

**CULTURE, IDENTITÉ ET FONCTION CULTURELLE DE
L'ÉCOLE FRANCOPHONE: REPRÉSENTATIONS CHEZ LES
INTERVENANTS AU CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE
LA COLOMBIE-BRITANNIQUE**

par

Danielle Arcand

B.Ed., Université du Québec à Montréal, 1973

**THÈSE SOUMISE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MAITRISE DES ARTS**

**de la Faculté
d'Éducation**

© Danielle Arcand 2000

UNIVERSITÉ SIMON FRASER

Novembre 2000

Tous droits réservés. Cet ouvrage ne peut être reproduit en tout ou en partie, par photocopie ou autre moyen, sans permission de l'auteur.



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-61404-2

Canada

**SFU****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 Branches & Collections' "Institutional Repository" link of the SFU Library website www.lib.sfu.ca), 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

Abstract

This research aims at probing the perceptions of the cultural role of francophone schools in British Columbia. It is only very recently that francophone parents have won legal rights to self-governance in matters of education. The recognition of these rights has led to the implementation of a French Education Authority, which oversees the administration of all francophone schools in British Columbia. This has renewed enthusiasm for the promotion of French cultural identity. The official *raison d'être* of francophone schools is to preserve and develop this identity in its students. In their respective contexts, several American and Canadian researchers have studied models and factors contributing to the preservation and development of cultural identity in students. Definitions of culture also vary according to different perspectives amongst which the anthropological and the sociological points of view, the theory of language and culture and the identification of culture to artistic production.

The Ministry of Education programs have been adapted for the needs of Francophone schools. Many IRPs (Integrated Resources Packages) such as the French language arts and social studies curriculum target culture as a main area of learning and growth. In this context, an inquiry about Francophone perspectives on culture, identity and what is or should be the cultural function of schools seemed timely and relevant.

For this study, interviews were conducted with teachers and principals in three elementary Francophone schools in the Vancouver area. Administrators at the French Education Authority as well as some of the elected school board trustees were also interviewed. Various perceptions expressed are outlined, contrasting and comparing

viewpoints in order to come to a better understanding of how members of the education community view the cultural role of francophone schools in British Columbia. Out of the study emerges a heterogeneous view of culture and identity based on the respective origins and experience of participants. The study also outlines a composite portrait of the francophone community based in the Vancouver area. It concludes with a series of recommendations aimed at guiding the management of cultural development and dissemination within schools under the jurisdiction of the Francophone Education Authority.

Résumé

Cette étude consiste en une série d'entrevues auprès d'intervenants dans trois écoles élémentaires francophones de la région de Vancouver. L'obtention récente du droit de gestion des écoles dans la province soulève un renouvellement d'enthousiasme pour la promotion de l'identité culturelle francophone. La raison d'être des écoles de langue maternelle française est la préservation et le développement de cette identité chez les élèves. Dans leurs contextes respectifs, plusieurs chercheurs américains et canadiens ont examiné la question de l'identité culturelle et étudié les facteurs susceptibles d'influencer l'atteinte, sur ce plan, des objectifs visés par le système des écoles francophones. Bien sûr, différentes définitions de culture circulent, variant selon les points de vue anthropologique ou sociologique, selon l'association de la culture à la langue et selon l'identification de la culture à la production artistique. Les programmes d'études du ministère de l'Éducation, tels qu'adaptés pour les écoles francophones intègrent la composante culturelle au curriculum en français, sciences humaines et beaux-arts.

Dans ce contexte, différents intervenants présentent leurs vues sur la culture, l'identité culturelle et sur ce qu'est ou devrait être la fonction culturelle de l'école. Un point de vue hétérogène sur la culture et l'identité culturelle et sur la francophonie de la région étudiée en émerge, basé sur l'origine et l'expérience respectives des participants. Une série de recommandations sur la fonction culturelle de l'école et la gestion des aspects de consommation, production et diffusion de la culture dans les écoles du Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique est présentée à la fin de l'étude.

**CULTURE, IDENTITÉ ET FONCTION CULTURELLE DE L'ÉCOLE
FRANCOPHONE: REPRÉSENTATIONS CHEZ LES INTERVENANTS
AU CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE**

**Pour Andy, Elgin, Simon et Michelle
avec reconnaissance et amour**

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très sincèrement chacun des participants d'avoir pris le temps de réfléchir sur le sujet et de partager avec moi leurs idées, leur énergie et leur enthousiasme pour l'aspect culturel de l'éducation francophone en Colombie-Britannique. Je dois invoquer leur indulgence devant mon peu d'expérience avec ce genre de travail. Les entrevues, parfois plus longues que prévues, ont toutes été très intéressantes et enrichissantes de mon point de vue. J'espère qu'à la lecture de mon travail, tous les participants et toutes les participantes accepteront que l'utilisation de leurs propos aura été évidemment et malheureusement partielle, mais qu'ils prendront intérêt à la vue d'ensemble à laquelle ils auront contribué avec tant de gentillesse et de bienveillance.

Un merci spécial à mon mari Andy Vine qui, en dépit de la barrière linguistique, a suivi avec intérêt mon cheminement intellectuel et m'a accompagnée avec beaucoup de patience et de gentillesse à travers le processus d'écriture; à mes grands enfants Elgin, Simon et Michelle qui se sont montrés compréhensifs de mon besoin de temps et de réflexion; à mes cousines Marie et Céline pour la qualité de leur travail et leur exemple de persévérance; à mes soeurs Nicole et Marie-Josée et mes collègues Richard, Anne-Marie, Alicia, Odile et Marie pour leur écoute et leur soutien

Enfin, des remerciements admiratifs à mes professeurs et mentors, Diane Dagenais et André Obadia, sans l'encouragement et le soutien desquels je ne me serais jamais lancée dans pareille aventure.

TABLE DES MATIÈRES

Abstract.....		p. iii
Résumé.....		p. iv
Dédicace.....		p. vi
Table des matières.....		p. vii
Introduction.....		p. 1
Chapitre 1	Recension des écrits.....	p. 6
Section 1	Concepts-clés.....	p. 7
1.1)	Concept de représentation.....	p. 7
1.1.1)	Anthropologique.....	p. 7
1.1.2)	Psychosocial.....	p. 9
1.1.3)	Culture francophone minoritaire.....	p.9
1.2)	Concept de culture.....	p. 12
1.2.1)	L'anthropologie culturelle.....	p. 13
1.2.2)	Culture et littérature.....	p. 14
1.2.3)	L'analyse culturelle.....	p. 15
1.2.4)	Culture et société.....	p. 16
1.2.5)	Culture anglo-saxonne.....	p. 17
1.2.6)	Conception postmoderniste.....	p. 19
1.3)	Concept d'identité culturelle.....	p. 20
1.3.1)	Culture et différence.....	p. 21
1.3.2)	Culture et langue.....	p. 21
Section 2	Fonction culturelle de l'école en milieu minoritaire.....	p. 23
2.1)	Contexte américain.....	p. 23
2.1.1)	Cultural Identity Schools.....	p. 25
2.1.2)	Recentrer le multiculturalisme.....	p. 27
2.1.3)	Pédagogie de la réussite et de l'amour.....	p. 29
2. 2)	Contexte canadien.....	p. 31
2.2.1)	La culture maternelle.....	p. 31
2.2.2)	Communauté et identité.....	p. 33
2.2.3)	La mission culturelle de l'école.....	p. 34

	2.2.4) Le respect du pluralisme.....	p. 35
	2.2.5) Pédagogie de l'excellence.....	p. 37
Section 3	Situation franco-colombienne.....	p. 40
Section 4	Programmes et politiques en Colombie-Britannique.....	p. 43
	4.1) En français langue première.....	p. 44
	4.2) En beaux-arts.....	p. 45
	4.3) En sciences humaines.....	p. 46
	4.4) Politique culturelle du CSF.....	p. 46
Chapitre 2	Méthodologie.....	p. 50
	1) Position épistémologique.....	p. 50
	2) La chercheuse.....	p. 51
	3) Questions de recherche.....	p. 52
	4) Accès au terrain.....	p. 53
	5) Sélection des participants.....	p. 54
	6) Description des participants.....	p. 57
	7) Choix des écoles.....	p. 59
	8) Description des écoles.....	p. 62
	9) Processus d'entrevues.....	p. 63
	10) Fiche technique de l'appareil utilisé.....	p. 64
	11) Cueillette et transcription des données.....	p. 65
	12) Validation des données.....	p. 65
	13) Contraintes du réel.....	p. 66
	14) Codage des données.....	p. 67
Chapitre 3	Représentations de la culture et de l'identité culturelle.....	p. 71
Section 1 : La culture.....		p. 71
	1.1) Définition générale.....	p. 72
	1.2) Définition par la différence.....	p. 78
	1.3) Définition en contexte scolaire.....	p. 81
Section 2 : L'identité culturelle.....		p. 86
	2.1) Identité comme appartenance.....	p. 87
	2.2) Assimilation versus intégration.....	p. 91
	2.3) Facteurs de maintien de l'identité culturelle.....	p. 95
	2.3.1) Le réseau relationnel.....	p. 96
	2.3.2) Les séjours en milieu majoritaire.....	p. 96
	2.3.3) Les institutions.....	p. 98
	2.3.4) La lutte contre l'assimilation.....	p. 99
	2.3.5) L'ouverture au monde.....	p. 101

Chapitre 4	Culture et identité franco-colombienne.....	p. 103
Section 1	Identité chez les adultes.....	p. 105
Section 2	Identité chez les jeunes.....	p. 110
	2.1) Profil idéal.....	p. 111
	2.2) Profil réel.....	p. 115
Chapitre 5	Fonction culturelle de l'école francophone.....	p. 119
Section 1	Enseignement.....	p. 121
	1.1) Enseignement et pluralité culturelle.....	p. 128
	1.2) Structure d'un cadre culturel.....	p. 136
Section 2	Vie scolaire.....	p. 140
	2.1) La formation des maîtres.....	p. 141
	2.2) Rôles, responsabilités et budgets.....	p. 142
	2.3) La culture par les arts.....	p. 147
Chapitre 6	Diffusion de la culture.....	p. 150
Section 1	Rôle et cadre de la diffusion.....	p. 151
	1.1) Un rôle.....	p. 151
	1.2) Un cadre.....	p. 153
Section 2	Diffusion culturelle.....	p. 155
	2.1) Idéologie.....	p. 155
	2.2) Pratiques.....	p. 160
	2.2.1) Les arts.....	p. 161
	2.2.2) L'ouverture au monde.....	p. 164
	2.2.3) L'appui sur des modèles.....	p. 167
	2.2.4) Travailler avec les medias.....	p. 171
	2.2.5) Regroupements, échanges, partenariats.....	p. 174
Section 3	Mécanismes de gestion de la diffusion.....	p. 179
Chapitre 7	Conclusion.....	p. 187
	1) Sommaire de la thèse.....	p. 188
	2) Limites de la recherche.....	p. 191
	3) Représentations de la culture.....	p. 196

4) Représentations de l'identité culturelle.....	p. 196
5) Représentations de la communauté francophone.....	p. 198
6) Représentations de la diversité culturelle.....	p. 200
7) Représentations de l'enseignement de la culture.....	p. 203
8) Représentations de la diffusion culturelle.....	p. 205
9) Représentations de la gestion de la culture.....	p. 207
10) Fonction culturelle de l'école.....	p. 208
11) Recommandations.....	p. 210
Références.....	p. 213
Annexe I Questions d'entrevue.....	p. 224
Annexe II Echantillon de lettre protocolaire.....	p. 227
Annexe III Permission déontologique.....	p.228
Annexe IV Formulaire de consentement.....	p. 229
Annexe V Tableau no 1, description des écoles.....	p. 230
Annexe VI Tableau no 2, données démographiques.....	p. 231

LISTE DES TABLEAUX

Tableau no 1, description des écoles, annexe VI.....	p. 230
Tableau no 2, données démographiques, annexe VII.....	p. 231

INTRODUCTION

Au Canada, en milieu minoritaire, une des raisons d'être de l'école de langue française est non seulement de former les enfants aux différentes littératies essentielles pour une participation active et efficace dans la société, mais aussi d'agir comme bouclier contre la menace de l'assimilation à la majorité anglophone (Gérin-Lajoie, 1996; Cazabon 1993; Hébert, 1993a, 1993b). La plupart des parents qui font le choix d'inscrire leurs enfants à l'école francophone voient en celle-ci une façon de s'assurer que les jeunes puissent maintenir la langue et la culture françaises (Conseil scolaire francophone, 1998). D'ailleurs déjà en 1982, l'Unesco avait reconnu dans le contexte mondial que :

loin de demeurer deux domaines parallèles, culture et éducation s'interpénètrent et doivent se développer en symbiose, la culture irriguant et alimentant l'éducation qui s'avère le moyen par excellence de transmettre la culture, et, partant, de promouvoir et renforcer l'identité culturelle (Unesco, 1982 dans Cazabon, 1993).

L'école en milieu minoritaire assume donc un rôle important dans le maintien de la langue et de la culture. Elle se veut un lieu qui favorise le développement de l'identité culturelle francophone des jeunes apprenants (Conseil scolaire francophone, 1997).

