut d'une relation et non celui d'une personne. (De Coster et al., 2006, p. 128)

Il faut aussi distinguer le pouvoir de la notion d'autorité qui implique la reconnaissance et la légitimité de son exercice lorsqu'il s'agit de l'examiner dans le contexte des organisations. À cet égard, notre travail de codage, dans le contexte de notre analyse des données, est d'abord passé à côté du concept d'autorité. Puis, au fur et à mesure que la thématisation prenait forme, il a fallu chercher à comprendre quelles acceptions du pouvoir étaient en jeu chez les participants pour ensuite appréhender la manière dont ils concevaient leurs interactions et leur participation au jeu social. Non seulement, le pouvoir a été associé à la notion d'autorité administrative mais également à une structuration hiérarchique des interactions selon par exemple l'origine des interlocuteurs, leurs réseaux de connaissances ou simplement par la proximité de leurs intérêts, pour rappeler ce qui est ressorti de l'analyse des données sur le fonctionnement interne des écoles dont sont membres les participants.

Les rôles peuvent également se définir par rapports aux besoins des individus et par rapport à leurs intérêts respectifs ou communs qui débouchent sur des alliances

comme sur des tensions à l'intérieur du jeu social. Selon la manière dont les participants voient leur relation à leur organisation et à leur travail, ils peuvent concevoir leur métier comme une fin en soi, ou un objectif de carrière, un moyen de gagner décemment sa vie, une mission morale etc. qui va conditionner la nature des relations de pouvoir à l'intérieur de l'organisation. Les actions ou réactions s'en trouvent différentes : certains essaieront de rendre leur travail le moins pénible possible ; d'autres rechercheront l'harmonie avec leurs préférences personnelles ; et d'autres, enfin se contenteront d'aboutir à un compromis (Morgan, 1999, p. 158). Et c'est précisément ce spectre d'actions ou de réactions que nous allons étudier chez les participants.

8.1.2 Représentations du pouvoir et du leadership

Pour comprendre la dimension politique des alliances ou des tensions et les représentations qui en découlent ou qui en sont à l'origine, il nous faut revenir sur les résultats des chapitres 5, 6 et 7 qui avaient mis en exergue le décalage entre les horizons d'attentes et les expériences professionnelles et personnelles des participants ; le sentiment que l'organisation était régie par des règles implicites, inaccessibles aux non-initiés, selon une hiérarchie linguistique et culturelle fondée sur l'appartenance ou non au système ; et le sentiment de négation, ou de perte de pouvoir sur la parole, qui en résulte. Sans trop revenir sur les détails des extraits que nous avons déjà présentés dans ces chapitres, nous essaierons ici de faire l'état des lieux de la conception du pouvoir chez les participants.

Une des premières constatations que nous pouvons faire est que la possession ou l'exercice du pouvoir repose d'abord sur le sentiment d'appartenance. A2 le thématise

clairement par rapport à sa situation professionnelle que l'on qualifiera de singulière pour des raisons de confidentialité. Dans l'extrait qui suit, la question portait sur la façon dont il envisage sa pratique au quotidien. Après quelques précisions sur la question, A2 entame sa réponse par justement l'unicité et la singularité de sa position suivies d'une très longue pause et d'un regard qui disait « je ne peux pas en dire plus, mais on se comprend » :

G : et est-ce que plutôt comment vous envisagez votre implication quotidienne dans votre travail dans votre milieu dans votre organisation ?

A2 : organisation vous voulez dire [la commission scolaire] ?

G : enfin oui

A2 : Comment je l'envisage ?

G : comment vous l'envisagez qu'est-ce que vous en attendez

A2 : apff c'est difficile de répondre à la question comment j'envisage

G : comment vous vous projetez dans votre organisation

A2 : euh pour commencer **je suis le seul** je pense ... ici c'est je sais pas [à la commission scolaire] **je me vois une une personne qui qui est membre** [de la commission scolaire] comme tout le monde **je ne m'attends pas à un traitement de faveur** ou à un traitement autre que celui des autres et euh je ne l'ai jamais ressenti d'une façon ou d'une autre je dois dire c'est tout et puis si jamais je croisais quelqu'un qui qui qui me traiterait différemment c'est sûr que moi j'aimerais bien euh ... c'est clarifier les choses mais aussi pour moi c'est une part de l'ignorance et c'est c'est même pas de l'intolérance **c'est plutôt accepter les**

différences et puis euh puis euh moi je me sens **aussi francophone qu'ils le sont** je veux dire donc **je me sens pas différent des autres** ni de traitement différent **mais je me sens comme si j'ai une communauté . à laquelle j'appartiens (...)** j'aime bien je me sens vraiment **comme si j'ai une PART . à donner pour que la communauté . continue à bien vivre et puis à grandir** [G : tout à fait] oui oui c'est c'est comme ça que je le vois

A2 exerce une forme de pouvoir qu'il conçoit comme un mode d'action partagé dont la condition est l'appartenance à une communauté : être membre comme tout le monde, ne pas subir de traitement différent et se sentir aussi francophone que les autres. Ce sentiment suffit à l'investir d'un pouvoir de représentativité (avoir *une part à donner*) qui l'implique dans l'action collective pour que la communauté puisse se développer et grandir. Son sentiment d'adhésion (être *membre*) lui donne aussi une voix pour *clarifier les choses* et se défendre contre toute discrimination. Notons que ce sujet n'a absolument pas été mentionné ou induit dans cet échange mais que A2 a au moins associé dans une même intervention sa pratique à son statut singulier et son sentiment d'appartenance. Il met donc en avant une certaine autonomie dans la participation sociale que les autres participants n'ont pas forcément.

D'autres participants semblent souligner plutôt leur absence de pouvoir et la définissent par leur difficulté à accéder aux ressources pédagogiques nécessaires à un exercice autonome de leur profession ; ils pensent aussi qu'ils n'ont pas de prise sur leur exercice professionnel en raison de leur difficulté à avoir recours aux mêmes ressources que les enseignants professionnellement intégrés, c'est-à-dire ceux qu'ils identifient comme appartenant à la culture francophone canadienne. Le pouvoir pour ces participants

a donc une charge culturelle mais aussi politique puisqu'ils pensent que leur administration peut déterminer qui peut bénéficier d'une lettre de permission et qui ne le peut pas (B1-b, B1-c) par exemple, qui enseigne tel cours compatible avec ses compétences ou non (A1-d, B1-c, B2), qui peut obtenir gain de cause et qui ne le peut pas (A1-d, A1-e, B2). En ce sens, le pouvoir revêt les attributs de l'autorité car il est légitimé par le consensus autour de la nécessité de l'appartenance à la francophonie canadienne.

Or, les participants n'ont pas l'impression d'appartenir à leur école autre qu'administrativement. Ils pensent en effet occuper une fonction car ils sont capables de répondre à la première question posée (se présenter brièvement) et ont tous choisi de donner dans l'ordre leur nom d'abord, puis leur fonction et ensuite leur statut d'immigrant. Il semble donc que leur identité professionnelle existe et est objectivée. Ce qui l'est moins, c'est son ancrage culturel et politique dans un contexte nouveau. Aussi tentent-ils de cerner les attributs du pouvoir et du leadership et la manière dont cela a un impact sur leur vécu et leur pratique professionnelle. En voici quelques exemples.

B2 thématise la question du pouvoir selon deux axes : le sien et celui de l'école. Il décrit le pouvoir comme une forme d'autorité naturelle car elle fait partie de son héritage culturel mais aussi comme un abus de pouvoir dont la source est décentrée par rapport au pouvoir central de l'administration :

B2 : euh finalement petit à petit les choses euh . s'éclairent on commence à voir plus de plus en plus euh [inaudible] les faits parce que même si **les gens agissent en cachette** avec le temps les réalités [rires] sortent . . alors le je vois qu'il y avait deux ou trois enseignants euh enfin disons deux enseignants et [un administrateur] . qui travaillaient fort pour que je m'en aille de cette école (...) . . euh **j'étais euh**

docile très coopératif très respectueux vous vous connaissez [G : hmm hmm] **le respect de l'orient** [G : oui tout à fait] **avec ses euh supérieurs et cetera** . et la vers la fin de l'année [l'administrateur] commence à me dire [son nom] je n'ai eu aucun problème avec vous mais je préférerais que vous partiez parce que il dit il dit **les parents ne veulent pas que vous enseignez** dans cette école ... et **c'est qui ces parents ? bon . on ne dit pas** il me dit pas . des parents . donc . c'est (inaudible) [G : voila on dit que] oui on dit que . et il était décidé il a il a vraiment sérieusement voulu me euh m'éloigner de l'école

B2 insiste sur le fait que face à l'autorité, ce sont ses références culturelles qui vont s'activer et empêcher toute action. Il se soumet à la hiérarchie, l'administration, car c'est une forme de respect dû à ses supérieurs. Il investit donc le leadership d'une légitimité institutionnelle non contestable à ses yeux, d'où sa *docilité*. Par la suite, d'autres aspects de ce pouvoir se mettent en place dans son intervention : à côté de l'action officielle et publique, il y en a une autre cachée. Puis il identifie ce pouvoir officieux comme appartenant aux parents, qu'il décrit comme une entité anonyme ayant un pouvoir de décision sur le recrutement ou le renvoi, comme il l'explique dans la suite de son intervention :

B2 : (...) ces réactions se forment dans l'association des **parents** parce que c'est là qu'ils sont **forts** .. bien sûr . ça n'irait pas très loin si il n'y a pas d'**intérêt** personnel mais là commencent les intérêts personnels . qu'est ce qui se passe quand c'est une petite communauté . . **ils ont toujours des relations les uns avec les autres** c'est son cousin c'est son bla bla bla bla . euh . alors ils veulent que leur relative ou bien leur proche soit embauché par la commission donc quelqu'un

qui se trouve dans l'association des parents et qui veut faire embaucher . son proche . commence . à donner des commentaires négatifs au sujet d'un tel professeur de l'un tel enseignant oh il est comme ça oh c'est pas son job c'est pas lui qui va assigner le poste mais ils s'entêtent . et ils veulent dicter [G : hmm hmm] cet enseignant doit partir c'est enseignant doit rester cet en-nous-on veut cet enseignant on ne veut pas cet enseignant **ils veulent dicter les postes** les . le . alors les administrateurs . ils vivent continuellement de la pression la clientèle . d'une d'une clientèle disons un peu raciste . bon .. l'administrateur peut-il faire face à cette pression

Le pouvoir, selon ce participant, est motivé par les intérêts personnels d'un groupe dont les membres interagissent sur la base d'une solidarité quasi-familiale en raison de la petitesse de la communauté. Il leur attribue un pouvoir régulateur dans le choix de tel ou tel enseignant ou le refus de tel ou tel autre, c'est-à-dire une sorte de contre-pouvoir à celui détenu par l'administration dans la gestion des affaires courantes de l'école. Ce qui confirme, par ailleurs, que les parents exercent bien leur rôle dans le jeu démocratique. Il définit l'intervention des parents comme étant une pression continue sur les administrateurs. L'ensemble de cette description par le participant ressemble fort à une action lobbyiste qu'il finit d'ailleurs par expliciter par la suite :

B2 : (...) mais surtout que c'est une commission disons un peu privée spéciale . ils **manquent** d'étudiants ils manquent d'élèves . et lorsque les parents commencent à **menacer** en disant oh sinon on va **retirer** nos enfants on va le envoyer dans une école **anglophone** . s'ils perdent trois élèves c'est beaucoup de pourcentage pour eux donc ils ont beaucoup de pression sur eux . les **parents sont**

vraiment les patrons là . deux ou trois parents qui s'entendent pour quelque chose fait une grande euh un **grand groupe de lobby groupe de pression** déjà trois quatre parents (...)