Un contexte difficile

Si l'éducation des groupes linguistiques et culturels minoritaires au Canada vise le respect de l'identité culturelle ainsi que le maintien de la langue et de la culture, elle se déroule dans le contexte largement anglophone de la majorité de la population canadienne. Cet environnement rend difficile la tâche de transmission et de diffusion de

la culture par l'école. D'une part, l'histoire illustre les luttes acharnées des parents francophones à travers le Canada pour obtenir de leurs gouvernements provinciaux les droits scolaires leur permettant l'établissement d'écoles de langue française pour la minorité linguistique officielle francophone. D'autre part, la tendance des jeunes à subir l'influence de la culture majoritaire anglophone, et à adopter l'anglais comme langue de communication, est observable dans la plupart des communautés minoritaires francophones (Hébert 1993a). La priorité du maintien de la langue, identifiée par les groupes de parents dans les communautés du Nouveau-Brunswick, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique par exemple, s'est donc concrétisée par l'établissement de structures scolaires de langue française. Ces structures, une fois en place, permettent d'attribuer le rôle de pourvoyeurs d'un environnement francophone aux écoles et centres scolaires communautaires, dans le but d'assurer le maintien de la langue française chez les étudiants. C'est l'interaction entre le milieu familial et l'environnement scolaire francophone, ce que Landry et Allard (1997) appellent la francité familio-scolaire (le terme francité ne désignant ici rien d'autre que l'utilisation du français comme langue de communication), qui devient donc le facteur primordial de maintien de la langue et de la culture francophones pour les élèves de ces programmes. Plusieurs chercheurs intéressés au développement des communautés francophones minoritaires canadiennes affirment que l'école est le lieu par excellence de maintien et de transmission de la culture (Cazabon, 1993, Churchill, 1998, Gérin-Lajoie, 1996).

Diversité culturelle

Depuis le Rapport Gallant sur l'éducation en langue minoritaire officielle (Gallant, 1991) des groupes de travail provinciaux en éducation au Canada mettent de l'avant des recommandations visant le maintien et le développement de la culture francophone par l'école. En Colombie-Britannique, l'école francophone se veut elle-même un "habitat de culture" (Groupe de travail sur la culture francophone en Colombie-Britannique, 1993), à même de promouvoir l'identité culturelle chez les apprenants (Conseil Scolaire Francophone, 1996). Or, dans les écoles homogènes des centres urbains, la notion de culture française, telle que vécue et véhiculée par les intervenants, provient de divers lieux de la francophonie mondiale et canadienne et exprime souvent des réalités particulières à chacune de ces origines (Gérin-Lajoie, 1998). Vu l'importance accordée à la culture en milieu scolaire, une réflexion sur les représentations de la culture semble donc fort appropriée pour clarifier ce qu'on entend par culture, pour examiner la fonction culturelle de l'école et ses modalités par rapport au développement de l'identité culturelle des élèves non seulement en situation minoritaire mais aussi dans un contexte de diversité ethno-culturelle.

La présente étude

En Colombie-Britannique, très peu d'études traitent des particularités du développement de l'école francophone. Vinet (1993), par exemple, a décrit les attentes et les inquiétudes des parents face à l'implantation de la gestion scolaire francophone. Or, à l'heure actuelle, ce processus d'implantation est en cours et la gestion scolaire francophone est devenue une réalité qu'il importe de documenter, de décrire et d'orienter. Pour cette raison, la

présente recherche se propose de fournir une perspective britanno-colombienne aux écrits canadiens dans le domaine de l'éducation francophone minoritaire en tentant de cerner le rôle particulier de l'école francophone en Colombie-Britannique face à la culture et au développement de l'identité culturelle francophone.

La recherche est basée sur des entrevues auprès d'enseignants, de directions d'écoles, d'administrateurs et de politiciens élus du Conseil scolaire de la Colombie-Britannique, afin de déterminer la nature de leurs représentations de la fonction culturelle de l'école. Il est plausible de penser que les représentations de la culture puissent varier selon les individus, leurs fonctions dans le système scolaire et leur vécu antérieur. L'analyse de représentations reflétant différents points de vue à l'intérieur du Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique cherche à générer une compréhension à la fois plus précise et plus ouverte de la fonction culturelle de l'école francophone en milieu minoritaire sans toutefois élaborer une définition généralisable de la culture, ni répertorier de façon exhaustive les multiples facettes de la culture francophone en Colombie-Britannique. Ce travail vise donc à brosser un tableau des représentations de la fonction culturelle de l'école francophone minoritaire en Colombie-Britannique et des rôles respectifs qu'envisagent différents intervenants par rapport à cette fonction.

Il est à souhaiter que cette recherche puisse servir de point de référence pour une meilleure communication sur la culture et l'identité culturelle, tant dans le contexte scolaire que dans celui, plus large, de la communauté francophone britanno-colombienne. On y trouvera, en conclusion, des recommandations pouvant servir à l'élaboration de politiques culturelles applicables à l'éducation francophone en Colombie-Britannique. Il est à espérer finalement que cette recherche conduise au développement par les

enseignants de scénarios pédagogiques reflétant une perception accrue du contexte culturel francophone et favorisant le développement d'une identité culturelle positive chez les élèves des programmes francophones de la province de Colombie-Britannique et du Canada.

CHAPITRE 1

RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits se partage en quatre grandes sections elles-mêmes divisées en plusieurs sous-sections. La première section (1) de ce chapitre présente une définition contextuelle des concepts-clés utilisés dans le cadre de cette recherche. On y définit d'abord le concept de la représentation. On y résume ensuite l'évolution du concept de culture selon différents points de vue. Enfin on y propose une exploration de la notion d'identité culturelle.

La deuxième section (2) jette un regard sur quelques modèles d'écoles où la fonction culturelle en contexte minoritaire se trouve illustrée. On y trouve un aperçu général des situations américaines et canadiennes, quelques exemples spécifiques en contexte américain ainsi qu'un examen de la pensée des principaux chercheurs canadiens francophones.

Afin de bien situer cette étude dans le cadre de la Colombie-Britannique, la troisième section (3) donne un aperçu socio-historique spécifique au milieu franco-colombien. On y trouve des informations sur la formation du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, sur la population francophone de la province et sur les écoles mentionnées dans cette étude.

Finalement, la dernière section (4) brosse les grandes lignes des programmes ministériels britanno-colombiens de français, sciences humaines et beaux-arts touchant

particulièrement à l'enseignement de la culture. On trouvera également dans cette section les énoncés de vision touchant à la culture ainsi qu'un aperçu des modalités de développement culturel au Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique.

Section 1: CONCEPTS-CLÉS

Afin d'éclairer l'étude et de la situer dans un cadre théorique pertinent, cette section décrit les principaux concepts sur lesquels elle repose: la représentation, la culture selon différents points de vue, la notion d'identité culturelle.

1.1) Le concept de représentation

Le concept de représentation est retracé ici dans deux contextes qui ont influencé la recherche sur la culture, soit l'anthropologie et la psycho-sociologie. Parce que cette étude veut dégager du discours des participants leurs représentations de la culture, de l'identité culturelle et de la fonction culturelle de l'école francophone, il importe d'établir au départ une définition de la représentation et de préciser l'origine du concept tel qu'il est utilisé pour les fins de ce travail.

1.1.1) Un point de vue anthropologique

L'anthropologie culturelle, science qui étudie les variétés humaines, s'est servie du concept de représentation pour décrire les croyances, les mythologies, les idéologies, les institutions, les structures sociales, les savoirs techniques de peuplades à travers le monde. L'étude des représentations permet aux anthropologues d'interpréter, de donner

sens aux manifestations sociales et culturelles observées chez des groupes d'humains vivant en société.

L'anthropologue Sperber (Sperber, dans Jodelet, 1989, p.116) explique que la représentation peut être mentale, une pensée, une idée, un souhait ou une croyance d'un individu. Dans ce cas, la représentation n'a qu'un utilisateur et elle demeure inconnue de toute autre personne, mais dès qu'une représentation est exprimée de quelque façon, elle devient publique, étant communiquée à une ou plusieurs autres personnes. Une représentation publique, lorsque suffisamment communiquée à l'intérieur d'un groupe prend un caractère collectif, et, selon les observations des anthropologues, les perceptions, symboles, idées ou croyances se traduisent alors souvent en attitudes adoptées par la grande majorité de ce groupe. C'est ce que Sperber nomme une représentation culturelle, qualifiée également de représentation collective ou sociale

Grâce aux études des représentations, "l'anthropologie a contribué de façon décisive à une meilleure compréhension et, partant, à une plus grande tolérance de la diversité culturelle." (Sperber, 1989, p.122). L'interprétation des représentations constitue effectivement une grande partie du travail des anthropologues qui décodent à travers celles-ci les valeurs et croyances propres aux groupes étudiés.

Toutefois l'étude des représentations comme phénomènes sociaux débordent strictement du domaine de l'anthropologie et certaines sciences connexes, dont la sociologie et la psychologie utilisent aussi ce concept. Dans le contexte de cette recherche, nous nous limiterons cependant à explorer le concept de représentation à travers les écrits de chercheurs du domaine de la psychologie sociale.

1.1.2) Un phénomène psychosocial

Parler de représentation mène à une mise en relief de certains aspects psychologiques de la personne: on parle de phénomènes de symbolisme, de croyances, d'attitudes. La psychologie sociale pour sa part, comme son nom l'indique, étudie ces phénomènes dans le contexte social: "La psychologie sociale est la science du conflit entre l'individu et la société...la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication" (Moscovici, 1984, p.6-7). Elle se penche sur les phénomènes idéologiques, croyances, attitudes, préjugés, etc. en ce qu'ils "expriment une représentation sociale qu'individus et groupes se forment pour agir et communiquer" (Moscovici, 1984, p.7). Bien sûr, l'étude des représentations en psychologie sociale informe et conseille la politique, la publicité, et influence l'évolution des idéologies et des comportements.

Sans détailler ici tous les domaines d'application de la psychologie sociale, on peut affirmer que tout ce qui touche les minorités ethniques et linguistiques au Canada et ailleurs, avec le jeu des perceptions, les tensions et les revendications qui souvent caractérisent la dynamique des groupes, constitue un champ d'études à l'intérieur duquel s'applique l'examen des représentations sociales.

1.1.3) En contexte de culture francophone minoritaire

Le fait que des individus puissent affirmer leur appartenance à un groupe social spécifique implique qu'ils sont en mesure de discerner certaines caractéristiques propres à ce groupe et de reconnaître à l'intérieur d'eux-mêmes ces caractéristiques. Par exemple, se déclarer francophone en Colombie-Britannique, c'est s'identifier en tant qu'individu

parlant français et, de par la structure présente de la société britanno-colombienne, c'est aussi s'identifier comme appartenant à un groupe linguistique minoritaire. Voyons comment s'articule le concept de représentation, ou "attribution de sens au vécu commun" (Jodelet, 1989), dans le contexte particulier de l'identité francophone minoritaire en Colombie-Britannique.

Moscovici (1984) explique en termes de psychologie sociale comment les minorités cherchent "à se faire reconnaître une identité particulière et une différence évidente" (p.10). Deux mécanismes psychosociaux fondamentaux, la comparaison sociale et la reconnaissance sociale, sont ici en question et correspondent à deux manières de se percevoir et de percevoir l'autre dans le champ social (Moscovici, 1984). Si on applique ces concepts par exemple au cas des francophones de la Colombie-Britannique, la 'différence évidente' est basée sur la langue: être francophone en Colombie-Britannique, c'est, nous l'avons dit, s'identifier comme appartenant à un groupe linguistique minoritaire, et du fait, affirmer une différence. Au Canada, dans le contexte du bilinguisme, se déclarer francophone, c'est aussi se définir comme n'étant pas anglophone (comparaison sociale). Nuançons toutefois que les termes 'anglophone' et 'francophone', dans le contexte social actuel, décrivent en fait des réalités diverses et complexes que la polarité francophone / anglophone du bilinguisme officiel traduit à peine.

Reconnaître l'altérité qui nous différencie conduit à des tentatives de définir le contenu de cette différence. Tout au long de sa vie, chaque individu poursuit la tâche de se définir soi-même, de découvrir et de développer son identité particulière, de faire connaissance avec son 'moi' intrinsèque. Le même cheminement, accompli

collectivement à l'intérieur du groupe linguistique et culturel constitue un processus heuristique à long terme où intervient une dimension sociale importante. Appliquée dans le contexte canadien, la psychologie sociale affirmerait que ce sont les interactions sociales, les communications à l'intérieur du groupe linguistique qui permettent, à la longue, de forger une compréhension de ce qui est commun aux collectivités, de ce qui constitue leur culture (Jodelet, 1988). Ce sont ces notions communes au groupe que Doise (1988), Jodelet (1989) et Moscovici (1984) appellent représentations sociales:

“la représentation comporte toujours quelque chose de social: les catégories qui la structurent et l'expriment, catégories empruntées à un fonds commun de culture Le caractère social de la représentation découle de l'utilisation de systèmes de codes et d'interprétation fournis par la société, ou de la projection de valeurs et d'aspirations sociales. En ce sens, [la représentation] est l'expression d'une société donnée. (Jodelet, 1988, p.365).

Dans ce sens, se dire de culture d'expression française au Canada, ou comme l'expression courante le veut de culture francophone, c'est identifier son appartenance à une communauté qui, on peut le supposer, partage plus ou moins des représentations de ce qu'est la culture francophone. La nature et le contenu de ces représentations est au coeur de la problématique qui nous intéresse. Toute représentation est dynamique, elle change et évolue avec le temps, les gens et les circonstances. A l'intérieur d'une communauté linguistique hétérogène, les représentations peuvent ainsi se révéler divergentes, critiques les unes des autres ou tout simplement différentes. Nous verrons dans les chapitres subséquents comment les représentations étudiées dans le cadre de ce travail mènent à une meilleure connaissance et compréhension de l'aspect culturel du milieu scolaire francophone.

Pour respecter le propos de cette recherche, il nous semble toutefois important de nous pencher d'abord sur ce qu'est la culture avant d'examiner les représentations de la culture et de la fonction culturelle de l'école dans le contexte de l'enseignement au programme francophone. Nous tenterons donc dans ce qui suit de cerner le concept de culture sous différents angles afin d'alimenter la réflexion et de situer le travail dans un cadre théorique pertinent.

1.2 Le concept de culture

La définition du mot culture inscrite dans le dictionnaire Robert (Legrain, 1996) réfère au "développement des facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés", la culture étant "l'ensemble des connaissances acquises". Cette définition décrit aussi la culture en tant que "l'ensemble des aspects intellectuels et artistiques d'une civilisation", et, précise le Robert, en didactique la culture signifie "l'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines" (p. 363). Ces définitions succinctes prennent leur source dans plusieurs traditions scientifiques et disciplines intellectuelles.

En effet, les écrits sur le concept de culture abondent et, selon les idéologies qui sous-tendent leur point de vue, ces écrits articulent des définitions diverses de ce concept. Le concept de culture se retrouve, entre autres, du point de vue de l'anthropologie, de la philosophie, de la sociologie, de la politique, des arts et de la littérature. Sans répertorier ici les caractéristiques de chacun de ces points de vue en détail, relevons simplement certains traits pertinents. Dans un travail visant à soutenir son argument en faveur d'un enseignement de la culture qui soit expérientiel et participatif, Illieva (1997) a relevé les principales perspectives conceptuelles de la culture pour ensuite retracer comment les

théoriciens de l'enseignement des langues se situent quant aux approches à l'enseignement de la culture. Son travail, comme nous le verrons plus loin, donne ainsi un aperçu des orientations et contenus du concept de culture à différentes époques et dans différents contextes. De plus, récemment, les auteurs travaillant dans une perspective postmoderniste ont remis en question la notion même de culture ; nous examinerons donc également ce point de vue offrant un éclairage intéressant sur le cadre conceptuel qui nous intéresse.

1.2.1) L'anthropologie culturelle

Nous avons déjà abordé la définition du concept de représentation du point de vue anthropologique. Le concept de culture est également proéminent en anthropologie. L'anthropologie culturelle présente deux points de vue de la culture: un premier, idéaliste, qui veut que la culture soit constituée des vues et symboles propres à un groupe et observés en fonction du contexte de ce groupe, et un autre, matérialiste, selon lequel la culture est simplement l'évolution de la technologie et est observable en fonction de la réalité matérielle évidente. Clifford (1988) englobe ces deux points de vue en affirmant: "Up until the 1960's anthropologists viewed culture primarily as featuring conceptions of organic structure, functional integration, wholeness or historical continuity" (p.131). Illieva (1997) note un autre aspect du concept anthropologique de la culture ayant influencé une perception humaniste de celle-ci chez les éducateurs: c'est le lien très solide entre langage et culture établi par Boas ainsi que par Sapir et Whorf. Kroeber & Kluckhohn (1952 dans Illieva, 1997, p. 26) mentionnent que Sapir définissait la culture comme étant "a socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the

texture of our lives”, le langage jouant un rôle de premier ordre dans la transmission sociale des pratiques et croyances.

Selon Illieva (1997), les développements récents de la théorie anthropologique mènent à l'interprétation culturelle. Cette science envisage les cultures comme des textes et les étudie pour en déterminer “la signification, les symboles et le langage” et débouche sur la reconnaissance que “la vie sociale doit être fondamentalement conçue comme une négociation de sens” (Marcus & Fisher, 1986, dans Illieva, 1997 p.24). Plusieurs auteurs examinent ces notions à partir de leurs perspectives respectives.

1.2.2) Culture et littérature

Pour la plupart des gens, tout comme dans la perspective humaniste, le terme littérature est souvent synonyme de culture et vice-versa, la langue étant intimement liée à la culture (Boas, 1966) et trouvant son expression dans les oeuvres écrites. Dans la civilisation occidentale, la littérature a servi depuis l'époque classique gréco-romaine à transmettre à travers les siècles la pensée scientifique et politique, l'esthétique et le sens moral des peuples, cultures et civilisations.

Pour sa part, l'écrivain et sémiologue français Roland Barthes (1984) donne une définition de la culture s'apparentant à celle d'une langue, soit “un système général de symboles, régi par les mêmes opérations” (p.23). C'est une définition qui permet de voir différents aspects de la culture et de s'y retrouver avec des points de repère familiers, ceux de l'analyse littéraire. Pour ce sémiologue, la culture est avant tout un système de symboles, de représentations du vécu qu'il est possible de décoder et d'interpréter,

comme on le fait pour une langue, à travers sa littérature. Barthes poursuit la comparaison langue et culture mettant en parallèle la sémio-critique (ou analyse des signes) en littérature avec le discours sur la culture; juxtaposant la structure de la phrase et la structure des oeuvres qui constituent l'expression d'une culture donnée, la métaphore littéraire et la force heuristique propre à une culture, "cette découverte de sens et d'esthétique qui la caractérise" (Barthes, p.23-24). La définition de Barthes mènerait à l'analyse du discours dans différents contextes culturels, à l'étude des manifestations littéraires, artistiques, populaires, scientifiques de la culture comme signes à interpréter pour expliquer la jointure de la conscience et de la culture.

S'inspirant de ce point de vue, enseigner la culture équivaldrait ainsi à relever des signes, soit des productions littéraires, artistiques, médiatiques ou des manifestations sociales pour comprendre ce qui les sous-tend, les étudier pour connaître leur origine et leur évolution ainsi qu'en examiner les valeurs sur le plan esthétique, social et moral.

1.2.3) L'analyse culturelle

Selon Wuthnow, Hunter, Bergesen, & Kurzweil (1984), Habermas, sociologue et philosophe allemand, s'inspirant à la fois des traditions weberiennes et phénoménologiques, a tout d'abord identifié la culture comme un ensemble de significations subjectives qu'entretiennent les individus à propos d'eux-mêmes et du monde qui les entoure. Naturellement, ces significations changent selon les situations et Habermas soutient que c'est par l'analyse culturelle que l'on peut vraiment attribuer à celles-ci une dimension sociologique. L'analyse culturelle vise donc à découvrir non

seulement ce qui est exprimé, mais ce qui sous-tend la compréhension qu'ont les individus des phénomènes, exposant ainsi les mécanismes inconscients qui servent à la construction de représentations sociales:

To understand the meanings that individuals may attribute to objects and events, the analyst must reconstruct the subjective perceptions of individuals in specific situations and discover the prevailing understandings that are shared by individuals in the situation, but taken for granted by them (Wuthnow & ali, 1984, p.193).

Wuthnow, Hunter, Bergesen, & Kurzweil (1984) expliquent l'affirmation d'Habermas que la culture consiste avant tout en un comportement communicatif. C'est donc moins le vécu comme tel qui constitue la culture, mais plus la réflexion sur celui-ci. L'analyse culturelle pour Habermas est l'étude du comportement communicatif, centrée surtout sur l'analyse du discours, qui fournit la description d'une culture et engendre la compréhension de celle-ci. Pour Habermas, l'analyse du discours devient l'outil et l'acte langagier (the speech act) devient le matériel de l'analyse culturelle (Wuthnow & ali, 1984, p.199).

1.2.4 Culture et société

Pionnier dans son domaine au Canada, plus précisément au Québec, Fernand Dumont (1991) est le fondateur de l'Institut québécois de la recherche sur la culture (IQRC) qui, depuis plusieurs décennies, publie des ouvrages thématiques sur divers aspects de la culture québécoise. Sa définition de la culture jette un éclairage contextuellement pertinent sur le concept. La thématique centrale de Dumont est articulée autour de la polarité entre ce qu'il appelle la culture milieu et son autre dimension, qu'il appelle la

culture horizon. La première, milieu, englobe les genres de vie, les coutumes, les modèles de comportement, l'imaginaire collectif (les représentations) ; l'autre, horizon, désigne la création des oeuvres de l'esprit et le commerce qu'entretiennent avec elles les individus (Dumont, 1991, dans Laforge, 1993). Cette définition rejoint les concepts sociologiques de culture populaire et culture savante, de culture de masse et culture d'élite.

Chez Dumont, la question de culture est centrale: pour lui, la culture est la référence identitaire première. Déjà en 1968 il écrivait: "sans la culture, l'homme serait immergé dans l'actualité monotone de ses actes, il ne prendrait pas cette distance qui lui permet de se donner un passé et un futur" (Dumont, 1968, p. 189). Artisan et penseur de la Révolution tranquille au Québec, Dumont percevait la dimension historique de la culture et voyait celle-ci en tant que lieu "pas comme une assise de la conscience, mais comme une distance qu'elle a pour fonction de créer" (Dumont, 1968, p. 9). C'est cette distance qu'il identifiera plus tard comme le voyage à parcourir entre milieu et horizon, entre le vécu et l'expression de celui-ci, le concept de culture étant alors posé comme une dynamique de création individuelle et collective, faisant évoluer le vécu humain du présent vers le futur.

1.2.5) Culture anglo-saxonne

La pensée québécoise, à la jonction de l'Europe et de l'Amérique, décrit une réalité culturelle nord-américaine où la recherche d'identité et le souci de l'ancrer dans l'histoire

se retrouvent comme thèmes marquants, comme nous l'avons vu chez Dumont. C'est une vision de la culture grandement influencée par la rationalité et l'intellectualisme européen français. La sociologie européenne de la culture diffère cependant de celle des États-Unis (dont nous discuterons ci-dessous) à cause du contexte social et culturel différent des deux continents, notamment le statut et la place des intellectuels, le rôle accordé à la rationalité et à la connaissance (Rocher, 1995).

Un tour d'horizon des influences incontournables touchant une réflexion sur la culture se doit de considérer, bien sûr, la pensée anglo-saxonne et, d'un intérêt plus particulier pour nous, la sociologie de la culture vue de la perspective américaine. Guy Rocher (1995) fait remarquer que la sociologie de la culture anglo-saxonne "ne porte pas sur sa culture nationale, à la différence de celle du Québec. La société à laquelle elle pense, c'est la société industrielle avancée" (p. 361). Un simple parcours des titres d'études américaines (car c'est bien de la société américaine dont Rocher traite, et non de la culture anglo-saxonne globale) en sociologie de la culture permet de voir comment la culture est perçue et décrite: on y trouve des titres traitant de littérature, de sports, des médias, du marché des oeuvres d'art, de la connaissance scientifique, de la musique populaire, de la mode vestimentaire, etc. (Rocher, 1995, p. 362).

Par contre, la sociologie de la culture anglo-saxonne n'est pas non plus tout à fait imperméable à l'influence des grands sociologues européens, et l'influence du sociologue français Bourdieu, caractérisé par sa perspective marxiste des rapports de pouvoir dans la société, se fait sentir dans l'analyse américaine de la production et de la diffusion de la culture et des oeuvres culturelles (Rocher, 1995). Les écrits américains en sociologie de la

culture tiennent compte de la dimension populaire de la culture, axée sur le vécu concret ainsi que des luttes raciales et économiques qui marquent la société capitaliste américaine comme elles marquent beaucoup d'autres sociétés à travers le monde. Les représentations de la culture américaine posent la dichotomie entre la culture savante, qualifiée de culture d'élite, et la culture populaire.

1.2.6 Conception postmoderniste

La perspective postmoderniste remet en question les notions reçues de culture. Dans les perspectives qui précèdent, bien que tenant malgré tout compte de son aspect dynamique et évolutif, la culture tend à être perçue comme une entité, marquée plus souvent qu'autrement par la géographie et la politique. Dans un contexte connexe, celui de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, le chercheur Atkinson (1999) s'est intéressé aux représentations de la culture véhiculées dans les écrits pertinents à ce domaine. Ainsi, d'un point de vue postmoderniste, il décrit l'emploi du concept d'identité pour remplacer celui de culture jusque là utilisé. Atkinson, citant Norton (1997), définit ce concept d'identité comme étant "la façon dont les gens comprennent leur relation au monde, la façon avec laquelle cette relation est construite à travers le temps et l'espace, et la façon dont ils envisagent leurs possibilités d'avenir" (Atkinson, 1999, p. 629) . Atkinson souligne l'important aspect de fluidité, de changement inhérent à cette conception. En fait, la culture dans cette optique n'est plus simplement "le résultat des interactions entre individus, l'information échangée entre interlocuteurs, mais l'organisation et la réorganisation de l'identité", une démarche ontologique entreprise par

chaque individu dans son effort d'auto-connaissance par rapport au monde social (traduction de l'auteure du texte de Norton, dans Atkinson, 1999, p. 629). Cette conception tendrait à éradiquer la propagation de stéréotypes culturels à propos des individus et des collectivités, en accordant plus d'importance aux différences individuelles et aux processus complexes d'identification que vivent tous les individus, chacun influencé à sa façon par de multiples facteurs sociaux et psychologiques.

On peut donc voir à partir de ce qui précède, qu'il existe plusieurs définitions du concept de culture, chacune imprégnée d'une perspective propre et tributaire d'un contexte social et d'une époque dans l'évolution de la pensée et des sociétés. Nous tenterons de décrire, dans le chapitre trois, comment s'articulent les liens entre ces définitions de la culture et le matériel discursif recueilli ayant trait spécifiquement aux représentations de la culture en milieu minoritaire francophone de la Colombie-Britannique.

1.3 Le concept d'identité culturelle

Le discours présent un peu partout dans le monde se réclame d'identités culturelles disparues, récupérées, menacées, transplantées ou célébrées. Le concept de culture lui-même échappe à une définition monolithique mais s'infiltré sous différentes formes dans presque tous les aspects de la vie. Les circonstances sociopolitiques altèrent les affirmations d'identité culturelle d'un endroit à un autre. Comment définir une notion à la fois si subjective et omniprésente? Voici quelques perspectives qui peuvent apporter un

éclairage à ce concept et nous aider sinon à le cerner, du moins à établir un entendement qui soit pertinent à cette étude.

1.3.1) Culture et différence

Nous l'avons vu plus haut, une des aspects du processus identitaire d'un groupe c'est la représentation que ce groupe entretient de sa différence, de son altérité. Dans son aspect populaire, le mot culture est aussi souvent synonyme de différence.