B2 reconnaît les enjeux démographiques auxquels l'école francophone en milieu minoritaire fait face pour justifier le poids décisionnel des parents. Il semble penser qu'il existe deux pouvoirs : un pouvoir réel exercé par les parents (les vrais patrons) et un pouvoir symbolique exercé par l'administration. Cette représentation prend d'abord corps dans sa propre expérience car il dit avoir été la cible de certains parents. Mais elle reprend aussi tout un pan de l'histoire collective concernant le lobbying des parents francophones pour obtenir du gouvernement provincial le droit à un enseignement en français. On peut alors comprendre qu'il voit l'administration comme un simple exécutif, engagé dans un processus de transaction : renvoyer un enseignant pour garder plus d'élèves.

A1-d semble également penser qu'une partie de l'autorité repose sur un pouvoir de négociation entre différentes forces qui impliquent ici directement d'autres collègues de minorités visibles :

A1-d : (...) j'ai déjà vécu d'expérience de ce que **les minorités se comportent dans un sens pareil** c'est-à-dire que par exemple dans les conditions de travail comme enseignant **il y a beaucoup de négociation** euh et même **parfois une personne des minorités va donner les meilleures conditions de travail aux enseignants québécois** et étant minorité alors je c'est plus difficile par exemple pas de ressources et mais si tu ne fais pas rien au travail parce que tu n'as pas les ressources ou que tu n'as pas le temps ou que tu n'as pas l'espace ? AH c'est

normal (claquement des mains) c'est c'est normal c'est tout à fait normal ? **c'est le stéréotype est là pour que on pense que euh tu n'es pas capable alors je me retrouve à travailler 10 ? fois plus** j'ai toujours travaillé 10 fois plus

A1-d met en relief l'idée que le pouvoir et l'abus de pouvoir sont transférables sur un mode de reproduction chez *une personne de minorité*. L'exercice du pouvoir par cette personne, selon lui, se fait pas mimétisme (*se comportent dans un sens pareil*) et donc ne répond pas aux attentes de réparation et de justice d'A1-d. Il vient ici contredire l'idée de A2 et B2 que le partage du pouvoir repose sur une communauté d'appartenance : un détenteur de pouvoir issu aussi d'une minorité visible ne garantit pas forcément une amélioration de ses conditions de travail. Bien au contraire, il pense que la reproduction des pratiques par un autre immigrant ne peut qu'accentuer sa propre stigmatisation.

Pour B4, l'exercice du pouvoir est possible s'il peut se situer à un niveau où il peut *tirer les ficelles* :

B4 : euh . je sais pas ce que nous réserve l'avenir mais euh je laisse toujours les portes ouvertes ça c'est clair ça ce je j'm'en **je vais pas m'ensevelir** là ou on est pas cent pour cent heureux je dirais [oui] là où on a surtout là où on atteint pas ses ambitions j'ai un cursus euh [oui oui] universitaire euh pas mal de choses aussi qui qui ont fait ma vie donc l'enseignement bon c'est bien mais il y a des limites il y a des limites mais peut-être **passer à autre chose** au niveau euh là où tu peux me tirer les comment dire euh j'aime pas cette expression **tirer les ficelles** mais là **où tu peux changer les choses** euh on sait pas [G : oui oui] **en intervenant sur le curriculum** [G : hmm hmm] **en intervenant sur euh sur euh l'éthique**

professionnelle en intervenant sur pa-c'est ça où je pourrais peut-être me voir un de ces jours je sais pas on verra bien

B4 voit un possible accès au leadership dans un mouvement d'élévation, c'est-à-dire qui va le sortir de l'ensevelissement en brisant des frontières ou des *limites* à l'ambition. C'est aussi *passer à un autre niveau*, à une autre dimension de la pratique où il est possible d'initier le changement dans l'aire du pédagogique et de l'éthique. Il semble aussi qu'il voit le changement comme un possible réinvestissement de ses connaissances et de ses compétences. Le pouvoir qu'il envisage est dans l'intervention, c'est-à-dire dans l'action directe et immédiate. En même temps, l'expression *tirer les ficelles* met en avant un pouvoir de l'ombre, un pouvoir derrière le pouvoir, comme chez B2. Il paraît alors revendiquer un pouvoir réel et refuser tout pouvoir symbolique.

Ces différentes conceptions et acceptions du pouvoir, de l'autorité et du leadership s'interpénètrent parfois selon que les participants les inscrivent dans des représentations culturelles, politiques ou professionnelles. S'ils n'exercent pas de leadership particulier, ils en discutent tout au moins les particularités certes situées, mais s'articulant toutes autour de la condition d'appartenance et de la reconnaissance de leur statut d'enseignant. Comment donc envisagent-ils leur participation sociale et selon quels rôles ?

8.2 Rôles et identités

Notre analyse nous a permis de dégager un certain nombre de rôles dont nous ne savons pas s'ils sont typologiques, mais ils émergent en tout cas des différents discours des participants. Le fait de les métaphoriser ou de les catégoriser est, de notre part, une

tentative de description et de compréhension des différents profils de participants. En même temps, nous constatons qu'il nous est difficile de séparer les notions de rôles auto-attribués, de positions et d'identités dans la terminologie choisie. En effet, Dubar (1998) cite les études de Kaufmann et soulève cette hésitation lorsqu'il revient sur la terminologie utilisée par ce dernier pour rendre compte de deux univers sémantiques du terme « identité ». Kaufmann (cité dans Dubar, 1998) distingue d'un côté les *processus identitaires individuels* comme étant le fruit de productions langagières biographiques dont la particularité est de raconter une histoire destinée à justifier une position à un moment donné. Dubar (1998) y réfère par la notion *d'identité pour soi*. De l'autre, Kaufmann fait référence aux *cadres sociaux de l'identification* dont la particularité est de mettre en évidence, de manière contextuelle, la façon dont on se définit mais dont les autres nous définissent aussi, ce que Dubar appelle *l'identité structurelle ou l'identité pour autrui*. C'est dans cette dernière définition que semble se matérialiser la notion de rôle pour Kaufmann. Dubar (1998, p. 79) résout cette hésitation en parlant de *formes identitaires* comme étant des types-idéaux construits par le chercheur pour recatégoriser « des ordres catégoriels dégagés par l'analyse inductive des récits, comparés les uns aux autres » puis regroupés en unités.

Dans la typologie que nous avons élaborée, nous ne sommes pas loin de cette conception des formes identitaires. Mais ce qui nous permettra certainement de régler notre propre dilemme dans le choix des mots pour décrire les processus et les modalités de construction identitaire de nos participants, c'est certainement de rester sur la notion de rôles tels qu'ils prennent vie au moment des entretiens. Pour les besoins de cette étude, nous en avons distingué quatre en particulier : l'ambassadeur (A2), le porte-parole (B4),

l'attentiste résigné (A1-b, A1-c, B1-a, B1-b, B1-c et B2) et le révolutionnaire (A1-a, A1-d, A1-f et B4). On comprend bien qu'une personne peut cumuler deux ou plusieurs de ces rôles dépendamment des contextes dans lesquels elle évolue et des interactions qu'elle y engage. Aussi, à titre d'illustration de cette typologie, avons-nous choisi le ou les participants les plus emblématiques de chaque catégorie.

8.2.1 L'ambassadeur

Par définition, l'ambassadeur est dans la représentation diplomatique, administrative, culturelle, politique et symbolique du pays qu'il représente. Il est attendu qu'il en défende les intérêts, le discours et l'idéologie. Pour cela, il bénéficie d'une délégation de pouvoirs pour mener à bien toute mission qui lui est confiée. Il jouit ainsi d'un statut officiel caractérisé par la reconnaissance de sa légitimité. A2 se positionne sans ambiguïté dans ce rôle et envisage sa fonction d'ambassadeur à deux niveaux quand nous lui avons demandé s'il se sentait francophone : il représente la francophonie d'ailleurs dans la francophonie d'ici dont il se sent également faire partie :

(...) pour moi être francophone c'est aussi **leur faire découvrir** la francophonie les francophones **d'ici** leur faire découvrir la francophonie **d'ailleurs** [G : bien sûr] oui je me sens un peu comme **un ambassadeur de la francophonie** euh euh [son origine] bien oui pour moi c'est ça c'est pour ça que j'étais content quand on était de plusieurs origines ici ? parce que c'est c'est c'est **ça montre aux gens** ou même si parce que l'é-école ici à [ville] c'est pas une école euh très où il y a une grande div-diver-diversité au niveau de la population estudiantine pas du tout du tout [ville] c'est drôle c'est assez euh oui [G : homogène ?] c'est assez

homogène pas mal et eumm donc c'est c'est plutôt **nous autres** les les euh les enseignants

Le discours de A2, rappelons-le, constitue le seul « cas négatif » (Kaufmann, 2007, p. 87), c'est-à-dire un discours qui ne rentre pas dans le modèle mais qui peut le contredire dans notre cas. Rappelons également que le choix de A2 nous a été recommandé a posteriori par certains de nos participants. Son discours se situe à l'antithèse de celui des autres enseignants interrogés et nous avons senti par moment que A2, de par son statut un peu plus institutionnalisé, tentait de rester dans le politiquement correct en déployant des stratégies d'évitement²² telles que le détournement répété de la question, l'utilisation du leitmotiv et de la répétition, l'usage de l'ambiguïté, le lapsus rattrapé ou simplement un « arrêt sur mot » (à l'instar de l'arrêt sur image). Ceci dénote déjà un grand effort de sa part de vouloir rester dans une approche diplomatique propre à ménager les deux francophonies dont il parle. Il nous semble que son souci du politiquement correct est constant et est en phase avec l'éthique professionnelle dans laquelle il se reconnaît pour une raison fondamentale : A2 a choisi de revêtir un rôle de nature professionnelle pour s'exprimer alors que les autres participants l'ont de toute évidence occulté pour s'inscrire dans une plus grande subjectivité. Ainsi, là où nous avons eu des individualités, des parcours personnels, des récits de vie particuliers, nous avons obtenu avec A2 un entretien que nous qualifierons d'impersonnel mais voulu comme exemplaire : *je n'ai que des bonnes choses à dire* insiste-t-il et nous prévient-il en même temps. Il témoigne parce que *ça montre aux gens* que la francophonie d'ici est

²² Voir à cet effet le point 5.2.1

capable d'inclure la francophonie d'ailleurs. Il se sent doublement représentatif du nous et du eux, parfois sans distinction et de manière interchangeable :

(...) c'est vraiment **vivre** en français et puis faire **grandir** la francophonie et puis euh puis euh moi je me sens aussi francophone qu'ils le sont je veux dire donc **je me sens pas différent des autres** ni de traitement différent mais **je me sens comme si j'ai une communauté . à laquelle j'appartiens** et ça ça me fait **plaisir** oui je dois dire que je je suis **content** de trouver une communauté francophone en dehors de la Colom-de-de-du Québec au Canada **pour pouvoir continuer à vivre** en français (...) pour moi ça c'est c'est c'est primordial **j'aime bien** je me sens vraiment comme si j'ai une **PART . à donner** pour que la communauté . **continue à bien vivre et puis à grandir** [G : tout à fait] oui oui c'est c'est comme ça que je le vois

Son sentiment d'appartenance et l'effacement de sa différence conditionnent son rôle ; il se sent investi d'un devoir, d'une mission, presque dans un esprit de gratitude ou de faveur : partager et donner pour pouvoir continuer à vivre. C'est aussi par l'effacement de son individualité, comme tout ambassadeur, qu'il représente un collectif, un groupe et sa vision : il s'agit de grandir et d'entretenir la vitalité du français et de la communauté francophone. Pourrait-on y voir une réitération du discours institutionnel de l'école francophone en milieu minoritaire et de sa mission ?