L'engouement des sociétés modernes pour tout ce qui est différent motive la curiosité des gens à explorer les cultures du monde pour y trouver ce qui n'est pas uniformisé, ce qui sort de l'ordinaire. Que ce soient les façons de vivre, la cuisine, les vêtements, les lieux géographiques et historiques, on observe une recherche de ce qui est nouveau, de ce qui fait contraste avec la perspective euro-américaine des sociétés dites avancées. Balandier (1995) note comment à notre époque toutefois, la recherche d'exotisme finit par émousser la différence culturelle: la circulation de touristes en grands nombres partout dans le monde, la diffusion médiatisée d'images et de manifestations culturelles, l'accroissement du pouvoir-faire techno-scientifique sont des facteurs qui érodent les particularités culturelles (Balandier, 1995, p.173). Selon lui, la gestion de la différence culturelle est importante, car dans la diversité il se trouve une richesse, la nature de toute vie, et "la perte de cette diversité est mortifère" (Balandier, 1995, p. 175).

1.3.2) Culture et langue

La langue est bien souvent le principal facteur distinctif d'une culture par rapport à une autre. Pour les Canadiens d'expression française, l'équation langue et culture est particulièrement importante. C'est le point de vue de Léon Dion (1995, p.463) qui affirme que "pour les Canadiens français, la langue française est aujourd'hui la seule certitude référentielle commune". L'appartenance culturelle n'est plus ce qu'elle était: l'éclatement des frontières médiatiques et la pollinisation des cultures rendent ces dernières difficiles à cerner et empreintes d'incertitude. Dans le contexte social international d'aujourd'hui, où l'on assiste à la mondialisation de la culture, il est justifiable de s'interroger sur le rôle de la langue en fonction de l'identité culturelle.

En effet, lorsqu'on parle de culture comme ce qui distingue un groupe dans des sphères d'activité telles que le développement scientifique, économique ou artistique, la langue fournit un référent culturel identitaire de premier ordre. En dépit de la prédominance internationale de l'anglais dans les échanges commerciaux et scientifiques, on assiste dans plusieurs pays à des efforts de revitalisation de la langue comme symbole et véhicule de cultures aux contours distinctifs estompés par l'ère des communications. Un exemple de revitalisation de la langue est celui de la Catalogne, où les politiques d'aménagement linguistique ont amené le développement de programmes d'immersion catalane afin de préserver l'utilisation du Catalan parmi la population de la région (Artigal, 1991; Balcells, 1996; Wright, 1999). Dans ce sens, au Canada, le maintien de la langue est un aspect capital de la gestion de la différence culturelle, tant parmi les minorités de langue française réparties à travers le pays, qu'au Québec où la menace assimilatoire est aussi perçue. Cette gestion de la différence suggère la promotion d'une forte conscience de l'identité culturelle se traduisant par une volonté de préserver

certaines traditions, certes, mais aussi par une dynamique d'évolution qui mène au-delà des traditions et contribue à distinguer un groupe social par l'innovation et l'excellence dans différents domaines d'activité tout en maintenant le caractère culturel unique du groupe tel qu'exprimé par son utilisation d'une langue commune.

La perspective postmoderniste, que Norton (1997) situe dans le contexte de l'éducation et de l'enseignement des langues, rappelle pour sa part qu'il y a plusieurs façons par lesquelles les individus s'identifient à la langue. Ce point de vue exige que l'on tienne compte de l'hétérogénéité des identités individuelles et cautionne face au danger de regrouper conceptuellement des individus parlant une même langue en tant que collectivités identifiables, entités qui dans cette perspective n'existent pas vraiment.

Section 2 : FONCTION CULTURELLE DE L'ÉCOLE EN MILIEU MINORITAIRE

Pour mieux comprendre le lien entre culture et langue et voir comment le maintien de la différence culturelle s'articule dans le milieu scolaire, nous sommes amenés à aborder maintenant le concept de fonction culturelle de l'école. Nous en explorerons quelques manifestations chez des groupes minoritaires dans deux contextes scolaires différents: d'abord chez les groupes ethnoculturels minoritaires aux Etats-Unis (minorités afro-américaines, latino-américaines et groupes des Premières Nations) et ensuite chez les minorités francophones au Canada.

2.1) Aperçu général du contexte américain

Le tissu culturel des Etats-Unis, sur une trame anglo-saxonne, est traversé d'ethnies variées. Toutefois, la culture dominante fait presque abstraction des différences ethniques

et linguistiques et présente une identité majoritaire forte. Le souci de l'assimilation des minorités ethniques et linguistiques dans son melting pot a d'ailleurs contribué à créer la force et le rayonnement culturels des Etats-Unis et explique en partie son impact sur les autres cultures du monde entier. A l'intérieur du pays, le pouvoir économique, aidé par l'influence des médias, entretient l'image d'une culture nationaliste monolithique qui est aussi renforcée par le système éducatif :

Les politiques courantes en matière de langue qui visent à faire passer rapidement les enfants de leur langue maternelle à l'anglais illustrent la nature monoculturelle et monolingue de cette société dans laquelle le multiculturalisme et le multilinguisme sont vus comme une menace à la stabilité sociale, politique et culturelle du pays (McLaren, 1995, p.157, traduction de l'auteure).

Tentons de mieux situer la lutte identitaire des minorités et de percevoir les transformations graduelles du système éducatif américain au plan du respect de la diversité et de l'identité culturelle des minorités.

Aux Etats-Unis le contexte minoritaire, bien que différent du contexte canadien, connaît des luttes pour la reconnaissance par le système scolaire de l'identité culturelle des minorités, particulièrement des minorités noires et hispaniques. Nous avons retenu trois exemples illustrant un rôle culturel pour l'école en milieu minoritaire, soit les écoles à identité culturelle spécifiques (McDonough, 1998), l'intégration au contexte scolaire du concept de multiculturalisme (Banister & Maher, 1998) et le modèle des écoles HiPASS pour les groupes minoritaires à faible statut socio-économique (Scheurich, 1998) afin d'illustrer comment les représentations de la culture et de l'identité culturelle mandatent le rôle culturel de l'école.

2.1.1) L'état libéral et les Cultural Identity Schools

McDonough (1998) examine les principes éthiques sur lesquels devrait s'appuyer l'état libéral pour juger du droit des groupes minoritaires à une éducation qui les distingue et qui corresponde mieux à qui ils sont, historiquement et culturellement. Il remet en question le principe de neutralité culturelle qui prévaut dans la société américaine et qui jusqu'ici interdisait la mise sur pied d'écoles à identité culturelle distincte. Il constate l'importance d'écoles renforçant l'identité culturelle pour les minorités concernées, car la survie de leur traditions est sérieusement menacée et la tâche de se forger une identité culturelle extrêmement difficile, débilite sans le soutien identitaire positif qu'offre l'école (p.464).

McDonough (1998) se fait l'avocat des écoles à "identité culturelle modérée" et décrit les dangers que présentent les écoles à "identité culturelle forte" (p. 463). Les premières, selon McDonough, s'engagent à renforcer l'appréciation de la valeur des traditions ancestrales afin que les enfants puissent examiner ces traditions avec une certaine sagesse et à la lumière des autres traditions qui les rivalisent tandis que les secondes, toujours selon McDonough, chercheraient à endoctriner les enfants dans une identité culturelle permanente et exclusive où l'autonomie individuelle et les options d'identité pourraient éventuellement être brimées (McDonough, p.471). McDonough note le paradoxe qui veut que souvent les écoles qui justifient leur existence en termes de survie culturelle ne garantissent pas nécessairement le respect de la valeur qu'est l'autonomie individuelle (écoles intégristes, par exemple) et que, de l'autre côté, les écoles qui se justifient en fonction de la valeur qu'elles accordent à l'autonomie

personnelle ne sont pas nécessairement à même de garantir le respect de la survie de la culture (assimilation culturelle découlant des choix culturels faits dans l'esprit d'autonomie personnelle). Cette constatation n'est pas sans éveiller dans mon esprit quelques interrogations d'importance sur l'idée d'assurer la transmission de la culture francophone en milieu minoritaire, tout en respectant le caractère unique et l'autonomie de chacun des jeunes francophones.

McDonough (1998) apporte également un autre point de vue pertinent, celui de l'alternative cosmopolite : "Bits of culture come into our lives from different sources, and there is no guarantee that they will all fit together" (Waldron, 1995, dans McDonough, 1998, p.478). Il pose comme prémisse que lorsqu'on traite quelqu'un comme si son identité était constituée d'une seule et entière structure culturelle, on court le risque d'opprimer l'identité propre à cet individu en faveur d'une représentation qu'on a soi-même construite et on risque de traiter cette personne comme un simple artefact de la culture de la communauté à laquelle on croit qu'elle doit appartenir (Waldron, 1996, dans McDonough, 1998, p.479). Il continue en affirmant que l'éducation multiculturelle cosmopolitaine requière que l'on tienne compte du fait qu'un enfant peut fort bien ne pas s'identifier à certaines traditions, normes, institutions et valeurs de sa communauté culturelle, c'est à dire qu'il s'identifie à moins que toute sa culture. Son approche veut aussi que l'éducation multiculturelle traite les individus comme faisant partie de plus qu'une seule structure culturelle puisque l'identité des enfants est construite et forgée par l'interaction des traditions culturelles (McDonough, 1998, p.479-480).

On observe dans cet article un souci de justice et une ouverture à préserver la diversité ethnique et culturelle mêlée d'une certaine réticence des Américains à embrasser

et valoriser inconditionnellement les identités culturelles minoritaires. La réflexion débouche aussi sur des considérations primordiales sur l'identité culturelle comme phénomène dynamique, en constante fluctuation et présentant de multiples aspects selon les individus.

2.1.2) Recentrer le multiculturalisme

Le concept de multiculturalisme n'est pas synonyme d'identité culturelle, mais c'est à travers lui que se manifestent les attitudes face à la diversité culturelle et le traitement accordé aux minorités à l'intérieur des écoles. Le multiculturalisme, aux Etats-Unis, correspond à la politique sous-tendant les questions de langue et de culture. L'article de Banister et Maher (1998) incite à comprendre de quelle façon consciemment ou non, nous agissons comme enseignants en nous basant sur nos préjugés, nos représentations de l'école, de l'éthique, des relations entre les images, les histoires, le langage et la réalité.

Selon Banister et Maher (1998), les enseignants et enseignantes ont un rôle critique à jouer pour enseigner à la prochaine génération à vivre ensemble en tenant compte des différences et de la diversité des expériences personnelles et sociales telles que l'ethnicité, la race, le genre, la classe sociale, la situation géographique, l'orientation sexuelle, le niveau de soutien social, etc. Il faut, selon elles, "enseigner aux jeunes à penser de façon critique pour qu'ils apprennent à développer des communautés qui interagissent de façon significative, ne se dominent pas les unes les autres, se risquent à résoudre des conflits et travaillent ensemble à survivre sur la planète" (Banister et Maher, p.183, traduction de l'auteure).

Citant Giroux (1992), Banister et Maher (1998) soulèvent le fait que le multiculturalisme est souvent perçu comme synonyme de diversité, donc de couleur et que dans cette mentalité, blanc n'est pas une catégorie de diversité: "whiteness functions as a historical and social construction, an unrecognized and unspoken racial category that secures its power by refusing to identify culture as a problem of politics, power, and pedagogy" (Banister et Maher, 1998, p. 192). Les enseignants auraient tendance à normaliser leur penchant pour l'eurocentrisme et à se représenter les autres en fonction de ce standard et, de cette façon, contribuent à entretenir le préjugé que les "autres" culturellement différents ne sont pas partie intégrante de la société américaine dite normale.

Les notions de démocratie et de justice sont au coeur du multiculturalisme et c'est dans le dialogue et l'entraide que les auteurs aperçoivent une avenue de succès dans son implantation à travers et au-delà du curriculum (Banister et Maher, 1998, p.214). Le succès d'une telle implantation aurait des effets positifs sur tous les élèves, favorisant la compréhension de l'Autre et le renforcement d'un processus identitaire positif, particulièrement chez les minorités souvent désavantagées, ignorées ou brimées à l'intérieur du système éducatif majoritaire.

On peut également dégager de ce point de vue le thème de la majorité à l'intérieur de la minorité, et suggérer qu'il pourrait s'appliquer à la communauté francophone hors Québec. Supposons que la communauté des francophones en provenance du Québec, par exemple, soit le groupe majoritaire à l'intérieur de la minorité; d'autres sous-groupes comme les nord-africains, les vietnamiens, les franco-ontariens tiendraient le rôle de

minorités dans cette configuration. La représentation de la culture serait-elle la même pour tous? Le groupe majoritaire serait-il conscient et à l'écoute des autres voix de la communauté?

2.1.3) Pédagogie de la réussite et de l'amour

Étonnante l'utilisation du substantif amour dans une recherche sur l'identité culturelle et l'éducation des groupes minoritaires. Pourtant Scheurich (1998) expose de façon très convaincante le modèle d'écoles minoritaires (groupes de couleur au statut économique et social bas) aux USA connaissant un taux de succès scolaire égal et bien souvent supérieur aux écoles de la majorité, et fonctionnant ouvertement selon des principes basés sur l'amour. En effet, le modèle HiPass (High Performance All Student Success Schools) décrit par Scheurich (1998) a été développé en action par des enseignants et des directeurs engagés à assurer le succès pour chacun des étudiants de leur école. Parmi les croyances de base communes à ces écoles nous retiendrons : valider la langue et la culture première des élèves et maintenir des liens forts entre l'école et la communauté.

Les écoles HiPass, bien que n'étant pas spécifiquement des écoles à identité culturelle déclarée (comme le suggérait le modèle de McDonough plus haut), se donnent quand même la mission de valider la langue et la culture premières des élèves. Selon ce modèle, "la possibilité même de développer une image de soi et une identité ethnique positives dépend de la reconnaissance et de la valorisation de son propre héritage social, linguistique et culturel" (Trueba, 1994, dans Scheurich, 1998, p.464). La langue et la culture des individus sont intégrées de façon substantielle à l'enseignement et

l'apprentissage, à l'intérieur de la classe et à travers toute l'école, ce qui rend l'enseignement culturellement congruent - la langue et la culture enseignées à l'école correspondent à la culture des élèves (Au & Kawakami, 1994, dans Scheurich, p. 465); culturellement centré - les enseignants sont conscients de leur propre culture et mis en garde contre les préjugés et a priori qui ont tendance à lui être associés (King, 1994 dans Scheurich, p.465); et culturellement pertinent - donc soucieux de faire valoir non seulement un héritage culturel, mais aussi une culture vivante et dynamique où les élèves sont appelés à apporter leurs contributions dans tous les secteurs d'apprentissage et d'expression. (Ladson-Billings, 1994 dans Scheurich, p.465). On peut voir que cette représentation de l'identité culturelle nécessite la création de liens forts entre l'école et la communauté, car la culture dont on parle ici se vit et s'enseigne en contexte et s'appuie sur la réalité communautaire.

Scheurich (1998) affirme enfin que ce modèle est valable pour d'autres communautés minoritaires et aussi pour les écoles de la majorité qui adopteraient les croyances et développeraient les caractéristiques de ces écoles HiPass (High Performance All Student Success Schools). Ces écoles, en se donnant pour but d'assurer le succès scolaire de chaque élève et en respectant leur identité culturelle, jouent un rôle de valorisation sociale et culturelle non seulement auprès des jeunes, mais aussi de la communauté entière.

Encore une fois, le modèle s'applique bien aux écoles francophones qui existent dans le but de "renforcer l'identité culturelle des jeunes francophones" et de leur "assurer une éducation de qualité" (Conseil scolaire francophone, 1993). Les représentations de la culture et de la fonction culturelle de l'école influencent grandement les approches et les

buts que l'école désire mettre de l'avant. Il importe de rendre clairs ces buts et approches à la lumière de notre compréhension, autrement dit, d'articuler une vision partagée de la fonction culturelle de l'école, congruente avec la culture propre aux élèves eux-mêmes.

2.2 Aperçu du contexte canadien

Du côté canadien, la réflexion des auteurs recensés décrit une représentation dynamique de la culture au sens où le contexte et les contours de celle-ci s'articulent selon la façon dont la collectivité se perçoit face aux autres collectivités et selon sa capacité à réfléchir sur son vécu et à exprimer sa réalité et ses espoirs. Sur cette question, les chercheurs Laforge, Hébert, Cazabon, Gérin-Lajoie et Landry apportent, de leurs différentes perspectives de la francophonie canadienne, des points de vue convergents sur le rôle de l'école francophone face à l'enseignement de la culture et le renforcement de l'identité culturelle des apprenants.

En milieu minoritaire, la nature des communautés francophones varie sensiblement d'une région à l'autre selon des facteurs historiques, sociaux et politiques. On observera que les auteurs se rejoignent sur plusieurs points importants. Les représentations de la culture et de la fonction culturelle de l'école exprimées font aussi écho à plusieurs des thèmes développés chez les auteurs américains. Ce qui suit donne une idée d'ensemble des particularités de cette question dans le contexte canadien.

2.2.1) La culture maternelle

Laforge (1993) s'est penché sur la question de l'enseignement d'une culture 'maternelle' en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick. Ses représentations présupposent bien sûr l'existence d'une telle culture maternelle minoritaire en plus de l'inévitable interaction entre culture et langue et finalement une délimitation claire entre majoritaire et minoritaire. Son élaboration théorique s'inspire du respect de la variation linguistique en didactique des langues. Laforge cite Peronnet (1989) pour affirmer qu'en enseignement de la langue, le respect de la variation linguistique (chicane, brayon en Acadie par exemple) permet "un climat de tolérance envers la langue naturelle de l'élève" et permet de faire prendre conscience à l'élève "des contenus linguistiques nécessaires à la production des variantes normatives" (le parler correct, celui du modèle francophone majoritaire) et lui apporte "un sentiment de sécurité qui découle du savoir," savoir qui lui donne des clés d'intégration dans la société plus large (Peronnet 1989, dans Laforge, 1993). Laforge suggère que parallèlement à ce choix d'intégration de la variation linguistique, l'enseignement de la variante culture 'maternelle' est aussi possible et souhaitable ; selon ses recherches, il affirme que

l'enseignement et l'apprentissage d'une culture peuvent varier selon (1) l'idée que l'on se fait de sa propre culture. Ils peuvent varier aussi selon (2) le type d'aménagement linguistique et culturel qui prévaut en milieu minoritaire. De plus, ils peuvent varier selon (3) le ou les modèles culturels que le milieu impose à l'individu, à l'infagroupe ou au groupe et selon (4) l'idéologie que cet individu, cet infagroupe ou ce groupe professent. Enfin l'enseignement et l'apprentissage de la culture maternelle varieront selon (5) l'idée que l'on se fait du rôle que joue la culture maternelle dans un curriculum (Laforge 1993, p.818).

On voit en jeu ici les représentations de la culture chez les enseignants et chez les élèves et on peut comprendre que les aspirations de la communauté face à

l'épanouissement de sa culture sont influencées par le contexte politico-social. Selon le contexte, les représentations de la culture minoritaire varieront et seront appelées à changer. D'après Laforge, le contenu de la variante culturelle minoritaire est aussi à déterminer (Laforge, 1993). C'est pour cette raison qu'il voit l'enseignement de la culture 'maternelle' en milieu minoritaire comme l'étude des faits culturels francophones (parlers, vécu quotidien, dimension internationale etc.) intégrant l'analyse du micro-social à celle de l'espace national et international (Laforge, 1993, p.825) pour permettre une représentation à la fois locale et globale de la culture et de l'identité culturelle. Laforge affirme finalement que la variante culturelle minoritaire doit faire l'objet de recherches multidisciplinaires en éducation afin de produire des outils pour y sensibiliser les enseignants oeuvrant en milieu minoritaire (Laforge, 1993, p.825).

2.2.2) Communauté et identité

Hébert (1993), dans un examen des dimensions de la formation de l'identité collective, rappelle à son tour l'importance de la culture et de la communauté à une éducation francophone:

Pour permettre un développement identitaire positif chez l'élève francophone, l'enseignement culturel et interculturel doit nécessairement rattacher la communauté francophone et albertaine à sa vie quotidienne (Hébert, 1993, p. 867).

Pour Hébert, l'école francophone minoritaire en Alberta est "le lieu de transmission de la langue et de la culture" (Hébert, 1993, p. 871). Comme d'ailleurs partout à travers le Canada, en situation minoritaire, l'enseignement de la culture doit permettre aux jeunes de créer des rapports dynamiques entre les comportements, les fonctions, les concepts, les

symboles et les significations de leur culture, leur expérience et la réalité (Cazabon, Lafortune & Boissonneault dans Hébert, 1993, p. 871). Selon Hébert, qui décrit les objectifs pédagogiques et les principes philosophiques à l'origine du concept d'un centre scolaire communautaire à Calgary, la transmission de la culture passe par des apprentissages authentiques à l'intérieur d'un modèle centré sur l'apprenant et basé sur une approche coopérative, respectant ainsi les trois aspects internes de l'identité collective: le cognitif, le moral et l'affectif (Hébert, 1993, p.872). Hébert met en relief l'interdépendance de l'école et de la communauté, et voit le processus d'identification à la culture minoritaire comme intimement lié à la dynamique sociale entre l'école et la communauté, la seconde permettant des apprentissages authentiques dans sa relation avec la première. Cette identification culturelle est en retour essentielle à la vitalité ethnolinguistique de la communauté.

2.2.3) La mission culturelle de l'école

Cazabon (1993), après avoir étudié les représentations de la mission culturelle de l'école francophone en Ontario, dégage pour celle-ci un rôle d'implication dans des projets réalistes. Pour lui, le projet scolaire "est fondé sur l'ensemble des gestes consentis par des gens qui ont choisi délibérément de s'associer" (p.59). Il voit la culture comme émergeant du vécu commun. Il met en garde contre "trop" de valorisation de l'appartenance culturelle et recommande une bonne compréhension du phénomène de culture minoritaire et beaucoup de réflexion critique face aux projets entrepris par l'école. Cazabon voit la nécessité de développer "le discours du droit à l'équivalence" (p.60) ; il souligne l'importance d'une vision alignée des différents intervenants en milieu scolaire:

La mission de l'école (entendue ici comme la Direction générale à l'éducation) consiste à outiller ses membres des connaissances qui leur permettront d'avoir des comportements professionnels sans reproche et inspirés du sens communautaire le plus complet. C'est ici que s'installe la connivence entre l'école et la communauté de laquelle se dégagera la mission culturelle de l'école (Cazabon, p.61).

Cazabon (1991) suggère également que la mission culturelle de l'école doit déborder du cadre réservé à l'animation culturelle (dans le contexte de l'Ontario) et à l'enseignement de la langue et devenir l'affaire de tous les enseignants travaillant avec la direction et la communauté vers des apprentissages authentiques (inspirés de la pédagogie de Freinet) où le vécu scolaire est en rapport direct avec le vécu communautaire. Enfin Cazabon affirme que "pour que ce projet se réalise, l'école doit être libérée d'une mission de valorisation de l'identité" (Cazabon, 1993, p.62) car selon lui, c'est le gouvernement du Canada qui devrait porter la responsabilité de cette valorisation à travers sa politique linguistique et son soutien économique aux communautés francophones du Canada.

2.2.4) Le respect du pluralisme ethno-culturel

Le respect du pluralisme ethnoculturel figure aussi dans les écrits canadiens sur la culture et la fonction culturelle de l'école. Gérin-Lajoie (1995) constate qu'avec "un nombre grandissant d'élèves de diverses origines ethniques, les écoles, de façon générale, doivent être en mesure de répondre aux besoins de cette clientèle et de les intégrer à la société d'accueil" (Gérin-Lajoie, 1995, p.32). Examinant la situation qui prévaut au Canada dans ce domaine, Gérin-Lajoie réfléchit sur les éléments possibles d'une politique à développer dans le contexte de l'éducation minoritaire de langue française, "qui tiendrait

compte à la fois des besoins des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes et de ceux de la société d'accueil francophone minoritaire" (p.32).

Dans l'esprit de Gérin-Lajoie (1995), l'école doit tenir compte du multiculturalisme, de la reconnaissance des ethnies, de la diversité. Gérin-Lajoie poursuit toutefois que s'en tenir au modèle multiculturaliste est "irréaliste" car dans une société pluraliste:

la culture dominante n'est pas comme les autres, une culture qui se juxtaposerait aux autres, mais bien une culture qui, non seulement traverse toutes les autres mais en vit en les structurant à sa manière. (Fernand Ouellet, 1988, dans Gérin-Lajoie, 1995, p.36)

Selon Gérin-Lajoie (1995), l'école se doit plutôt d'être interculturelle, c'est-à-dire de promouvoir le dialogue entre les cultures, de favoriser l'intégration des nouveaux immigrants dans une société nouvelle dont le but est de développer une culture commune, redéfinie en incluant les cultures qui la composent. Gérin-Lajoie souligne l'importance d'une intégration structurelle favorisant des rapports sociaux égaux entre tous les groupes ethnoculturels représentés au sein de la communauté. Si l'école a aussi pour mandat d'être antiraciste, elle se doit par conséquent de mettre à jour les systèmes hiérarchiques et inégalitaires et de favoriser l'inclusion des communautés ethnoculturelles en partenariat avec les conseils scolaires. Face à la diversité pluriethnique des milieux urbains, l'école minoritaire francophone voit donc son rôle changer.

Les objectifs de l'école semblent toujours les mêmes, soit : le maintien de la langue et de la culture, mais le milieu de vie est transformé. L'église n'a plus l'influence culturelle qu'elle avait autrefois. "La minorité française canadienne est passée de catholique française à francophone bilingue" (Gérin-Lajoie, 1996, p.268) et l'exogamie

des familles ainsi que la diversité culturelle apportée par l'immigration rendent ce rôle de transmission beaucoup plus complexe et même contradictoire "étant donné qu'elle doit reproduire une langue, une culture, un sens de l'appartenance inconnus de la clientèle scolaire et de la communauté qui gravite autour de l'école" (Gérin-Lajoie, 1996, p.269). Pour Gérin-Lajoie également c'est donc dans sa relation avec la communauté que l'école définit son rôle culturel. "L'école minoritaire de langue française se retrouve au coeur même de la communauté, non pas au sens géographique ou spatial du terme, mais plutôt au sens de la responsabilité sociale et politique que cette institution détient face au groupe minoritaire" (Gérin-Lajoie, 1996, p.270). Cette représentation de la fonction culturelle de l'école dépasse encore une fois la notion de diffusion de produits culturels pour englober une vision communautaire de la reproduction de la culture, caractérisée par son désir d'excellence (Landry, 1993) et sa volonté de se distinguer dans tous les domaines touchant à l'activité scolaire (Hébert, 1993; Gérin-Lajoie, 1996; Landry, 1993). Il est cependant à se demander si le modèle de ces auteurs qui, dans son langage, fait appel encore à la notion de reproduction de la culture plutôt que de production de celle-ci, si ce modèle véhicule des représentations dynamiques axées véritablement sur l'évolution de la culture (Giroux, 1981; Giroux et McLaren, 1994 ; Bourdieu et Passeron, 1970). La fonction de maintien de la culture, et la structure qui la supporte sont-elles inclusives de tous les éléments qui composent la francophonie dans les communautés scolaires canadiennes?