On constate également dans ces deux extraits que sa représentation du *nous* est intriquée, à cheval sur l'ici et l'ailleurs, et plus précisément un *nous* qui reste dans le champ de l'identité professionnelle ou organisationnelle ; celle-ci devient un pont possible entre les deux espaces. De ce fait, le choix d'assumer et de revendiquer une

identité communautaire qui intègre, selon lui, une identité individuelle, est possible du point de vue professionnel car son organisation reconnaît ses compétences. Sur le plan des représentations de soi, il semble avoir choisi de neutraliser sa différence due à ses origines ethniques et de se distancer *des autres* qui la composent :

G : et est-ce que vous pensez que vous avez eu les mêmes chances que tout le monde vous avez suivi le même parcours que tout le monde ?

A2 : honnêtement ? .. ouiahaha oui oui oui oui **je n'ai jamais eu** comme j'ai dit **je ne me suis jamais senti** différent **des autres j'ai jamais eu ressenti** comme si j'avais un traitement différent pas du tout du tout (...) je dis [à sa famille et ses amis de même origine] en autant que tu es capable le reste ça les importe peu [G : hmhm] tes **origines** c'est ça que je leur ai dit j'ai dit euh euh moi je dois dire **j'ai eu la chance** peut-être que **les autres** ont eu des expériences différentes **mais . jusqu'à présent** c'est ça que

À deux reprises, il recorrige le fait (*je n'ai jamais eu*) par un ressenti, une impression (*comme*) qui relativise et atténue du même coup ses certitudes. Le référentiel du terme *les autres*, utilisé deux fois dans cet extrait, n'est pas le même : dans le premier, il fait référence à l'ensemble de ses collègues ; dans le second, il représente les collègues de minorités visibles. Il s'inclut dans le premier mais s'exclut du second. Considère-t-il que ses compétences ou son statut sont différents de ceux de ses collègues immigrants et sont donc un atout que ceux-ci ne possèdent pas ? Si oui, pourquoi parlerait-il de *chance* que d'autres n'ont pas eu ? Donc si, au départ sa représentation du *nous* est intriquée, cette dernière est clivée. De ce fait, son rôle d'ambassadeur à double voie/voix n'est peut-être

pas possible ou voulu : comment peut-il représenter la francophonie d'ailleurs s'il s'en distancie par sa singularité ?

8.2.2 Le porte-parole

Le porte-parole, en la personne de B4, est celui qui s'investit ou est investi du pouvoir de parler au nom d'un groupe. Il présente et défend les opinions de ce groupe, ses décisions, sa position et s'en fait l'interprète. B4 revêt ce rôle particulier par choix, c'est un rôle auto-attribué, ce qui le distingue totalement du rôle institutionnel le plus proche : le représentant syndical qui, lui, est reconnu à la fois par l'école et l'ensemble des enseignants. Son discours est assez typique de son rôle : son expérience personnelle est envisagée de manière collective ; il opère un va-et-vient incessant entre le *je* et le *on* ; et exprime clairement sa distanciation par rapport à son institution, ses intérêts et ses valeurs. En cela, il se différencie du rôle de l'ambassadeur. En effet, il ne représente ni l'institution, ni *le corps enseignants* qui fait référence à ses collègues francophones *originaires du Canada*. Pour lui, le *on* signifie avant tout une communauté d'origines, de cultures, de vécus et de statuts professionnels, en gros une communauté dans la différence :

G: et est-ce que tu penses qu'en tant qu'enseignant euh tu as ta place en tant qu'enseignant francophone en tout cas ou qui travaille en français est-ce que tu as ta place dans ce système ?

B4: euh largement sans euh sans prétention mais oui tout à fait **je** pense avoir ma place parce que **j'**apporte quelque chose qui n'existait pas ici et euh **je** l'apporte euh pas-pas **moi seulement** j'imagine qu'y a beaucoup **d'autres collègues qui**

sont dans mon cas et qui apportent cette **même** euh passion cette **même** vivacité une **différente** vision de la francophonie [oui] surtout et peut-être une **plus** grosse ou **plus** grande culture générale vu qu'**on** vient de [continent] ou vu qu'on a vécu en France [G : hmm hmm] donc **on** a été euh euh comment dire **on** a été euh .. **touchés par pas mal de cultures au sein même de** cette francophonie **hors du** Canada et qui est **beaucoup plus** riche que ce qu'il y a ici finalement alors euh c'est ça où **je** pense que j'ai une **je** mérite largement la position où **je** suis

Si nous y regardons de plus près, sa représentation du *on* est assez complexe : des attributs communs et partagés, avec une *vision différente*, alimentée par *pas mal de cultures*, au sein d'un même ensemble, hors du Canada, et superlative (*plus, beaucoup plus*). C'est donc une représentation quadridimensionnelle de l'identité collective qu'il pense véhiculer : même, dans, hors et plus. Sur un plan théorique, ceci pourrait peut-être constituer une définition possible de la différence (d'un point de vue immigrant) en ce qui concerne la participation sociale : elle est vue de manière holistique, à différents paliers, et pas simplement à travers la définition unidimensionnelle de l'autre comme non-soi, ou bidimensionnelle de l'hybride.

De plus, contrairement à A2 pour qui le *nous* était intriqué, B4 distingue bien un *on* séparé : d'un côté, mais rarement, *on* représente ses collègues enseignants d'ici ; de l'autre, il représente les enseignants immigrants. Ces deux significations coexistent, parfois dans la même intervention sans que cela ne prête à confusion :

B4 : c'était un moyen [le français et la communauté francophone de CB] très facile de de de de s'intégrer socialement de pouvoir vivre une vie normale [G : oui] socialement malheureusement c'est c'est pas le cas quand **j'**ai intégré surtout

euh un employeur francophone euh **on** se rend compte qu'il y a toujours des . . y a toujours un regard de la part de ces employeurs et même de de pas mal de collègues qui sont **originaires du Canada** euh disons plusieurs générations immigrants en tous les cas euh ils ont un regard sur les [nationalité, continent] un peu ou **quelqu'étranger que ce soit** euh un peu **supérieur** disons c'est un regard **d'en haut on vous regarde avec condescendance**

Si pour A2, le *nous* est égalitaire, pour B4 le *on* est hiérarchisé : il y a un inférieur et un supérieur et cette hiérarchie se matérialise selon lui dans l'origine ethnique, mais surtout dans la hiérarchie du phénomène de l'immigration : il y a donc ceux dont l'immigration est très ancienne et canadienne et ceux qu'il considère comme étant encore des étrangers, dont lui. Cette hiérarchie est aussi d'ordre professionnel : il y a *le corps enseignant* et les autres. Examinons dans cet échange les glissements de sens qui montrent comment la désignation des rôles (et des identités qu'ils impliquent) s'opère :

G : et comment tu te positionnes par rapport à ça par rapport à ce chantage [terme utilisé par B4 pour décrire le rapport de force entre francophones et anglophones] en tout cas ?

B4 : comment je me positionne ben un peu-**j'essaye de prendre des positions** justement des positions assez fermes de-en tous les cas envers mes **collègues** envers déjà y a un langage par rapport à euh à **certains francophones** qui viennent de l'Afrique notamment y a un langage qui est assez euh rude et assez euh euh raciste et discriminatoire je dirais alors moi **je** suis là euh à parfois **défendre la position** de ces Africains euh [oui] et je me rends compte que euh que c'est insultant et à la limite c'est c'est c'est insultant vraiment

G : pour toi ?

B4 : C'est insultant pour moi et c'est insultant surtout surtout dans un milieu éducatif quand **je** vois les enfants comment ils sont euh . **on** parle d'eux euh c'est vraiment insultant **je** ne rentrerai pas dans les détails

G: donc tu tu parles des enfants ici tu parles pas des collègues ?

B4 : mais oui mais c'est le le le le les **collègues** qui parlent de ces enfants c'est ça le pire c'est-à-dire **le corps enseignant** la façon dont il parle des enfants

Il est intéressant de noter dans cet échange que B4 ne se projette pas dans l'appellation *corps enseignant* et se distancie de la catégorie des collègues. Cela veut-il dire qu'il ne s'attribue pas cette appellation somme toute très officielle, et que par delà, il estime ne pas en faire partie ou posséder ce statut professionnel ? En tout cas, il en réfute les pratiques. On note aussi à son égard une interpénétration du rôle (de porte-parole), de la position (de défenseur) et du statut (de minorité visible) pour compléter son identité professionnelle d'enseignant. En tant que tel, il se place avant tout dans un rôle moral, avec une identité qui s'y conforme, l'altruiste :

B4 : (...) euh moi moi **je** peux vivre sans vraiment comment dire avoir besoin cent pour cent **des autres** moi toujours **on** a on a . malgré que **je** sois un un **altruiste** mais mais **on** apprend vite dans cette vie de de . qui est à à deux cent à l'heure là qu'**on** qu'on que que finalement **tu** fais ton travail **tu** reçois ton salaire **tu** respectes ton travail **tu** le fais avec passion bien sûr et **tu** passes **tu** n'essayes plus d'intégrer c'est-à-dire si c'est pour m'intégrer **moi** mes amis sont sont . de là d'où je viens **mêmes minorités** euh mais j'ai beaucoup d'amis anglophones aussi

j'ai beaucoup d'amis qu'avec [incompréhensible] mais pas **du système** où **je suis professionnel** (...)

Son altruisme est conditionnel et semble le condamner à la solitude dans un environnement professionnel mécanisant. Du coup, sa pratique professionnelle, telle qu'il la décrit, ne lui prête aucun statut particulier : *tu passes, tu n'essayes plus*. On constate que pour un rôle comme celui du porte-parole, il ne bénéficie ni ne semble en attendre aucune reconnaissance autre que de porter en lui la parole des autres. Finalement, il terminera l'entretien sur la nécessité du sacrifice pour le bien de tous. Il insiste surtout sur le fait que le sacrifice n'est possible et réalisable qui s'il arrive à combler ses besoins primaires de survie :

B4 : (...) je me sacrifierais moi oui mais euh tant que euh mes enfants ne sont pas indépendants [G : tout à fait] je peux pas le faire mais dès qu'ils seraient indépendants je me sacrifierais y a pas de problème . sacrifierais dans le sens si je perds mon travail je vais aller au chômage mais je continuerais à me battre à me com-combattre et et à donner mes idées [G : hmm hmm] à les défendre

Au final, ce rôle auto-attribué comporte des risques car B4 n'a pas la caution nécessaire du groupe dont pourrait bénéficier tout porte-parole. Il est conscient néanmoins des limites de son rôle que sont l'isolement et la perte de son emploi. Il estime cependant avoir suffisamment de force en lui pour être capable de briser le silence et de faire entendre la voix de ses semblables. Pour cette dernière raison, B4 sera aussi intégré à la description du révolutionnaire plus loin dans notre propos.