2.2.5) Pédagogie de l'excellence

Élaborant sur un thème semblable à celui décrit chez Scheurich (1998) plus haut, Landry (1993) voit dans une pédagogie de l'excellence une solution pour "contrer le déterminisme menant à l'assimilation culturelle et linguistique" en contexte minoritaire (Landry, 1993, p.887). Selon lui, l'école a deux rôles: développer le plein potentiel humain et reproduire la culture. Pour assurer la vitalité ethnolinguistique de la communauté, la collectivité doit vouloir s'affirmer par la qualité. Cette thématique s'inscrit dans le cadre théorique du bilinguisme additif, où la langue seconde s'ajoute à la langue maternelle sans la remplacer, et du bilinguisme soustractif, où la seconde langue est apprise au détriment de la langue maternelle et qui tôt ou tard mène à l'assimilation. L'apprenant qui développe un bilinguisme additif démontre les caractéristiques suivantes:

un degré élevé de compétence en langue maternelle et en langue seconde tant sur le plan de la communication interpersonnelle que sur le plan cognitivo-académique; le maintien d'une forte identité ethnolinguistique et le développement de croyances positives concernant sa langue, sa culture et sa communauté tout en ayant des attitudes positives envers les autres langues, cultures et communautés; une utilisation généralisée et continue de sa langue maternelle sans diglossie, c'est à dire sans que celle-ci soit vouée à un nombre trop restreint de fonctions sociales" (Landry, 1993, p. 893).

Parce que ses recherches démontrent que le "bilinguisme additif est tributaire du degré de scolarisation en français" (p. 893), Landry (1993) préconise que "...le système scolaire atteint sa finalité en autant qu'il réussit à activer au maximum le processus d'apprentissage chez tous les apprenants et apprenantes" (p.897). Il particularise cette approche au milieu minoritaire et développe en conséquence un modèle pédagogique de l'excellence où, selon lui, "chaque individu devra être encouragé à réaliser le maximum de ses potentialités tout en approfondissant ses connaissances et son attachement à ses

racines, son ethnicité, sa culture ou sa langue” (p.897). La représentation du rôle global de l'école figure comme force motrice de l'élaboration des programmes:

Une véritable pédagogie de l'excellence doit donc être guidée par une conceptualisation valide du système scolaire celle-ci étant à son tour fondée sur des connaissances empiriques et sur des principes idéologiques justifiés” (Landry, p. 898)

Landry (1993) voit dans la combinaison de la pédagogie de la réussite élaborée par Bloom et celle de l'apprentissage coopératif conçue par Johnson & Johnson et plus tard Slavin, une façon d'atteindre les objectifs d'excellence qu'il considère clés de la préservation de la langue et de la culture:

Chacune des deux approches s'intègre bien à une pédagogie de l'excellence en contexte minoritaire; la première permet de fixer et d'atteindre des standards de réussite scolaire élevés, la deuxième assure la solidarité du groupe pour une meilleure convergence des efforts dans le processus d'apprentissage” (Landry, 1993, p. 909).

De plus, pour Landry (1993), l'école doit promouvoir l'utilisation active de la langue de la minorité. Elle doit aussi se donner un rôle de conscientisation “permettant aux jeunes de connaître objectivement les menaces de la culture dominante” ... et les amener à faire “un choix face aux valeurs véhiculées” (p. 913). Enfin, l'école joue un rôle en favorisant une intégration culturelle et sociale additive: elle doit garantir un bilinguisme additif tant au niveau de la compétence linguistique qu'au niveau de la disposition cognitivo-affective (croyances et identité, représentations de la culture).

C'est donc la somme de ces perspectives qui permet de comprendre comment le rôle culturel de l'école francophone en milieu minoritaire vise à célébrer et à définir la culture maternelle (Laforge, 1993), à promouvoir un projet scolaire cohérent et lucide

(Cazabon, 1993), à renforcer l'identité culturelle de chacun des élèves en favorisant leur intégration dans une communauté francophone ouverte sur le monde (Gérin-Lajoie, 1993) et à miser sur l'essor de celle-ci en poussant les individus et les collectivités à se distinguer par leurs succès tant sur le plan académique que social (Landry, 1993).

Nous verrons plus loin comment les énoncés de vision et de mission de l'école francophone mis de l'avant par le conseil scolaire de la Colombie-Britannique se sont inspirés du cadre théorique des auteurs recensés et correspondent aux idéaux promus par ceux-ci. Pour l'instant, nous avons pu dégager de ces lectures quelques thèmes particulièrement pertinents à notre propre recherche:

1. L'importance de la relation école-communauté pour faciliter des apprentissages authentiques. (Hébert, Cazabon, Gérin-Lajoie)
2. Le rôle de transmission de la culture tenant compte de la diversité. (Gérin-Lajoie, Hébert)
3. L'articulation entre les perceptions de la culture maternelle et leur effet sur la fonction culturelle de l'école et, à long terme, sur la vitalité ethnolinguistique de la communauté. (Laforge)
4. La recherche de l'excellence pour favoriser un bilinguisme additif. (Landry)

Section 3: LA SITUATION FRANCO-COLOMBIENNE

On identifie souvent le Canada français en dehors du Québec comme étant surtout le Nouveau-Brunswick et l'Acadie ainsi que les régions du nord de l'Ontario où se retrouve un important bassin de population francophone (Churchill, 1998; Langlois, 1995). Le facteur démographique est sans doute à la base de cette représentation du Canada

minoritaire car c'est au Nouveau-Brunswick qu'on retrouve le plus haut pourcentage proportionnel de francophones au Canada (33 %). La représentation peut s'expliquer aussi par l'importance des luttes politiques inscrites dans le cadre des tensions entre le gouvernement fédéral et les gouvernements de ces provinces pour la reconnaissance des droits des francophones. Certes, l'effort des francophones de ces régions pour le maintien de leur langue et de leur identité collective comme groupe minoritaire face à l'assimilation témoigne de leur engagement et de leur détermination (Landry, 1993; Cazabon, 1993).

On reconnaît bien sûr aussi l'existence des communautés francophones du Manitoba ainsi que celles de la Saskatchewan et de l'Alberta, communautés pour la plupart rurales, établies depuis le siècle dernier grâce à la construction du chemin de fer transcanadien et à la colonisation qui s'ensuivit. En Alberta, l'explosion démographique des années 80 et la récente revitalisation de l'économie ont permis aux francophones de cette province d'affirmer leur présence dans la communauté (Tardif, 1993; Hébert, 1993a; Julien, 1993; Laponce, 1996).

Pour ce qui est de la Colombie-Britannique, très peu est dit à ce jour. On parle du haut taux d'assimilation (Julien, 1997), du pourcentage minime de francophones dans cette province (Martel, 1991; Churchill, 1998) et de la dispersion des francophones à travers le territoire. Historiquement, les minorités francophones établies en milieu rural en Ontario, au Manitoba et en Alberta ont sauvé dans une grande mesure leur langue et leur culture grâce surtout au rôle joué par l'église catholique qui représentait l'autorité spirituelle et culturelle de toutes ces communautés (Gérin-Lajoie, 1996). En Colombie-

Britannique, la seule communauté francophone démographiquement significative a été celle de Maillardville, fondée à la fin du siècle dernier afin d'accueillir les Canadiens français venus d'autres régions du Canada pour travailler dans la scierie établie en bordure du fleuve Fraser. Malheureusement, dans le contexte social et politique de l'époque, la rétention de la langue ne figurait pas comme priorité pour beaucoup de ces travailleurs et leur descendance s'est largement assimilée à la majorité anglophone. Autrement, ailleurs dans la province, la faible visibilité des communautés francophones peut s'expliquer par le développement économique et démographique relativement récent de la province ainsi que par l'éloignement géographique du fait français que constitue le Québec. En effet, la majorité anglophone en Colombie-Britannique tend à percevoir le Québec comme un rival, même si des efforts parallèles pour obtenir la décentralisation du pouvoir hors d'Ottawa en font parfois un allié. À part le regroupement Canadian Parents for French qui a exprimé depuis 20 ans un appui actif à l'apprentissage du français dans les écoles d'immersion, la population anglophone accorde peu d'importance au bilinguisme officiel. Comme le décrit Laponce (1996), l'attitude de la majorité anglophone est caractéristique d'un peuple dominant qui a peu d'intérêt pour la minorité officielle que sont les francophones:

“Their very dominance makes English-speaking Canadians mentally ill-equipped to find the administrative and political solutions that would reassure and appease the minority languages over which they keep trespassing without noticing them.” (Laponce, 1996, p.77)

En milieu urbain, surtout dans les grands centres comme Toronto et Vancouver, l'autonomie individuelle, l'anonymat propre aux grandes villes ainsi que le mélange des cultures (Gérin-Lajoie, 1995) ont produit des communautés francophones plutôt

disparates culturellement, mais qui néanmoins se retrouvent autour des questions de langue et d'éducation. La volonté de transmettre la langue à la prochaine génération, soit pour des raisons culturelles ou surtout utilitaires, a été suffisamment importante pour motiver les parents à obtenir et maintenir des écoles francophones à caractère distinct de celles de la majorité anglophone.

Sur le plan politique, en dépit du fait que les droits linguistiques et scolaires des minorités francophones aient été reconnus dans la Charte Canadienne des Droits et Libertés depuis 1982, ce n'est que récemment que la gestion des écoles francophones a été finalement légalement accordée dans toutes les provinces du Canada, la Colombie-Britannique en 1997 et Terre-Neuve étant les deux dernières provinces à l'obtenir. En Colombie-Britannique, la gestion complète en est à ses débuts. Elle avait fait auparavant l'objet de poursuites additionnelles de la part des associations de parents qui s'étaient vus accorder en 1997 une gestion partielle du territoire de la province (Churchill, 1998). De plus, jusqu'à tout récemment, la culture francophone n'a pas été avantagée du fait que la retransmission de la radio et de la télévision d'état (Société Radio-Canada) en français commence seulement à se généraliser à l'étendue de tout le territoire en Colombie-Britannique et suscite toujours des revendications de la part de la communauté (FFCB, 1998).

Section 4: PROGRAMMES ET POLITIQUES EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

Pour bien situer la discussion qui suit dans les chapitres 4, 5 et 6, ainsi que pour informer le lecteur des directives ministérielles à la disposition des enseignants de la Colombie-Britannique, cette section apporte une vue d'ensemble de l'état actuel des aspects

culturels de trois matières à l'étude, soit le français langue première, les beaux-arts et les sciences humaines. Elle esquisse aussi les grandes lignes de la politique propre au Conseil scolaire francophone en matière de culture.

4.1) En français langue première

Le programme de français langue première en Colombie-Britannique vise principalement à “développer la compétence langagière et l'appréciation littéraire et culturelle de l'élève pour son épanouissement en tant que francophone” (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 1994). Le programme est plus qu'une traduction du curriculum de langue anglaise, c'est une adaptation spécifique destinée à l'usage des écoles francophones de la province; il est également distinct du programme issu pour les écoles d'immersion française.

La dimension culturelle est enchâssée dans la structure-même du curriculum de français langue première. L'ensemble de ressources intégrées (ERI) comprend trois composantes: langue et culture, langue et développement personnel et langue et communication, conçues en vue d'être intégrées dans l'enseignement. La composante langue et culture identifie trois objectifs à poursuivre par l'élève, soit “explorer son identité culturelle, vivre en français et assumer ses responsabilités à titre de francophone ainsi que créer son propre espace culturel” (ministère de l'Éducation de la C.-B., 1994, p.5). La communication orale s'y voit accordée une place de choix, étant “fondamentale pour l'épanouissement de l'élève, tant sur le plan linguistique et social que culturel” (id., p.4). Les ressources recommandées pour appuyer l'apprentissage sont produites et publiées au Canada, en très grande majorité au Québec avec quelques unes provenant de l'Ontario. À l'élémentaire, les résultats d'apprentissage sont cumulatifs de la maternelle à

la septième année, chaque niveau visant des habiletés propres au groupe d'âge et impliquant la prise de connaissance par l'élève des "produits culturels" de langue française (sans toutefois les spécifier) et la participation à des projets et activités à caractère culturel dont l'élaboration repose sur l'initiative des enseignants et des communautés. Des documents de ressources sont suggérées (livres, manuels, cédéroms, films), des scénarios d'apprentissages sont sommairement élaborés à titre d'exemple pour donner des pistes pédagogiques tout en laissant beaucoup de latitude au choix des enseignants. C'est donc une ressource dont le contenu traduit un souci de préservation et d'épanouissement de la collectivité francophone de Colombie-Britannique, mais qui toutefois ne détermine pas avec précision le bagage culturel à transmettre, ni ne prescrit les contenus culturels à diffuser auprès des élèves.

4.2) En beaux-arts

Le curriculum de beaux-arts (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 1998) vise l'apprentissage de connaissances et d'habiletés de base dans les quatre principales disciplines: la danse, l'art dramatique, les arts visuels et la musique. Chacun des quatre volets fait des liens avec les contextes historiques et culturels dans lesquels ont évolué et évoluent les arts. Les quatre volets se présentent aussi sous deux aspects principaux, soit 1) la connaissance et l'appréciation et 2) la création et la communication. Le curriculum souligne que les arts offrent des moyens de comprendre les contextes historiques et d'apprécier la diversité d'expression des cultures. L'élève y est aussi encouragé à explorer et exprimer son identité culturelle à travers les arts. "Les beaux-arts nous aident à comprendre la société, la culture et l'histoire; ils sont essentiels au développement des

aptitudes, à l'acquisition du sens des responsabilités à l'égard de la société ainsi qu'à l'éveil culturel [...ils]sont indispensables à l'épanouissement et à l'expression de l'identité culturelle" (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 1998, p.1). Un lien interdisciplinaire pertinent avec le curriculum de sciences humaines établit les beaux-arts "en tant que moyen d'exprimer et de sauvegarder l'identité culturelle (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 1998, p.9). Il est donc évident que le développement des arts est de toute première importance dans l'optique du ministère de l'Éducation. Il en découle aussi que la perception des enseignants face à leur capacité d'enseigner le curriculum des quatre disciplines et face à l'appui qui leur est offert dans ce domaine sera déterminant dans la façon dont les programmes sont mis en oeuvre dans les écoles.

4.3) En sciences humaines

Quant aux sciences humaines, le curriculum en version française à l'usage du programme francophone n'étant pas encore officiellement disponible à ce jour, nous ne pourrions pas élaborer sur son contenu culturel. Avançons simplement que le lien avec la sauvegarde de la culture et de l'identité culturelle a été spécialement souligné par les concepteurs du programme et qu'une grande place a été faite pour la connaissance du passé historique de la Colombie-Britannique et de l'apport des francophones à celui-ci. Le programme incite aussi, tout comme le programme de langue première et celui de beaux-arts, à la connaissance de la communauté francophone locale et à l'essor des projets de partenariat entre la communauté et l'école, thèmes que nous avons explorés plus haut et qui reviennent constamment chez les chercheurs canadiens intéressés à

l'éducation de la minorité francophone canadienne (Landry 1993, Gérin-Lajoie 1995, 1996, Hébert 1993, Cazabon 1993, Laforge 1993)

4. 4) La politique culturelle du CSF

L'énoncé de vision du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique se lit comme suit: "Les francophones de la Colombie-Britannique reçoivent une éducation en français reconnue pour son excellence et sa contribution à l'épanouissement de la culture francophone" (CSF, 1999, p.3). Dès son entrée en fonction, le conseil scolaire s'était fixé comme but "d'élaborer une politique d'animation culturelle" (CSF, 1997). Depuis, certaines écoles du conseil scolaire ont bénéficié des services d'un.e animateur.trice culturel.le pendant un certain temps. Bon nombre des écoles assument autrement le mandat culturel en engageant, lorsque les budgets le permettent, des spécialistes au niveau de la musique par exemple, et en diffusant des spectacles et concerts ainsi qu'en encourageant la visite par les élèves de galeries d'art ou en invitant des artistes à donner des ateliers dans les classes.

D'autre part, durant les deux premières années de la mise sur pied du conseil scolaire, la prise de décision à l'égard de l'allocation des sommes vouées aux activités culturelles avait été confiée à un comité, le PACTE (programme d'animation culturelle et éducative), composé de personnel du conseil scolaire, de représentants de la communauté, des parents et d'administrateurs. Les activités culturelles faisaient l'objet de demandes qui étaient révisées par ce comité et acceptées ou refusées par celui-ci. Ce processus décisionnel a été depuis revu et modifié. Chaque école reçoit maintenant un budget pour les activités culturelles, et assume la responsabilité d'en disposer selon ses besoins. Il est

laissé à l'initiative de l'école d'établir les liens nécessaires avec la communauté pour réaliser ses projets en partenariat, avec des spécialistes (parents ou membres de la communauté) et/ou des artistes mais il semble que les membres de la communauté puissent encore aussi proposer des projets au Conseil scolaire.

D'ailleurs, au plan communautaire, le CSF énonce ses convictions et engagements de "réaliser les aspects éducatifs, culturels et communautaires de son mandat, en établissant des partenariats efficaces avec les parents et la communauté" (CSF, 1999). Le plan directeur, mis à jour en avril 1999, établit comme but à moyen terme (24 mois ou moins) "l'établissement d'une politique d'achat de produits culturels destinés aux élèves" (CSF, 1999, p.14). À court terme, il envisage d'appuyer la mise en place de partenariats éducatifs et communautaires (CSF, 1999, p.12). Nous reviendrons sur le rôle de diffusion de la culture et les aspects du partenariat avec la communauté à la section d'analyse des données d'entrevue (voir Chapitre 6).

Conclusion

En guise de conclusion à ce chapitre, résumons la problématique qui sous-tend la présente recherche. Dans le contexte de la formation récente d'un Conseil scolaire francophone en Colombie-Britannique, le sujet de la culture est au centre de beaucoup de préoccupations. La raison d'être majeure du Conseil scolaire est de mieux répondre aux besoins des élèves francophones en contribuant au développement de leur identité culturelle. La place de la culture à l'école et le rôle de l'école face à la culture s'inscrivent ainsi dans le contexte social propre au milieu minoritaire de la Colombie-Britannique et s'articulent en fonction de celui-ci.

Plusieurs programmes d'étude en Colombie-Britannique comportent une composante culturelle, spécialement les programmes destinés à l'enseignement dans les écoles du Conseil scolaire francophone. De plus, dans les centres urbains, comme partout au Canada, on constate de plus en plus des changements démographiques d'importance qui remettent en question la notion de culture francophone.

Il est donc pertinent de s'interroger sur la façon dont sont perçus, par les intervenants à différents niveaux dans le système scolaire francophone, la culture ainsi que le rôle culturel de l'école. Les enseignants, directions d'école et administrateurs ont-ils la même compréhension, les mêmes représentations de la fonction culturelle de l'école? Les perspectives varient-elles selon la catégorie d'intervenant, selon l'expérience culturelle qui leur est propre, selon leur connaissance des programmes et de l'enseignement?

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

1) Position épistémologique

Cette étude des représentations de la fonction culturelle de l'école francophone en milieu minoritaire de Colombie-Britannique, bien que située dans le domaine de l'éducation par la nature des questions et le choix des participants, déborde du cadre strictement éducatif et touche aux aspects sociaux et politiques de l'éducation. Mon travail se situe à l'intérieur du paradigme de la recherche qualitative, orientée vers la formulation, ou du moins vers l'exploration de "théories interprétatives (qui expliquent le pourquoi des choses, leur signification)" et "prescriptives (qui expriment ce qu'il convient de faire)" (Van Der Maren, 1995, p. 89). Comme l'exprime Van der Maren "cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation" (p. 103). C'est donc le contenu du discours et sa valeur symbolique qui m'intéressent. Cette position épistémologique m'a permis de progresser vers une meilleure connaissance de mon sujet. En effet, pour aborder la recherche de réponses à mes questions, j'ai choisi une méthodologie qualitative visant à analyser des propos recueillis lors d'entrevues semi-dirigées. Cette forme d'enquête est une méthode très souvent utilisée pour étudier les représentations (Moscovici, 1984). Elle m'a semblé particulièrement apte à laisser plus de latitude aux participants que ne l'aurait fait un

questionnaire composé de questions bien précises et exigeant des choix de réponses possiblement limitatifs. Cette façon de susciter des données qualitatives au cours d'entrevues (Van der Maren, 1995) me semble une méthodologie apte à fournir des données personnelles, significatives et révélatrices des représentations que je désirais mettre en lumière. La recherche qualitative, plus spécifiquement ici l'analyse du discours (l'étude des propos non pas sur une base sémantique ou linguistique, mais plutôt pour leur valeur thématique) permet donc d'analyser les représentations, les expériences et les opinions exprimées par les participants et de les situer dans un cadre conceptuel approprié. En vertu du travail de discernement des nuances d'opinions des participants et de l'analyse des implications théoriques de leurs positions respectives, je pense avoir réussi à brosser un tableau qui, bien que sommaire, se montre actuel et fidèle à la réalité explorée à l'intérieur des limites de l'étude.

2) La chercheure

Je me suis intéressée au sujet de la fonction culturelle de l'école francophone parce que, depuis mon arrivée en Colombie-Britannique en 1984, j'ai été amenée à m'impliquer au sein de la communauté francophone de ma région. Issue d'une famille francophone du Québec, j'ai comme bagage une éducation classique, un diplôme d'études collégiales en arts et lettres, un Baccalauréat en sciences de l'éducation avec spécialisation au préscolaire-élémentaire ainsi qu'une formation en musique et théâtre. J'ai vécu et enseigné au Québec puis dans deux communautés urbaines de milieu minoritaire, en Ontario et en Colombie-Britannique. J'ai rempli, depuis près de quinze ans, différentes fonctions à l'intérieur de la communauté scolaire francophone de Vancouver. Mon

expérience inclut l'enseignement à la maternelle, à l'élémentaire, à l'intermédiaire, comme spécialiste de musique, en langue seconde (anglais et francisation) ainsi qu'aux adultes comme facilitatrice d'ateliers de perfectionnement. En tant que conjointe d'un foyer exogame (francophone/anglophone) et parent de trois enfants éduqués dans les écoles francophones, j'ai naturellement entretenu des contacts étroits avec plusieurs familles francophones et anglophones d'ici. Mon intérêt pour les arts a aussi motivé mon engagement bénévole au sein d'organismes culturels et communautaires, autant dans le milieu anglophone que francophone.

C'est donc en tant que résidente de la Colombie-Britannique participant à l'évolution éducative, sociale et culturelle de la communauté francophone cette province que je me situe vis à vis de ma recherche. Les questions sur lesquelles je me suis penchée viennent de mon vécu autant que de mes recherches et lectures. Mon but était de faire une synthèse des représentations de la fonction culturelle de l'école francophone, de mettre en évidence les concordances et divergences de différents points de vue sur le sujet afin d'informer la communauté et de fournir des pistes de travail permettant de forger des politiques inclusives, mettant en correspondance les idéaux des dirigeants, les visées des participants de la communauté et la réalité démographique, sociale et culturelle de celle-ci.

3) Questions de recherche

Mon intention était d'explorer cinq domaines de questionnement en suscitant des opinions, commentaires, récits d'expérience pertinents à chacun. Les domaines désignés sont 1) le contexte culturel des participants; 2) le phénomène de maintien/transmission de

la culture et de l'identité culturelle (enculturation); 3) l'enseignement de la culture selon les programmes d'étude; 4) la diffusion de la culture à l'école; et 5) la question de la diversité ethnolinguistique en fonction de la culture (acculturation). On trouvera en annexe une copie des questions sur lesquelles ont été basées toutes les entrevues (voir annexe II).

Ces cinq domaines m'ont paru être en mesure de bien circonscrire les différents aspects de la fonction culturelle de l'école telle que perçue par les catégories d'intervenants retenus dans l'échantillonnage. Le premier domaine permet de situer les participants dans le contexte culturel qui leur est propre et d'établir un champ d'entendement sur ce qu'est la culture, et plus spécifiquement, la culture francophone. Le deuxième domaine veut cerner les perceptions de ce que constitue le rôle de l'école par rapport à la formation identitaire, plus spécialement le renforcement de l'identité culturelle, les phénomènes d'enculturation et d'acculturation. Le troisième domaine traite des programmes ministériels et sollicite des opinions quant à la pertinence de leur contenu et aux modalités de leur utilisation dans l'enseignement. Le quatrième domaine vise à explorer les structures et pratiques de diffusion de la culture en vigueur dans les écoles et à faire ressortir les perceptions du rôle de l'école dans cette question. Un cinquième domaine, amalgamé aux quatre autres dans la structure de l'entrevue, scrute les représentations du rôle de l'école par rapport à la diversité culturelle manifestée au sein de la population étudiante.

4) Accès au terrain

J'ai fait le choix de limiter ma recherche à trois écoles (voir plus loin la description des écoles) de la région de Vancouver ainsi qu'auprès de personnes travaillant de près aux dossiers touchant la culture au Conseil scolaire francophone (CSF). J'ai décidé d'étudier la fonction culturelle de l'école uniquement dans le contexte du CSF, où me semblait-il, elle prend beaucoup plus d'importance en fonction de la communauté regroupée autour des écoles francophones qu'elle n'en aurait eu dans un milieu d'immersion. La communauté des parents d'immersion n'a pas les mêmes objectifs vis à vis du maintien de la langue française et de la culture francophone, et l'aspect de la formation identitaire ne prend pas la même signification dans un contexte majoritaire. Ce qui m'intéressait se trouvait donc à l'intérieur des écoles francophones et c'est là que je suis allée chercher mes données.

En juillet 1999, j'ai demandé et obtenu la permission du directeur général du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique en vue de procéder à une étude auprès de membres du personnel du Conseil scolaire (voir annexe III). Mon projet initial impliquait la distribution d'un questionnaire écrit à tout le personnel enseignant. Toutefois, la demande présentée modifiait ce projet en faveur de la méthodologie de l'entrevue individuelle semi-dirigée qui me semblait mieux adaptée au sujet de la recherche. J'ai aussi soumis mon projet de thèse au comité déontologique de l'Université Simon Fraser et obtenu sa permission de poursuivre la recherche (voir annexe IV).

2.5) Sélection des participants

Les participants à la recherche, sélectionnés selon un échantillonnage stratifié non proportionnel, appartiennent à quatre catégories d'intervenants, soit des enseignants, des directeurs.trices d'écoles élémentaires, des administrateurs au Conseil scolaire francophone (CSF) et des dirigeants élus, membres du conseil d'administration du CSF. Le choix de ces catégories de participants avait pour but de recueillir des propos, informations et opinions variées sur le sujet de la recherche et d'être ainsi en mesure d'étudier différents points de vue, différentes perspectives sur la fonction culturelle de l'école.

Les enseignants, du fait de leur implication quotidienne dans le vécu des étudiants, de leur responsabilité quant au choix de matériel et d'activités pédagogiques me semblaient être en mesure d'apporter un témoignage riche d'expérience et des observations directement reliées au processus de formation identitaire .

Les directions d'école sont appelées à superviser les activités des différents groupes à l'intérieur des écoles: parents, enseignants, étudiants. Elles ont aussi le rôle de prendre des décisions tenant compte de points de vue parfois différents émanant des dirigeants du conseil scolaire, des enseignants, des parents, des élèves. Leur implication au niveau décisionnel a aussi un impact direct sur la répartition des budgets alloués au développement de la culture et de l'identité culturelle, sur l'ouverture à la communauté et à ses aspirations, sur l'atmosphère générale de l'école et sur la mise en place de programmes et d'activités favorisant l'épanouissement de l'identité culturelle des apprenants.