8.2.3 L'attentiste résigné

L'attentiste résigné est celui dont l'attitude consiste à refuser l'initiative et à se déterminer suivant les circonstances (Larousse en ligne), quitte à différer toute prise de décision. Les participants représentant cette catégorie sont B2, A1-b, A1-c, B1-a, B1-b, B1-c, et A7-a. Ils se placent dans l'acceptation de leur sort parfois avec un fatalisme temporaire pour certains, ou avec une perte d'espoir de changement pour d'autres. À ce titre, on ne peut pas dire qu'ils jouent un rôle car il ne nous a pas semblé qu'ils se démarquaient par une forme d'action sociale particulière. Leur discours est d'ordre diversif, c'est-à-dire tendu vers l'attente d'une solution improbable où le fatalisme se conjugue à la perte de tout espoir de changement. Ce qui nous fait dire qu'ils se positionnent plutôt dans la notion de statut, s'ils ne revendiquent pas de rôle particulier, et vont tenter de se définir à travers cela. Ils témoignent de leur incompréhension face à leurs trajectoires personnelle et professionnelle et l'expliquent par le décalage culturel. En voici quelques exemples représentatifs tirés de diverses entrevues :

B1-c : enfin **c'est ça la culture ça c'est vraiment la culture ici** enfin je parle pas comme je dis les anglophones . c'est leur culture ça tu vois c'est .. leur culture ici enfin peut-être les francophones

B1-a : c'est difficile pour nous de vivre avec ça **mais on essaye de faire avec**

A1-b : (...) je peux dire que au départ j'ai essayé huum étant animé de la bonne volonté du monde immigrant fraîchement arrivé ici je me suis dit bon ben **c'était**

à moi de faire tous les efforts de m'adapter de comprendre de de faire les concessions j'ai fait toutes les concessions possibles et imaginables et j'ai essayé donc disons euh de voir pour les offres d'emploi tous les profils qui pouvaient correspondre à à au mien et j'ai alors postulé une fois 2 fois 3 fois 4 fois . **et ça n'a jamais marché . là je me suis posé beaucoup de questions**

A1-e : (...) LES Québécois parlaient tout le temps des maudits français et venant de [pays] je savais pas du tout ce que c'était un maudit français ça m'a pas pris longtemps pour comprendre ce que ça voulait dire euh maintenant j'ai pris beaucoup d'humour je **la seule façon dont je peux affronter ça au quotidien c'est avec humour** parce que je sais que **c'est quelque chose qui est intrinsèque à certaines personnes** dans mon milieu de travail

B2 : (...) c'était pas une expérience [de travail] normale maintenant **j'attends on va voir qu'est ce que ça va donner tout ça**

Le fait de s'inscrire dans l'attentisme et la résignation est une façon de ne pas s'investir dans l'action sociale. Leur justification en est qu'ils ont tout essayé sans obtenir de résultat. Est-ce à dire que, pour s'investir d'un rôle, il faille un minimum de pouvoir, même de réaction à défaut d'action ? Les participants dans cette catégorie ne semblent en tout cas pas en avoir les moyens. Ils vont donc se positionner dans l'évitement, par l'humour par exemple (A1-e), ou par la déculpabilisation (B1-a, B1-c, B2), ou bien par la remise en question de soi (A1-b). Par ailleurs, on peut croire que ces participants se

distinguent aussi par leur volonté d'obtenir ou de garder leur travail, quel qu'il soit, pour subvenir à leurs besoins. Ils semblent alors subir le système beaucoup plus qu'ils n'y participent. En même temps, il n'est pas sûr que ces participants se projettent à long terme dans l'organisation mais comptent sur leur statut d'enseignant comme garant de stabilité pour continuer à enseigner. Ils se rattachent malgré tout et d'abord à leur identité d'enseignant, certes temporaire et parfois de substitution puisque certains passent par la suppléance ou l'aide pédagogique avant d'espérer un poste.

Néanmoins, on peut voir aussi dans leur attitude attentiste une forme de résistance au changement de leurs propres représentations : c'est une question de culture, ce n'est pas une expérience normale, trouver un poste qui correspond à son profil sont autant de tentatives d'ajustement de la réalité à sa réalité propre et non l'inverse. B1-a le formule très clairement quand il déclare *qu'on essaye de faire avec*. Cela montre une disjonction dans leur système de représentations : les représentations de l'autre et de soi coexistent comme deux univers de références séparés et il n'existe pas apparemment d'interdynamique entre ces systèmes, ce qui présage à nouveau de la formation de stéréotypes, un système de représentations figées.

8.2.4 Le révolutionnaire

À l'antithèse de l'attentiste, le révolutionnaire prône quant à lui l'impératif du changement, le revendique et le déclenche par son action et/ou un positionnement critique clairement affiché par rapport au fonctionnement de l'école. C'est le cas de A1-a, A1-d, A1-f et B4. Ce sont les participants les plus conscients de la charge diversive de leurs représentations et apparemment ceux qui pensent connaître le mieux leur

environnement organisationnel et ses règles. Leurs discours ont plutôt un caractère subversif, dans le sens littéral, de renverser l'ordre établi, c'est-à-dire les règles du jeu qui, pensent-ils, ont jusque-là régi leurs interactions avec l'école et les collègues. Ils ont en commun le fait de revendiquer leur différence, de renoncer à tout rôle symbolique de représentation d'un groupe, et d'affirmer la prééminence de leur identité personnelle, se distinguant de tous les autres participants qui, eux, semblaient se rattacher plutôt à leur identité professionnelle. Cette subversion, comme mode d'action, peut se présenter sous différentes formes.

Pour A1-d, elle semble motivée par ses principes, un système de valeurs propres :

A1-d : (...) alors **j'ai dû dire non** ce n'est pas **mon rôle** d'aller moi. quand **c'est ma classe je suis responsable** d'aller chercher la machine. lorsqu'il [un suppléant qui *n'était pas minorité*] a besoin de la machine c'est à lui d'aller la chercher ce n'est pas à moi d'aller chercher la machine partout à l'école pour aller la laisser pour ce monsieur-là qui était payé pour son cours.. (...) c'est ça des petites choses comme ça **le quotidien est rempli souvent de petites choses** comme ça et donc il **faut euh essayer d'arrêter les gens** et en faisant ça euh ça ruine un peu l'ambiance de travail alors **à chaque fois c'est une décision** euh par exemple dans l'école où je travaille maintenant c'était l'accent alors je me suis posé la question est-ce que. j'écris la lettre pour dire à cette personne-là que **je ne veux pas accepter** que elle me fasse encore de la discrimination à cause de **mon accent** en sachant que **ça va me causer beaucoup plus de stress** et de travail. et j'ai pris **la décision par principe** de ce que **je n'allais pas tolérer** ça

A1-d illustre assez bien les aspects subversifs qui sous-tendent la vision de son rôle, terme qu'il utilise pour décrire sa position subalterne dans l'interaction avec/dans son école et à la fois s'en distancer. À travers l'exemple qu'il donne, il rejette le rôle qu'on lui attribue et revendique une autonomie professionnelle fondée sur la responsabilité de chacun. Cependant, le fait que son quotidien soit parsemé d'expériences semblables et répétées l'amène constamment à réévaluer son positionnement par rapport à ses principes et ses représentations de ce que doit être sa pratique professionnelle : faut-il ou ne faut-il pas tolérer ? L'enjeu selon lui, c'est la persistance ou non de l'interaction avec ses collègues et le relationnel. Face à ce dilemme, ce sont ses valeurs personnelles qui l'emportent : ne pas accepter, ne pas tolérer par principe peut être une forme d'affirmation de soi, de reprise de contrôle sur ce qu'il est : un enseignant avec un accent. Il nous semble alors que le caractère subversif du discours d'A1-d vient du fait qu'il place son identité personnelle au-dessus de toute norme imposée à son identité professionnelle.

B4, bien que représentatif du porte-parole vu plus haut, s'inscrit dans d'autres instances de son discours, dans la même perspective que A1-d. Son dilemme est également d'ordre moral, défendre des principes, mais se double aussi d'un dilemme financier, faire vivre sa famille :

B4 : (...) j'ai pas la chance de pouvoir faire un un un-je dois **assumer mes besoins vitaux** qui sont de des la nourriture pour mes enfants [G : c'est ça de travailler] donc **on a tort de** de se faire renvoyer du travail et se retrouver au chômage avec un salaire minable et euh donc **c'est pour ça qu'on rav-se ravale**

parfois on ravale sa fierté [G : oui oui] comprenez ? surtout si on est seul et qu'on a pas d'environnement social c'est c'est pire que que

G : et c'est à un certain niveau ou euh on on décide de réagir ?

B4 : et c'est et voilà et ce que quand c'est la marmite elle va bouillir bouillir bouillir c'est sûr que **un moment bon ça va exploser quelque part** et et alors si on trouve un soutien on trouve vraiment **des gens qui nous entourent** qui ont le même euh euh façon de voir ou du moins **les mêmes euh principes** qu'ils voudraient défendre et **c'est les principes qui sont tout à fait normaux ça ne va à l'encontre d'aucune liberté** au contraire moi je pense que ça va ça confirme et [G : oui] la liberté de tout le monde moi je j-moi j'y serais ça certainement mais tout seul y aller euh [G : oui oui] oui ben ça serait le sacrifice **je me sacrifierais moi oui mais euh tant que euh mes enfants ne sont pas indépendants** [G : tout à fait] **je peux pas le faire** mais dès qu'ils seraient indépendants je me sacrifierais y a pas de problème sacrifierais dans le sens si je perds mon travail je vais aller au chômage mais je continuerais **à me battre à me com-combattre et et à donner mes idées à les défendre**

B4 explicite les conditions du combat pour ses idées et ses valeurs : il est possible s'il en a les moyens financiers. Ce qui nous fait dire que peut-être A1-d et B4 ne sont pas sur le même palier de leurs besoins : A1-d exprime un besoin de reconnaissance alors que B4 a un besoin de survie économique. Aussi, le statut professionnel et financier peut-il être désormais une donnée importante dans la revendication ou non du changement. En effet, le seuil de tolérance et de résistance au système ne sera probablement pas le même et B4 en est conscient lorsqu'il avance que la fierté, qui est en lien avec l'image qu'il a de lui,

cède le pas à l'urgence économique. Il envisage un autre type de responsabilité qu'A1-d : celle de garder son travail pour le bien-être de sa famille. Il reconnaît cependant la légitimité de l'action collective animée par une communauté de principes, la liberté de tout le monde. A1-d et B4 nous permettent ainsi de voir que le discours subversif est un processus et non une étape dans l'affirmation de la différence et de l'identité personnelle. En effet, celle-ci paraît être fondée sur un système de valeurs qui va constamment se négocier autour de principes suffisamment forts pour ne pas aliéner ces participants tout en leur ménageant un pouvoir d'action (A1-d) ou une marge d'intention (B4).

Pour A1-a, la subversion n'est pas motivée par les principes mais par les actes. Si pour les précédents participants, elle passe par l'affirmation de soi, pour A1-a, elle semble constituer une scission avec le système de valeurs prônées jusque-là :

A1-a: (...) mais c'est un couteau une **lame à double tranchant** .. et je pense que ce qui est TRÈS très très dangereux pour la francophonie et je dis francophonie et je la délimite en disant francophonie .. québécoise parce que c'est ce qui essaye à ou ce qui à tendance à ressortir ici en Colombie-Britannique . le danger est que SI **malicieusement ou pas intentionnellement** ou pas on exclut l'autre et bien on risque de disparaître .. parce que l'autre y a un moment il va dire **ben vous savez quoi allez vous faire foutre** . moi je vais aller ailleurs, **vous ne m'acceptez pas ? tant tant pis ?** je vais **m'assimiler** je vais **parler l'anglais** mes enfants **ne seront pas PAS des vôtres** . alors c'est très c'est une lame qui est à double tranchant (...)

Le caractère subversif vient du fait que la notion de choix existe et qu'il y a un pouvoir d'action : soit A1-a est accepté avec sa différence, soit il abandonne la francophonie et se

tourne vers le monde anglophone. Mais c'est un risque, à *double tranchant*, dont il mesure les conséquences : d'un côté, la disparition de la francophonie et, de l'autre, sa propre assimilation à l'anglais. Mais il semble prêt à reconsidérer ses critères d'appartenance communautaire et se définir autrement s'il le doit. Il n'est donc pas figé dans une identité personnelle particulière mais semble plutôt se démarquer d'une définition trop étroite de la francophonie comme gardienne de la langue française et dont l'alternative serait l'anglais. Donc la subversion viendrait du fait qu'il puisse considérer des alternatives identitaires en dehors de la francophonie. D'ailleurs A1-d en viendra au même constat :

A1-d : (...) j'ai déjà dit plusieurs fois (...) je ne sais pas si je n'ai pas commis une erreur dans ma vie et que ce n'est peut-être pas le français qu'il fallait apprendre mais l'anglais parce que paradoxalement (...) j'ai appris à associer en quelque sorte plus d'ouverture . d'esprit avec la langue anglaise (...)

On voit donc chez ces participants, une volonté de secouer la rigidité des représentations liées à leur participation sociale, que celle-ci soit fondée sur des principes, des idées ou sur des actes. Ce qui les distingue fortement du groupe précédent, les attentistes résignés, c'est qu'ils refusent de s'enfermer dans un rôle pré-établi et conventionnel ou dans une identité professionnelle contraignante soit parce qu'elle est sans issue et oblige au fatalisme, soit parce qu'elle exige une certaine légitimité qu'ils pensent ne pas avoir. Le positionnement du révolutionnaire, ainsi qu'en témoigne A1-f dans ce qui suit, consiste donc en la revendication d'une identité personnelle indépendante et affirmée au-delà d'une identité professionnelle, acquise ou non :

A1-f: donc moi je me considère francophone mais ce que j'ai appris en Colombie-Britannique c'est que c'est à chacun de se définir et puis ensuite si la communauté francophone nous définit autrement ça me dérange pas hahhaha

Comme les précédents, il se prépare ainsi à accéder à une forme d'*empowerment*, d'autonomie d'action et de décision par un détachement de son système de représentations par rapport à celui qui est en circulation. Peut-être pourrions-nous déjà y voir un contre-discours idéologique qui est en formation et qui repose sur une modification de la notion de reconnaissance et d'appartenance. En effet, *l'empowerment* ne consiste-t-il pas finalement à se créer son propre système de références dont la fonction serait de poser de nouveaux jalons afin de redéfinir le sentiment d'être ou ne pas être francophone ?

En conclusion, il apparaît que le choix des rôles et de l'action sociale soit relié à l'existence ou non d'un pouvoir lié à un statut professionnel suffisamment fort pour permettre aux participants un minimum d'autonomie. Les différents participants interrogés rendent bien compte de leur volonté pour certains d'agir dans la perspective du changement, pour d'autres de l'espérer passivement. Leurs représentations du pouvoir et du leadership sont intimement liées à ces états d'esprit : le pouvoir est une sorte de *deus ex machina* sur lequel il ne faut pas se tromper. La coexistence d'un pouvoir symbolique et d'un pouvoir réel rendent compte d'une autre facette de la diversion : le pouvoir n'est pas là où on le croit. La face visible en est l'autorité dans un contexte mécaniste, et la face cachée, le leadership probablement dans un contexte de changement. Le pouvoir n'aura donc pas les mêmes attributs : dans un environnement où la structure est

prégnante, il sera au service de la reproduction de l'idéologie dominante (la mission) ; dans un environnement propice à la liberté de choix, il sera un agent de changement (la vision).

Comment alors définir le leadership sur la base des représentations en circulation chez les participants ? Pour l'instant, il semble cautionné par l'existence ou non d'une légitimité d'exercice professionnel et d'un sentiment d'appartenance au groupe. Il est probablement fondé sur le principe d'immanence. Cependant, c'est surtout dans les discours qui s'inscrivent dans la subversion, c'est-à-dire qui sont dans le dépassement de la diversion, que l'on peut en voir quelques germes. C'est notamment le cas des participants cités dans le point sur les révolutionnaires. Ils n'ont certes pas de pouvoir d'action sur la structure, mais ils en ont un sur leurs individualités. Ils réfutent l'attribution de rôles symboliques et y préfèrent l'action ponctuelle, localisée, au coup par coup de leur vécu, tels des équilibristes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Multiplicité des voix et des discours

Le présent travail a eu pour objectif d'explorer les représentations de certains enseignants immigrants francophones envers leur institution, avant, pendant et parfois après leur expérience d'insertion professionnelle en milieu éducatif francophone. Le contexte de la Colombie-Britannique s'est révélé être riche en information car il présente le paradoxe d'avoir un passé francophone assez florissant, tout en étant la province la plus éloignée de l'épicentre de la francophonie canadienne. En même temps, cette province constitue une des trois destinations préférées de l'immigration internationale et plus récemment francophone. Pour ces raisons, elle est un terrain privilégié d'études car tout ce qui peut être analysé à la faculté d'être encore en émergence. Tout a été dit ou presque, sur les combats de la francophonie canadienne en milieu minoritaire, de sa création à l'acquisition de ses droits les plus constitutionnels (droits, éducation, santé...). Beaucoup d'études également ont vu le jour autour de l'accueil des nouveaux arrivants francophones et leur intégration aux rouages de la société sans toutefois que la question de leur leadership ne soit approfondie dans les recherches en français sur ce sujet et, en particulier, en Colombie-Britannique.

La grande diversité culturelle et ethnique de la « francophonie au Canada » questionne aujourd'hui l'historicité et la légitimité de ce que l'on a appelé jusqu'à maintenant « la francophonie canadienne ». Le rêve canadien que forment beaucoup d'immigrants avant leur départ se heurte à la dure réalité de la survie économique où les compétences professionnelles reposent en premier lieu sur la compétence linguistique, le

français ou l'anglais en milieu majoritaire. Là où la majorité des travailleurs canadiens requiert des compétences professionnelles et des compétences linguistiques, les immigrants nécessitent en plus un ajustement culturel qui semble bien plus insurmontable à ces enseignants que la pratique professionnelle d'un nouveau genre.

Les représentations sociales, formées à divers paliers du processus d'intégration professionnelle, témoignent de la complexité des enjeux culturels et identitaires nécessaires à toute intégration. Dans le domaine de l'éducation, le décalage est issu en fait de la multiplicité des discours tenus aux enseignants immigrants et leur interchangeabilité dans des contextes ou selon des émetteurs variés. Pour le gouvernement, ce sont les compétences et la langue qui sont déterminantes pour le succès de l'intégration. Selon le BCCT, ce sont les diplômes et les certificats d'enseignement acquis en Alberta et en Colombie-Britannique. Selon les instances éducatives francophones en Colombie-Britannique, c'est l'expérience canadienne de l'enseignement en français en milieu minoritaire.

Toutefois, si les communautés francophones en milieu minoritaire se sont clairement positionnées dans la préservation de la langue française et sa revitalisation et par l'affirmation identitaire qui l'accompagne, il n'en reste pas moins qu'elles sont confrontées aujourd'hui à la question de l'altérité : dans la rencontre de l'autre, ne devient-on pas Autre ? Ainsi donc dans l'expérience de l'autre, par son intégration et par sa reconnaissance, le Soi ne peut rester le Même car altérité implique aussi transformation. L'intégration se fait à double sens, processus auquel sont soumis à la fois les sociétés d'accueil et les nouveaux arrivants.

Mais comment aborder le processus d'intégration? En fonction de quel(s) critère(s) et avec qui ? Ce qui ressort davantage des expériences que nous avons explorées, c'est que plus les enseignants immigrants s'investissent dans la francophonie, plus leur intégration est difficile, plus le marqueur identitaire francophone devient prégnant. En effet, tous les participants interrogés avançaient que la notion d'appartenance est primordiale pour entamer un processus d'intégration efficace, même s'ils ne s'entendent pas forcément sur les critères de cette appartenance : pour certains, il faut être québécois, pour d'autres, les compétences professionnelles suffisent. Sans ce sentiment d'appartenance, la mise en abymes de la minorisation est d'autant plus grande qu'elle se démultiplie : être à nouveau une minorité dans une autre minorité explique pourquoi, et de plus en plus, les immigrants francophones voient l'anglais (à tort ou à raison) comme une planche de salut qui permet de réaliser beaucoup plus rapidement leur intégration économique, professionnelle et culturelle.

Ainsi là où le français est vécu comme une fierté par les communautés francophones en milieu minoritaire peut être vu par les immigrants qui tentent d'en faire partie comme un obstacle. À cet égard, le thème de l'anormalité que nous avons étudié au chapitre 6 est symptomatique d'un fonctionnement organique de l'intégration : la différence est soit rejetée soit assimilée. Bien que les formations identitaires en présence soient bien plus complexes, c'est l'une des représentations qui domine dans les discours des participants : ne peut intégrer l'école francophone en Colombie-Britannique que ceux qui partagent la culture québécoise ou qui en font partie. D'où l'importance du code de communication et de conduite que nous avons exploré dans le chapitre 7 pour expliquer le caractère vital de la parole comme gage d'existence et de reconnaissance, et le silence

comme symbole de négation. D'où l'importance également du médiateur, personne ressource indispensable pour décoder les règles du jeu et du fonctionnement dont la compréhension et le respect sont absolument nécessaires à l'intégration, quand elle est possible.

Les représentations de l'intégration chez la communauté éducative, d'une part, et chez le groupe des enseignants immigrants interrogés, d'autre part, montrent que même si ces deux groupes partagent un trait représentationnel fondamental (la nécessité d'appartenance pour exister), ils ne lui attribuent pas le même référentiel. Cela voudrait dire alors que le sentiment d'appartenance communautaire chez ces enseignants immigrants n'y est pas encore puisque on découvre à travers leurs discours une définition autre de l'appartenance et de la francophonie. Cette incompréhension, maintenant mutuelle, est issue du décalage d'interprétation au niveau des orientations stratégiques et du discours institutionnel de l'école et au niveau de la pratique. Ce silence qu'ils ont soulevé participe aussi de cette absence d'écho entre leurs représentations respectives et entre leurs revendications identitaires respectives. Comment les représentations sociales des participants se sont-elles construites et transformées ?

Représentations sociales : des versions contextualisées de la réalité

D'un point de vue théorique, les représentations sont des constructions sociales de la réalité, reposant sur des cadres de références partagées par un même groupe et dont l'objectif est à la fois d'attribuer un sens à leur réalité tout en leur permettant de communiquer. Ainsi, « les productions discursives permettent (...) d'accéder aux

représentations, en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots » (Moore et Py, 2008, p. 272). Leur étude présente l'intérêt de mettre au jour les réseaux complexes de relations entre les individus et entre les individus et leur contexte en termes d'appartenance culturelle et/ou identitaire et de participation sociale. Dans la même perspective, la construction des représentations par les participants à notre recherche repose sur des facteurs externes liés à leur environnement culturel, social et économique et des facteurs internes liés à leurs individualités.

D'abord, il nous semble que les représentations se construisent, fonctionnent, et évoluent de la même manière que le groupe qui les produit. D'un côté par exemple, on peut constater une parenté de fonctionnement entre l'institution dans son mode de gestion, son discours et son système représentationnel autour de la métaphore organique. Ce fonctionnement a pour objectif d'explorer les conditions de survie de l'organisation en relation avec son écologie et ses besoins. De l'autre, les perceptions de certains participants s'articulent plutôt autour d'un fonctionnement mécaniste de l'institution dont nous retrouvons des traces aussi dans les discours et les processus de formation de leurs représentations, fondés sur la réaction et la relation de cause à effet dans un univers clos. Au niveau du discours, cette parenté de fonctionnement peut trouver un écho dans les stratégies de reproduction idéologique de ce qu'est une communauté francophone en milieu minoritaire à laquelle répond aussi la manière dont elle est perçue par les participants. À cet égard, on peut déjà avancer qu'un contre-discours est en émergence, reproductible également par les participants et dans lequel le médiateur pourrait jouer un rôle de transmission.

Ce contre-discours s'appuie sur un processus d'inversion des normes et des valeurs, par la création de contre-représentations fondées sur des interactions vues par les participants comme fonctionnant encore sur le *nous* comme centre et le *eux* comme marge. Les participants, se percevant dans la marge, ont projeté un autre *nous*, un collectif qui leur est propre et différent du *eux*, les autres collègues. Ce processus de singularisation repose en même temps sur une identification commune des vécus et des expériences avec d'autres enseignants immigrants dans la même situation. Ce contre-discours est aussi une illustration de l'inversion des traits représentationnels liés au décalage entre les horizons d'attente et l'espace d'expérience mais aussi de ses dérivés, l'introversion et la régression, que nous avons décrites dans le chapitre 5 comme étant un repli souvent salvateur vers ce qu'ils connaissent le mieux : leur(s) identité(s) d'avant. Toutefois, la construction du *nous* enseignants immigrants en milieu francophone minoritaire ne semble pas concertée : les participants en parlent encore individuellement et ce *nous* reste encore de l'ordre de la projection, de la volonté vitale d'appartenance à un groupe. En revanche, la construction du *nous*, de ses représentations et de ses discours pourrait être relayée par la personne du médiateur. Nous n'avons pas pu l'attester dans cette recherche car nous n'avons pas pensé au médiateur comme possible relais d'un discours et d'une idéologie propre aux groupes des participants interrogés. Ce sera sans aucun doute une thématique à aborder dans de futures recherches pour analyser comment le médiateur, qui est à l'intersection des discours et des représentations, est en mesure d'être une courroie de transmission et de reproduction de ce *nous* en formation.

Si tous les participants ont expérimenté cette phase d'inversion entre représentations de références et représentations en usage et le décalage qui en est le signe,

certains s'y tiennent encore, d'autres se sont acheminés vers d'autres versions discursives de leurs réalités. La durée de ce décalage ne peut être quantifiée ici mais on peut avancer qu'il se retrouve surtout chez des enseignants immigrants relativement nouveaux dans le système d'éducation et qu'il dure jusqu'à ce qu'ils rencontrent *la bonne personne*, le médiateur qui explicite les règles de fonctionnement et d'action. Néanmoins, il nous a semblé que si cette inversion des traits représentationnels perdurait, les participants se trouvaient dans une autre zone du discours : la diversion, c'est-à-dire l'acceptation de leur réalité comme étant la seule réalité possible et explicable. Nous avons vu à cet égard, que les discours des participants mettaient en scène deux types de diversion qui s'expliquent par un figement quasi-stéréotypique des représentations. D'un côté, on a décrit un type actif de diversion qui consistait à reproduire les représentations fondées sur l'égalité de chances en emploi en dehors de toute différence ethnique pour répondre à des besoins immédiats de socialisation. D'un autre côté, le processus de diversion pouvait être passif quand le discours des participants révélait des mécanismes d'interprétation de la réalité fondés sur le fatalisme et la résignation, c'est-à-dire sur l'immutabilité de leur situation et la perte de tout espoir de changement.

Les interventions d'autres participants ont également révélé un troisième aspect discursif, la subversion, qui se caractérise par une prise de conscience des mécanismes d'inversion et de diversion, souvent (mais pas toujours) chez des participants qui ont eu un contact prolongé avec leur école ou qui ont des identités personnelles et professionnelles affirmées et revendiquées par leurs différences d'accent, de couleurs, d'origine ou de pratiques professionnelles. Leurs discours prennent leurs distances avec les stéréotypes mais semblent réutiliser ceux qu'ils croient qu'on leur impose pour

remettre en question la nécessité du sentiment d'appartenance à une culture comme condition à l'intégration sociale et professionnelle. Enfin, ce sont en général les participants qui revendiquent l'acte de parole et l'assument avec ses risques.

Ces trois versions du discours sur lesquelles nous avons choisi de nous focaliser ont cependant un point commun qui est le filtre d'interprétation à partir duquel les participants construisent leurs représentations dans différents contextes et situations : la discrimination dont ils pensent faire l'objet. Tous les participants y ont directement ou indirectement fait référence pour tenter d'expliquer leurs impressions d'exclusion, de non appartenance et d'infériorité. Ils l'expliquent pour la plupart par la volonté de l'école francophone en milieu minoritaire de se préserver contre l'assimilation et, par ricochet, de ne pas s'ouvrir à la différence que ces enseignants représentent. D'autres généralisent cette pratique à toutes les communautés francophones qu'elles soient en situation majoritaire ou minoritaire et croient que le modèle québécois de survivance se duplique en Colombie-Britannique et s'exacerbe. La question du racisme perçu en a soulevé une autre : la légitimité identitaire pour exercer le métier d'enseignant. Il apparaît alors que la question du racisme est contextuelle à l'emploi soit parce qu'elle n'est pas nécessairement prégnante dans d'autres contextes de socialisation, soit parce que les participants n'ont pas jugé utile d'en parler. Ce qui confirme bien ici que l'emploi et les identités personnelles et professionnelles qui gravitent autour de celui-ci sont un nœud représentationnel dans le cas de ces participants. Le serait-il aussi pour d'autres immigrants dans d'autres situations et d'autres contextes ? Il semble que oui si on part du principe qu'un emploi plus ou moins conforme à ses diplômes et à son expérience constitue un gage de réussite professionnelle et d'intégration sociale pour les nouveaux

immigrants dans leur société d'accueil. En tout état de cause, il reste à s'interroger sur les conditions d'interaction qui mènent à cette perception de discrimination. Certaines sont communes à tous les nouveaux enseignants, d'autres sont perçues comme particulières à leurs origines ethniques. Citons entre autres leurs perceptions sur la difficulté d'accès à l'information, aux ressources pédagogiques nécessaires à la pratique quotidienne et l'absence d'interactions verbales avec leurs collègues. Cet état d'esprit réactive un sentiment d'aliénation dont l'impossibilité de parler, de communiquer et d'échanger est le symbole. C'est en somme de ne pas pouvoir performer qui est problématique.

On peut alors aussi expliquer la prégnance du thème du racisme dans les discours par le fait que les systèmes représentationnels en présence chez les participants cessent d'être communicants ou interdynamiques quand ils mettent en avant des intérêts divergents ou en tout cas des interprétations divergentes de la réalité : on a, d'un côté, les efforts d'inclusion et d'intégration déployés par le discours de l'école en C.-B. au regard de la diversité, et, de l'autre, le sentiment d'exclusion de ces enseignants dont la valeur ajoutée économique et professionnelle n'est pas perçue comme suffisamment reconnue. Cette absence d'interpénétration des deux systèmes représentationnels peut rendre compte d'un statisme des représentations des groupes en présence et préfigurer la formation de stéréotypes, y compris sur la pratique discriminatoire.

Il n'est alors possible d'avancer que les systèmes représentationnels sont communicants que s'ils reposent sur les mêmes traits fondamentaux concernant, par exemple, les notions d'appartenance et d'identité collective. Or, on a pu constater, à travers l'étude²³ du thème du décalage entre les représentations de référence et les

²³ Cf. les chapitres 5 et 6.

représentations en usage, que la construction discursive de ce décalage était vaste : l'inversion, l'incompréhension, le malentendu, l'anormalité, l'enfermement, le silence, le différé et l'attentisme. Néanmoins, si on examine de l'intérieur les systèmes représentationnels propres aux participants, on constate que ce décalage se résorbe par une mise en abymes des représentations, comme dans une mise en perspective au cours de laquelle on passerait de deux dimensions à plusieurs : phénomène de transvasement, superposition, stratification, emboîtement des modalités d'appartenance entre l'avant et l'après-immigration, pluralités du positionnement identitaire et professionnel, ruptures ou écarts consécutifs vite resoudés par le sentiment de communauté des rôles, des statuts ou simplement des vécus avec les autres enseignants immigrants. C'est donc un véritable effort de socialisation interne qui est mis en mots par ces enseignants à défaut de socialisation externe : la nécessité d'agrégation identitaire pallie le manque d'intégration professionnelle. Ce qui est aussi une forme de repli, dérivé volontaire de l'enfermement.

Face à un environnement professionnel perçu comme hermétique, à la fois dans ses représentations et dans ses pratiques, comment se négocient les identités des participants selon que celles-ci sont attribuées ou auto-attribuées ? En nous positionnant clairement dans une perspective non-essentialiste, il apparaît que les identités sont en constante construction, ou à tout le moins en mouvement. L'alternative de l'hybridité ou de l'entre-deux ne nous semble pas définitive ni envisageable en ce qu'elle peut également s'essentialiser à terme. L'hybridité ou l'entre-deux, par définition, ne peuvent être qu'un passage vers un autre état.

Si ces identités étaient en mouvement, c'est qu'apparemment elles étaient contextualisées, c'est-à-dire en lien avec un environnement donné à un moment donné et

seraient autres dans d'autres contextes. Ce qui est sans doute vrai dans le cas de nos participants. Il semble que leurs identités soient particulières à certains contextes et se construisent par rapport à l'école, la classe, les collègues, la hiérarchie, les autres immigrants, la famille, la société anglophone, etc. Cependant, le seul élément mobile dans cette configuration serait l'individu, agent de changement principal puisqu'il se déplace, immigré, voyage. Ce qui confère un aspect statique à l'environnement donné désormais comme stable. Si c'est le cas, les identités deviennent statuts, garants de la participation sociale. Par exemple, des participants vont se rattacher à leur identité professionnelle et au statut qu'elle leur permet d'acquérir pour envisager leur intégration professionnelle et leur légitimité d'enseignants.

Toutefois, plutôt que de parler d'identités contextualisées, nous préférons avancer la notion d'*identités circonstanciées* en ce qu'elles nous paraissent liées aux circonstances, principe temporel et événementiel bien plus dynamique que le contexte. Les circonstances se distinguent des contextes par le fait qu'elles engagent les individus tout de suite dans une interaction, un processus, en même temps qu'elles en constituent la trame. Dans un même contexte, un individu peut faire face à des circonstances d'interaction différentes qui vont exiger de lui un positionnement adapté, c'est-à-dire un rôle particulier et donc un choix identitaire particulier (ou l'inverse). Les identités circonstanciées sont de ce fait réversibles, elles ont du jeu et n'ont pas nécessairement besoin de s'articuler autour d'un noyau identitaire pour éviter l'éclatement ou la fragmentation. C'est aussi parce que les participants, dont le discours de certains est plus subversif que d'autres, ont choisi de raconter leurs vécus, leurs expériences personnelles dans des situations données et par rapport à d'autres individus, que leurs identités se

revendiquent comme acte, comme investissement temporel et temporaire du moi. L'effort biographique (Giddens, 1991 ; Ricoeur, 1990) pourrait être alors le fil conducteur à partir duquel vont se jouer les identités. Il nous reste cependant une énigme corollaire : peut-il y avoir une coïncidence entre le moment où les représentations se figent en stéréotypes et le moment où les rôles se transforment en statuts ?

Si nous avons pu arriver à ces résultats, il reste cependant quelques limites à soulever quant à la portée de notre analyse et des recommandations qui seront faites. D'abord, il est tout à fait possible que les opinions et attitudes des participants aient connu des changements depuis leurs entrevues soit parce que leur statut ou leur environnement de travail ne sont plus les mêmes ; soit parce que le discours institutionnel tenu par leurs écoles a évolué ; soit parce que leur regard sur eux-mêmes s'est modifié. Ensuite, et pour la raison précédente, il est évident que les résultats de cette recherche sont éminemment contextuels et ne prétendent pas être représentatifs d'une tendance plus large, à l'échelle de la province comme à celle d'autres francophonies en milieu minoritaire. En effet, et c'est une troisième limite, parmi les éléments qui participent à la définition de la diversité, nous ne nous sommes appuyée que sur le critère de l'origine ethnique et n'avons pas considéré l'âge, le sexe et la classe sociale par exemple, qui, du reste, auraient ouvert des pistes de recherche prolifiques pour notre sujet. Mais ce sont précisément un autre sujet et une problématique particulière, faisables dans le temps et dans les prescriptions du doctorat, qui ont été étudiés. Il est probable que la considération de ces autres critères permettrait de fouiller davantage le système d'imbrication des représentations sociales et de mettre à jour des dynamiques de formations et de transformations certainement différentes. Enfin, le fait de partager avec les participants

une expérience de migration similaire et d'être de minorité visible (selon l'appellation de Statistique Canada) a certes pu, d'un côté, libérer la parole des participants et permettre d'atteindre, parfois sans retenue, un degré de profondeur dans les récits ; mais de l'autre, peut-être orienter ces mêmes discours par la simple reconnaissance mutuelle de nos parcours respectifs et par la présence de représentations perçues comme partagées.

Pour l'heure, si les représentations sociales se font l'écho des modes de fonctionnement et d'interaction collectifs et individuels et, en même temps, des négociations identitaires, il en ira probablement ainsi des représentations de la francophonie en Colombie-Britannique sur lesquelles la question reste posée : qui est francophone et qui ne l'est pas ? Mais la réponse à cette question est-elle dans l'être ou dans le sentiment d'être pour un meilleur savoir-vivre ensemble ? Quelles réponses le leadership éducationnel en C.-B. peut-il prospecter ou apporter ?

Leadership éducatif : de l'inclusion à la participation

A travers l'étude de divers documents et d'extraits, il a été possible d'attester du leadership des institutions éducatives francophones en C.-B., que ce soit au niveau du primaire et secondaire ou au niveau de l'enseignement supérieur. Bien que relativement récentes, les revendications des instances communautaires et éducatives ont permis d'asseoir un mode de gouvernance efficace dans l'obtention du droit à l'enseignement en français et la gestion des affaires scolaires. L'identité linguistique et culturelle des francophones de la province s'en est trouvée renforcée à la fois par le développement des institutions sociales et politiques au sein de la province et par leur rattachement à une

entité plus grande, dépassant les frontières de la province, la francophonie canadienne en milieu minoritaire. L'émergence d'une société civile en français dans la province a rendu possible ces transformations.

Un des aspects soulevés par la présente étude réside dans le fait que les enseignants immigrants interrogés n'avaient pas le sentiment d'avoir leur place dans les institutions éducatives en tant qu'enseignants à part entière et que leur sentiment d'appartenance en était considérablement affecté. Pensez-ils avoir accès au leadership ? Leurs discours ne le confirment pas puisqu'ils ne croient pas avoir accès à l'exercice d'un pouvoir décisionnel quelconque en raison de leurs statuts respectifs. Est-ce à dire qu'il n'existe pas encore de leaders, issus de la diversité ethnique, dans le système éducatif francophone de la province ? Nous ne pouvons en attester que par rapport aux participants à cette étude pour lesquels la nature du leadership éducatif local, son fonctionnement et ses attentes sont encore à appréhender. Cependant, il nous est possible de comparer la représentativité des immigrants de manière générale dans le corps professoral, dans les conseils d'administration scolaire et communautaire, et de constater qu'elle ne reflète pas encore la diversité ethnique qui existe par exemple au sein des classes ou bien dans les estimations démographiques de la province.

Il existe deux hypothétiques explications à ce constat. La première est qu'il se pourrait que les immigrants ne s'investissent pas suffisamment dans les institutions francophones pour toutes sortes de raisons : économiques et financières puisque beaucoup de leur temps est investi dans la survie, au moment de leur arrivée ; culturelles car la notion de bénévolat n'est peut-être pas encore ancrée dans leurs pratiques sociales ou en tout cas, moins que dans leurs pratiques religieuses ; sociales et familiales dues à

l'exogamie et aux mobilités multiples, entre autres. La seconde explication pourrait émaner d'une conception de la francophonie différente de celle qu'ils trouvent en arrivant, qui de l'avis des participants, est identitairement marquée, en particulier dans les écoles, et dans laquelle ils ne peuvent pas ou ne veulent pas se reconnaître. Toutefois, durant ces dix dernières années, on a pu noter la création d'associations francophones dont le mandat se centrait essentiellement sur l'accueil et l'intégration des immigrants d'Afrique subsaharienne. Ces associations agissent sur le plan communautaire mais pas encore éducatif. Il n'y a donc pas encore de modèle francophone d'action éducative ou de gouvernance en C.-B. qui intègre à tous les échelons de son organisation des membres issus de l'immigration.

Partant de ce constat, et par rapport à la gestion scolaire francophone en C.-B., il est souhaitable de se pencher sur un certain nombre de recommandations pour un leadership partagé et participatif en milieu minoritaire qui repose sur un savoir-vivre ensemble local et localisé. Du côté des institutions éducatives, il s'agit de :

- 1- Œuvrer pour un leadership transformationnel où le leader incorpore la nécessité du changement comme mode de gestion. L'objectif de vitalité linguistique et culturelle de la minorité francophone dans un environnement anglophone doit pouvoir se renouveler si la diversité y a une voix et si celle-ci est entendue. La pluralité suppose pluralité des acteurs, des visions, des méthodes et des moyens. Pour cela, le leadership peut intégrer cette pluralité dans son modèle de fonctionnement, de la constitution des conseils d'administration à la cour de l'école. L'innovation ne peut se réaliser qu'à cette condition.

- 2- Mettre l'individu au cœur de l'action. La participation sociale des enseignants immigrants n'est possible que si le discours institutionnel de l'école n'est plus perçu comme symbolique. L'action concrète qui apporte un changement dans la vie des membres d'une communauté est seule à même de changer des perceptions négatives. Cela évidemment passe aussi par un partage du pouvoir décisionnel. Notons quand même qu'il existe des pratiques novatrices au sein de ces écoles qui peuvent être exemplifiées : parmi celles-ci, on peut noter en particulier la création récente de médiateurs entre l'école et les familles de nouveaux-arrivants. Cette pratique, si elle n'est pas une charge de travail supplémentaire pour les enseignants, pourrait être étendue à tous les enseignants nouveaux, quelle que soit leur origine, par la mise en place, par exemple, d'un système de mentorat permettant de faciliter la compréhension du fonctionnement organisationnel, de l'environnement professionnel et de ses enjeux socio-culturels.
- 3- Contextualiser le leadership. Un leadership transformationnel est aussi un leadership contextuel c'est-à-dire situé, ancré dans les pratiques locales dans un contexte singulier. Par exemple, pour éviter la faiblesse de rétention du corps professoral, il s'agit d'investir dans les ressources humaines locales, d'exploiter le bassin d'enseignants qualifiés régulièrement formés par deux universités de la province. À cela s'ajoute tout le savoir-faire académique et professionnel disponible en C.-B. qui peut être exploité pour développer des modèles de gouvernance adaptés aux besoins des francophonies de la province en particulier, afin d'éviter la transplantation de modèles inadéquats à sa diversité culturelle et linguistique.

- 4- Sortir de la fatalité des défis et des contraintes de l'école francophone en milieu minoritaire et les envisager comme les éléments d'une plus grande diversité. Il s'agit de considérer toutes ces difficultés comme un moyen de diversification pour rejoindre toutes les différences afin de placer le débat dans des préoccupations essentiellement pédagogiques, et secondairement culturelles.

Du côté des enseignants immigrants, il s'agit de :

- 1- Éviter la victimisation et l'auto-stigmatisation dont le résultat est l'attentisme et la fatalité, c'est-à-dire l'absence d'action concrète tournée vers le changement. Ce n'est qu'à ce prix que le recouvrement de sa puissance d'agir est possible dans la reconquête de sa propre voix.
- 2- Favoriser la proactivité dans ses efforts d'intégration. Si le manque d'information et de ressources nécessaires à la pratique a été constaté par plusieurs participants, il n'en reste pas moins qu'il incombe à chacun de se les approprier. Plusieurs participants ont fait état du fait qu'ils ne demandaient qu'une fois et que s'il n'y avait pas de réponses, ils abandonnaient leur demande.
- 3- Croire que l'intégration se fait dans les deux sens quoique traditionnellement on pense que c'est à l'immigrant de s'intégrer à sa société d'accueil. Le changement est interactif, les différences en contact le sont aussi et on change les autres autant qu'ils nous changent. Cet état d'esprit favorise l'intercompréhension culturelle et rend propice au dialogue car il évite de rester sur ces perceptions et donc de les stéréotyper.

Enfin, tout projet pédagogique se doit d'être multidimensionnel pour réussir à négocier avec un contexte démographique et culturel en pleine mutation. La profusion

des représentations sociales construites par les participants à cette recherche en témoigne. Le mandat moral de l'école est de former des citoyens aux chances égales, son mandat pédagogique est de les outiller socialement, intellectuellement et psychologiquement pour y parvenir. Pour cela, une vision pédagogique de l'école francophone en milieu minoritaire, si elle est partagée par tous les acteurs, peut permettre d'innover, d'évoluer, et de fédérer pour que la parole de tous soit entendue :

A1-b : (...) parfois y a des des silences [qui suivent les demandes d'emploi] et des silences très lourds très lourds et parfois dans le désespoir dans le désenchantement on se pose énormément de questions on se pose énormément de questions et parfois c'est TRÈS préjudiciable à la à la dignité à l'entité de la personne qui arrive ici...

Bibliographie

- Abric, C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : PUF.
- Anderson A. (2006). *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*. London : UK Verso.
- Austin, J. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil Poche.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Begley, P.T. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In O. Johanson et P.T. Begley (Dir.), *The ethical dimension of school leadership* (pp. 1-12). Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Benwell, B., et Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Beynon, J.D., Ilieva, R., & Dichupa, M. (2001). Teachers of Chinese ancestry: The interaction of identities and professional roles. *Teaching Education*, 12(2), 133-151.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London : Routledge.
- Balandier, G. (2004). Préface. In M. Douglas, *Comment pensent les institutions* (pp. 15-23). Paris : la Découverte.
- Block, D. (2006). Identity in applied Linguistics. In T. Omoniyi et G. White (Dir), *The sociolinguistics of identity* (pp. 34-49). London : Continuum.
- Bolman, L. G., et Deal, T. E. (1996). *Repenser les organisations. Reframing organization. Artistry, Choice and Leadership*. Paris : Maxima.
- Bonardi, C., et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Bouchard, Y. (2004). De la problématique au problème de recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 61-80). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires : essai de typologie. *Sociologie et Société*, 26(1), 59-69.
- Cardinal, L. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire; un bilan critique. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 71-86.
- Cardu, H., et Sanschagrin, M. (2002). Les femmes et la migration : Les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec. *Recherches Féministes*, 15(2), 87-122.
- Cassen, B. (juin 2001). Le piège de la gouvernance. *Le Monde Diplomatique* (version électronique). Consulté en ligne le 20 juin 2008 : <http://www.mondediplomatique.fr/2001/06/CASSEN/15272>.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité / diversité / hétérogénéité : soi-même comme DES autreS ? In D. Robillard, *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ?*. Rennes : Cahiers de sociolinguistique n°14.
- Cavalli, M., et Coletta, D. (2003). Représentations sociales : traits fondamentaux, traits contextuels et contextes. In M. Cavalli, D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey et C. Serra (Dir.), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 15-33). Aoste : IRREVDA.
- Courtine, J.-J. (1982). Définitions d'orientations théoriques et constructions de procédure en analyse du discours. *Philosophiques*, 9(2), 239-264.
- Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique (2007). Coup de Cœur. Rapport annuel 2007-2008. Consulté le 18 février 2009 : http://www.csfb.bc.ca/doc_pdf/infos_generales/2007_2008_rapport_annuel.pdf
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415-438.
- Dagenais, D., Lamarre, P., Sabatier, C., Moore, D., et Armand, F. (2007). Learning about language diversity in context: Situating language awareness activities in the local linguistic landscape and curriculum practices," organizer of colloquium titled "Recognizing Language Diversity at School: Teacher-Researcher Partnerships in

- Multilingual Contexts” at the conference of the American Association of Applied Linguistics.
- Dagenais, D., Beynon, J., et Mathis, N. (2008). Intersections of social cohesion, education and identity. *Pedagogies: An International Journal*, 3, 1-24.
- De Coster, M., Bawin-Legros, B., et Poncelet, M. (2006). *Introduction à la sociologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Denzin, N., et Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin et Y. Lincoln (Dir.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 3-32). Thousand Oaks : Sage Publication.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 240-258). Paris : PUF.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : la Découverte.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dudas, A., et Chenard, K. (2009). La création de la première structure administrative postsecondaire francophone de la Colombie-Britannique : une étude de cas dans le domaine de la francophonie. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 42(3), 749-771.
- Farmer, D. (1996). *Artisans de la modernité. Les centres culturels de l’Ontario français*. Ottawa : Presse de l’université d’Ottawa.
- Farmer, D., et Richards, M. (2006). *École et diversité. Rapport de recherche présenté au ministère de l’Éducation de l’Ontario*. Toronto : CREFO. Consulté le 25 mars 2011 : <http://www.oise.utoronto.ca/crefo/UserFiles/File/rapportsprojets/rapporttablesronde%208.pdf>
- Faucher, R. (2001). *L’école communautaire en milieu minoritaire*. Université d’Ottawa : CIRCEM.
- Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (2004). *Profil des communautés francophones et acadiennes du Canada (2^e édition)*. Consulté le 15 août 2009 : http://www.fcfa.ca/profils/index.cfm?Repertoire_No=2137989128&Voir=menu&M=2759
- Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (2004). *Profil de la communauté francophone de Colombie-Britannique (2^e édition)*. Consulté le 15

- août 2009 :
http://www.fcfa.ca/profils/index.cfm?Repertoire_No=2137989128&Voir=menu&M=2759
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Dir.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble : PUG.
- Flament, C. (1989). Structures et dynamiques des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 224-239). Paris : PUF.
- Fleury, D. (2007). *Étude de la pauvreté et de la pauvreté au travail chez les immigrants récents au Canada*. Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada. Consulté le 20 octobre 2010 : http://www.hrsdc.gc.ca/fr/publications_ressources/recherche/categories/inclusion/2007/sp_680_05_07_f/page04.shtml.
- Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement*. Paris : Pearson Education France.
- Fullan, M. (2002). New lessons for complex changes. *Change forces with a vengeance* (pp. 21-38). Londres : Routledge.
- Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations : Approche linguistique. *Travaux Neuchâtelois De Linguistique*, 32, 39-53.
- Gal, M., Gal, J., et Borg, W. (2007). *Educational research* (8e ed.). New York : Pearson Education.
- Gallant, N., et Belkhodja, C. (2005). Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 35-58.
- Gallant, N., et Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Education et Francophonie*, 36(1), 142-160.
- Gee, J. P. (2001). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York : Routledge.
- Gérin-Lajoie, D. (2000). Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire. *Actes du Colloque Pancanadien sur la Recherche en Éducation en Milieu Francophone Minoritaire : Bilan et perspectives*. Université de Moncton : CRDE.

- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : Le cas de l'Ontario. *Education et Francophonie*, 29, 125-140.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of society*. Oakland : University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and identity. Self and Society in the late modern age*. Stanford : Stanford University press.
- Giddens, A. (2004). The Welfare state in a modern European society. *IX Jornada d'Economia de Caixa Manresa*. Consulté le 3 juillet 2007: <http://www.uoc.edu/symposia/caixamanresa/jornadaeconomia/eng/giddens.pdf>
- Ghosh, R., et Abdi, A. (2004). *Education and the politics of difference. Canadian perspectives*. Toronto : Canadian Scholars Press.
- Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: The special case of Quebec. *International Review of Education*, 50(5-6), 543-566.
- Gilbert, A., Le Touzé, S., Thériault, J.-Y., et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Rapport de recherche*. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1986). *Stigma*. New York : Touchstone.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.
- Guindon, R., et Poulin. P. (1996). *Francophones in Canada, a community of interests. New Canadian perspectives. Les liens dans la francophonie canadienne. Nouvelles perspectives canadiennes*. Ottawa : Patrimoine Canadien.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. New York : Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics : A personal Perspectives. In D. Schiffrin, D. Tannen et H. Hamilton (Dir.), *The Handbook of discourse analysis* (pp. 215-228). Malden : Blackwell Publishers.

- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held et T. McGrew (Dir.), *Modernity and its futures* (pp. 595-633). Cambridge UK : Polity Press.
- Hall, S. (1996). Introduction : Who needs identity ?. In S. Hall et P. Du Gay (Dir.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Heller, M., Levy, L., Mougeon, R., et Quirouette, P. (1989). *La migration et l'immigration francophones en Ontario : leur incidence sur l'éducation, l'assimilation et la mobilité sociale*. Toronto : CREFO.
- Heller, M. (2001). Discourse and Interaction. In D. Schiffrin, D. Tannen et H. Hamilton (Dir.), *The Handbook of discourse analysis* (pp. 215-228). Malden : Blackwell Publishers.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier LAL.
- Heller, M., et Labrie, N. (2003). *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Belgique : Éditions modulaires européennes.
- Heller, M. et Labrie, N. (2005). Les transformations discursives de la francophonie en milieu minoritaire. In J-P. Wallot (dir.), *La Gouvernance linguistique : le Canada en perspective* (pp.229-235). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Heller, M., et Boutet, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et Société*, 118(4), 5-16.
- Heller, M. (2007). "Langue", "communauté" et "identité". Le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 39-54.
- Helly, D. (2002). La question linguistique et le statut des allophones et des Anglophones au Québec. *Revue d'aménagement linguistique*, hors-série, 37-49.
- Hirji, S., et Beynon, J.D. (2000). Teachers of Punjabi Sikh ancestry: Their perceptions of their roles in the British Columbia education system. *Alberta Journal of Educational Research*, XLVI(3), 250-265.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership : the moral art*. New York : State University of New York Press.
- Jacquet, M., Moore, D., et Sabatier, C. (2008). Médiateurs culturels et insertion des nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles. *Glottopol*, 11, 81-94.
- Jeffrey, D. (2003). *Éloge des rituels*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Jeffrey, D. (2009). Regard sur les rites. Conférence d'ouverture du Congrès de l'AISSQ sous le thème *Rituels et mythes*. Consulté le 12 octobre 2010 : http://www.aiissq.org/francais/documents/Congres2009/rite_et_mythes_jeffrey_article_formate.pdf
- Jodelet, D. (Dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La Recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'Entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, 70(1), 7-25.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kramsch, C. (2008). Contre-point. In G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 319-323). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London : Sage Publications.
- Laghzaoui, G. (2008). Identités immigrantes et francophonie en Colombie-Britannique : entre inversion et subversion. *Plurifiles*. Disponible en ligne : <http://plurifiles.net/laghzaoui.aspx>
- Laplante, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 127-150.
- Landry, R., et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (pp. 403-433). Moncton : D'Acadie.
- Langlois, L., et Lapointe, C. (2002). *Le leadership en éducation : Plusieurs regards, une même passion*. Montréal : La Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Legault, G.A. (2008). *L'identité : rôles, composantes et fonctions relationnelles*. Colloque de l'APEC. Québec : Ciréa.
- Lenoir-Achdjian, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I., et Vatz Laaroussi, M. (2009). Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec : une

- question de perspective. *IRPP Choix* 15(3).
- Lévy, D. (2008). Introduction : soi et les langues. In G. Zarate, C. Kramersch et D. Lévy (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 69-81). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique/ESF.
- Le Touzé, S. (2004). L'enseignement en milieu minoritaire : Quel défi ! Le Personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire. *Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*, 17-32.
- Lüdi, G., et Py, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Madibbo, A., et Labrie, N. (2005). La transformation des institutions et des communautés francophones face à l'immigration et à la mondialisation : une étude de cas. *Reflets : Revue Ontaroise d'Intervention Sociale Et Communautaire*, 11, 49-80.
- Mc Andrew, M. (2008). Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales. *Education et Francophonie*, 36, 1-4.
- McCarthy, C. (2005). *Race, identity, and representation in education* (2nd ed.). New York : Routledge.
- Moliner, P. (Dir.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Moliner, P., Rateau, P., et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes : PUR.
- Moore, D. (Dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M., et Masinda, M. (2008). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour la construction d'une didactique située du plurilinguisme. In P. Blanchet, D. Moore et S. Assalah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp.19-40). Paris : AUF.
- Moore, D., Sabatier, C., Walsh, N., et Dagenais, D. (2008). Étude du paysage linguistique et diversité : Une étude des usages plurilingues dans une classe d'immersion. *Association canadienne de linguistique appliquée*, University of British Columbia, Vancouver.

- Moore, D., et Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, C. Kramsch et D. Lévy (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 273-333). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Moore, D. et Brohy, C. (sous presse). Identités plurilingues. In J. Simonin et S. Wharton (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique des termes de la sociolinguistique du contact*. Lyon : Presses de l'ENS.
- Moore, D., et Gajo, L. (2009). Introduction. French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Québec : Les Presses Universitaires de Laval.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : PUF.
- Mujawamarya, D. (2002). Ce sont nos écoles aussi : propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario. *Education Canada*, 42(3), 21-23, 35.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In N. Hornberger et S. McKay (Dir.), *Sociolinguistics and language education*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Paquay, L., Crahay, M., et De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherches aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Patrimoine Canadien (avril 2004). Les gouvernements du Canada et de la Colombie-Britannique collaborent au développement de l'enseignement en français à l'Université Simon Fraser. Communiqué. Disponible en ligne : http://www.pch.gc.ca/newsroom/index_f.cfm?fuseaction=displayDocument&DocIDCd=4N0045.
- Planche, J. (2004). Accompagner l'émergence et le renforcement des sociétés civiles. *Coopérer aujourd'hui*, 38, 5-47.
- Porcher, L., et Abdallah-Preteille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Phan, L. H. (2008). *Teaching English as an international language: Identity, resistance and negotiation*. Buffalo, NY : Multilingual Matters.

- Py, B. (2000). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. *Tranel*, 32, 6-20.
- Py, B. (2003). Introduction. In M. Cavalli, D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey et C. Serra (Dir.), *Langues, Bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 15-33). Aoste : IRREVDA.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langues*, 154, 6-19.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Saint-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste : Une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. In L. Langlois et C. Lapointe (Dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 113-151). Montréal : La Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La Recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Schellenberg, G., et Maheux, H. (2007). Perspectives des immigrants sur leurs quatre premières années au Canada : faits saillants des trois vagues de l'enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada. Statistiques Canada catalogue n° 11008. *Tendances sociales canadiennes*, hors-série.
- Schissler Manning, S. (2003). *Ethical leadership in human services. A multidimensional approach*. Boston : Pearson Education.
- Statistique Canada (2005). Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada : progrès et défis des nouveaux immigrants sur le marché du travail, no 89-615-XIF au catalogue.
- Statistique Canada (2006). Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada : perspective régionale des expériences sur le marché du travail, no 89-616-XIF au catalogue.
- Statistique Canada (2007). Les immigrants sur le marché canadien du travail en 2006 : premiers résultats de l'Enquête sur la population active du Canada. *Série d'analyses de la population active immigrante*, volume 1, numéro 1, numéro 71-606-XWF au catalogue.

- Tafani, E., et Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (Dir.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 59-88). Grenoble : PUG.
- Tardif, M., et Mujawamariya, D. (2002). Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, 28(1), 3-20.
- Taylor, C. (1991). *Grandeur et misère de la modernité*. Québec : Bellarmin.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Flammarion.
- Temple Adger, C. (2001). Discourse in educational settings. In D. Schiffrin, D.Tannen et H. Hamilton (Dir.), *The Handbook of discourse analysis* (pp. 503-517). Malden : Blackwell Publishers.
- Truc, G. (2005). Une désillusion narrative ? De Bourdieu à Ricoeur en sociologie. *Tracés. Revue de Sciences Humaines*, 8. Consulté le 25 novembre 2009 : <http://traces.revues.org/index2173.html>.
- Umbriaco, M., et Gosselin, L. (2002). Le leadership et les émotions. In L. Langlois et C. Lapointe (Dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 95-112). Montréal : La Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Wahba, M.A., et Bridwell, L.G. (1976). Maslow Reconsidered: A Review of Research on the Need Hierarchy Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 212-240.
- Watters, J. (2002). Activités universitaires et programmes pour francophones et Francophiles de la Colombie-Britannique. Un appel à l'action. Rapport préparé pour la Fédération des Francophones de la Colombie-Britannique.
- Weizman, E. (2006). Rôles et identités dans les interactions conflictuelles. *Questions de communication*, 9, 7-13.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Windisch, U. (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidien. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp.185-201). Paris : PUF.