Les administrateurs au niveau du Conseil scolaire sont ceux qui gèrent l'implantation de cette nouvelle entité qu'est le Conseil scolaire francophone. Ce sont eux qui, de concert avec leurs homologues de d'autres régions minoritaires du Canada, donnent les coups de barre qui orientent le travail de chacun des individus impliqués dans le domaine de l'éducation des minorités francophones. Leurs décisions organisationnelles définissent l'éducation francophone dans le contexte éducatif provincial et contribuent à la perspective éducative pan-canadienne des communautés minoritaires. Les structures administratives qu'ils mettent en place, leur approche à la communication avec la communauté, la façon dont ils attribuent les argents alloués aux activités de développement culturel et communautaire ont un effet marqué sur la communauté scolaire. Ce point de vue m'a donc semblé de toute première importance.

Étant donné que l'éducation en Colombie-Britannique se situe en contexte démocratique et que, au départ, le projet de l'éducation francophone minoritaire a vu le jour grâce au travail de parents, bénévoles et visionnaires politiquement engagés, il m'a aussi semblé pertinent d'inclure dans la présente étude le point de vue de dirigeants élus, représentants de la communauté francophone. Les gains récents en matière d'éducation francophone en Colombie-Britannique témoignent d'une poursuite acharnée du respect des droits de la minorité francophone et j'ai trouvé intéressant et pertinent d'aller chercher une perspective actuelle sur les représentations de la fonction culturelle de l'école auprès de gens impliqués dans ces revendications. Dans la structure actuelle du Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique, les dirigeants élus détiennent un rôle majeur.

Enfin, la perspective des parents dans cette problématique est représentée indirectement tout au long des entrevues. En effet, il est à noter que plusieurs des participants interviewés sont aussi parents d'enfants inscrits dans les écoles du programme francophone et vivent, dans leurs foyers respectifs, les différents aspects de la réalité culturelle du milieu minoritaire. Certains participants sont dans une relation de couple endogame, d'autres de couple exogame. Le rôle de parent se joignait donc à plusieurs reprises au cours des entrevues au rôle de professionnel de l'éducation, contribuant ainsi aux perspectives multiples exprimées par plusieurs participants au cours des entrevues et donnant un aperçu d'un point de vue de parent d'élèves du programme francophone.

6) Description des participants

En tout, neuf personnes ont participé à la recherche. Par souci d'anonymité et de confidentialité, j'ai attribué à chacun un pseudonyme sous la forme d'un prénom respectant le sexe des individus, mais autrement choisi de façon aléatoire. Ce qui suit est une brève description de chacun des participants, relatant surtout les caractéristiques de ceux-ci en fonction du contexte de la recherche.

Participant no 1: Roger est un directeur d'école d'origine canadienne française dont la carrière en éducation l'a amené à se déplacer à travers le Canada et à voyager en Europe. Marié à une francophone et parent d'enfants éduqués dans des écoles francophones, Roger occupe son poste depuis moins d'un an.

Participant no 2: Denis est employé au Conseil scolaire francophone dans un poste d'agent de liaison avec la communauté. D'origine québécoise, il réside en Colombie-

Britannique depuis environ dix ans et vit dans une relation endogame avec sa conjointe. Il a été appelé à se joindre au personnel du Conseil scolaire francophone dès sa formation.

Participant no 3: Monique est enseignante au cycle primaire. Partageant la garde de son enfant avec un ex-conjoint anglophone, Monique, d'origine québécoise, se considère avant tout citoyenne du monde et bien intégrée dans la culture anglophone de Colombie-Britannique où elle habite depuis plus de dix ans. Elle enseigne au programme francophone depuis plus de quatre ans.

Participant no 4: Diane occupe, depuis moins d'un an, un poste de cadre au sein du Conseil scolaire francophone comme directrice des services pédagogiques. Originnaire du Québec, elle s'affirme francophone de l'Ouest canadien, ayant vécu et étudié dans plusieurs provinces de l'ouest du pays. Sans enfant, Diane a vécu parfois en situation exogame, parfois endogame.

Participant no 5: Marcel est un directeur d'école d'origine québécoise, marié à une francophone et parent d'enfants inscrits au programme francophone. Actif au sein d'organisations professionnelles depuis plusieurs années, Marcel s'affirme francophone bien intégré à la vie britanno-colombienne. Il habite en Colombie-Britannique depuis plus de 20 ans.

Participant no 6: Mariette est une directrice d'école d'origine française. En Colombie-Britannique depuis plus de trente ans, elle a élevé ses enfants au sein d'un couple exogame et maintenu son appartenance francophone à travers son travail dans les programmes de langue française tout en participant pleinement au sein de la culture majoritaire ici.

Participant no 7: Aline est une enseignante à l'intermédiaire d'origine française, en Colombie-Britannique depuis plus de vingt ans. S'affirmant elle-même française d'abord Aline est parent d'un enfant inscrit au programme secondaire francophone et vit une situation de couple exogame.

Participant no 8: Andrée est élue au conseil d'administration du Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique. Bien que son rôle de commissaire d'école (school trustee) ait justifié mon choix d'Andrée comme participante à la recherche, Andrée n'est pas porte-parole officiel de cet organisme, et sa contribution à la recherche représente son point de vue personnel et non le point de vue officiel du conseil d'administration du Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique. D'origine québécoise, mais ayant surtout vécu en situation minoritaire au Canada anglais, Andrée est parent d'enfants inscrits aux programmes francophone et anglophone. Elle et son conjoint forment un couple exogame. Andrée vit en Colombie-Britannique depuis un peu moins de dix ans.

Participant no 9: Fernando est un enseignant à l'intermédiaire, hispanophone d'origine sud-américaine. Nouvellement installé en Colombie-Britannique, Fernando a vécu et travaillé dans plusieurs pays de la francophonie mondiale, de même qu'au Québec, en milieu majoritaire francophone.

7) Choix des écoles

Trois écoles de la région de Vancouver ont été retenues, dont deux sont homogènes et une autre en voie de le devenir. Le terme 'école homogène' désigne une école francophone sous la juridiction du Conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique offrant en exclusivité un programme de langue française de la maternelle à la septième année. Il ne

s'agit donc ni de programmes d'immersion, ni d'écoles à voies multiples regroupant un programme de langue anglaise avec un programme d'immersion et/ou un programme francophone. Une des écoles étudiées était, au moment de l'étude, hébergée avec un programme de langue anglaise avant d'être en mesure de s'établir de façon autonome dans un futur rapproché; pour cette raison, elle est désignée aux fins de cette étude comme école non-homogène.

Il est important de noter que les termes 'homogène' et 'non-homogène' se réfèrent simplement à la structure administrative des écoles et n'impliquent aucunement la notion d'homogénéité culturelle ou ethnique. En effet, l'homogénéité à laquelle on se réfère ici ne décrit pas l'appartenance culturelle des membres de la population enseignante et étudiante, mais bien l'homogénéité de la langue scolaire. Les écoles homogènes sont gérées uniquement par une administration de langue française, et la langue de fonctionnement de ces écoles est le français. Une école non-homogène partage des locaux avec un programme de langue anglaise et des tâches administratives avec une direction de langue anglaise. Dans ce cas, le français co-existe avec l'anglais comme langue scolaire et dans les communications.

Les écoles participantes ont été choisies premièrement parce qu'elles sont représentatives de la mise en action des énoncés de vision et mission du Conseil scolaire francophone. On se rappelle que le CSF vise à "favoriser l'épanouissement de l'identité culturelle de ses apprenants et apprenantes" (Conseil scolaire francophone, 1993). J'ai supposé que, du fait qu'elles reçoivent un nombre important d'élèves francophones (à préciser), les écoles homogènes sont en mesure de créer une atmosphère francophone et de véhiculer la culture avec un impact visible. En choisissant également une école non-

homogène, j'ai pensé qu'il y aurait aussi des points de comparaison intéressants à faire entre les écoles homogènes et une école plus petite où les élèves côtoient les élèves du programme anglais régulier. Vu la diversité culturelle présente dans les grandes villes canadiennes, la situation géographique des écoles en milieu urbain ou suburbain me semblait aussi propice à un questionnement des perceptions par rapport au processus d'acculturation (processus par lequel un groupe humain assimile une culture étrangère à la sienne, selon Legrain, 1996) des élèves en provenance de minorités ethnolinguistiques à travers les activités de la vie pédagogique et scolaire. Ce choix permettait aussi de sonder les opinions à savoir si, dans chacune de ces écoles, s'opérait un phénomène d'enculturation (apprentissage de leur propre culture) de la population étudiante dite francophone et si oui, comment.

Le choix d'écoles élémentaires se justifie en trois raisons principales, la première étant ma propre connaissance du milieu où j'enseigne depuis près de quinze ans. Ma seule expérience du programme secondaire francophone est celle d'être la partenaire francophone d'un couple exogame ayant trois enfants qui ont fait leurs études secondaires dans une école non-homogène de milieu urbain. C'est une expérience sans doute pertinente, mais limitée du point de vue professionnel. La seconde raison, de nature démographique, touchait au fait que les écoles élémentaires ont une population étudiante plus nombreuse que les programmes secondaires à date. Ils représentent le résultat de plusieurs années d'un travail patient et engagé de la part des parents et du personnel enseignant et administratif. Le nombre des élèves inscrits reflète la demande de la population francophone pour ce type d'école et de programme ainsi que la qualité de l'enseignement qui y est dispensé. Bien qu'ils soient significatifs et, de l'avis de

plusieurs, même déterminants dans le processus de formation identitaire, les programmes secondaires autonomes représentent encore une expérience récente et limitée dans le cadre d'écoles homogènes. Nous verrons plus tard comment une des personnes interviewées fut toutefois en mesure d'apporter une perspective éclairée sur les enjeux et défis propres au secondaire francophone. La troisième raison, elle-même une limite à la recherche, touchait à l'envergure du projet. Le cadre d'un travail de maîtrise ne me permettait pas une étude aussi approfondie que je l'aurais peut-être voulue au départ.

J'ai choisi trois écoles élémentaires comme entrée en matière dans la cueillette d'informations sur mon sujet. C'est pourquoi je considère ce projet comme une recherche exploratoire, un travail préliminaire à une étude plus large, impliquant la participation d'un plus grand nombre d'enseignants, de parents et d'élèves des programmes francophones et exigeant la recherche d'informations démographiques beaucoup plus détaillées.

8) Description des écoles

L'école A, située dans une municipalité voisine de Vancouver compte près de 200 élèves. C'est une école homogène en existence depuis 13 ans. Son personnel enseignant se dénombre à douze et travaille sous la responsabilité d'un directeur et d'un directeur adjoint. La population étudiante regroupe des étudiants d'origine québécoise, canadienne française, européenne francophone et iranienne en provenance de deux municipalités voisines.

L'école B, située dans la ville de Vancouver, regroupe en plus des élèves de Vancouver, les élèves de deux autres municipalités avoisinantes. Occupant ses locaux

actuels depuis seize ans, c'est une école homogène qui compte plus de trois cents élèves. Parmi sa population étudiante, on retrouve des élèves d'origine québécoise, canadienne française, canadienne anglaise, européenne francophone, européenne, nord-africaine, africaine, du Proche-Orient, latino-américaine, hispanophone d'Europe et asiatique. Un directeur et un directeur adjoint se partagent la tâche administrative. Le personnel enseignant, une quinzaine de titulaires et sept spécialistes à temps partiel ou complet, affirme aussi différentes appartenances culturelles. On retrouve ainsi des enseignants d'origine québécoise, canadienne française, canadienne anglaise, européenne francophone, européenne anglophone et latino-américaine.

L'école C est située en banlieue de Vancouver. Sa population étudiante d'un peu moins de cent élèves se compose surtout d'élèves d'origine québécoise, européenne francophone ou africaine. Son personnel enseignant, au nombre de sept, représente ces mêmes appartenances culturelles avec l'ajout de l'origine mauricienne. L'administration de l'école est la responsabilité d'un directeur à temps partiel. L'école, au moment de l'étude, existe depuis deux ans et demi et cohabite avec un programme anglophone en attendant la construction d'une école homogène dans la municipalité. Cette cohabitation lui vaut donc pour l'instant l'étiquette d'école non-homogène.

On trouvera en annexe deux tableaux résumant l'information recueillie sur les écoles participantes. (Annexes VI et VII)

9) Processus d'entrevue

Les entrevues se sont déroulées en décembre, janvier et mars 2000. Elles ont eu lieu soit dans les bureaux du Conseil scolaire, dans les écoles impliquées ou au domicile

des participants. J'étais seule dans la pièce avec le ou la participante et, après avoir installé le matériel d'enregistrement (voir au point 10 suivant la fiche technique de l'appareil utilisé), j'engageais le dialogue. La première question visait à établir un climat de confiance et à mieux connaître le ou la participante et son contexte culturel propre. J'ai ensuite procédé de façon intuitive pour les autres questions en laissant les participants suivre le flot de leur pensée et apporter, selon leur gré, des éléments pertinents. Mes interventions dans la conversation avec les participants visaient surtout à résumer les propos, à les clarifier dans certains cas, et à orienter la conversation vers les questions et sous-questions planifiées.

Le ton général des entrevues était ouvert et engagé, chacun des participants se montrant intéressé au sujet de la recherche et collaboratif face au travail à accomplir. Chaque entrevue a été d'une durée approximative d'une heure et a eu lieu après les heures de classe ou durant celles-ci, selon ce qui convenait le mieux aux participants. Trois entrevues ont eu lieu pendant une journée de congé, soit un samedi ou durant les vacances de Noël, car ces personnes n'avaient pas d'autres moments disponibles. Une des entrevues a dû se dérouler à deux reprises, le matériel de la première entrevue ne s'étant pas enregistré du tout (mauvais fonctionnement du micro). La deuxième entrevue de ce participant a donc permis de recueillir des données peut-être plus réfléchies, plus structurées et plus synthétisées que les autres données recueillies au cours de l'étude. Ceci s'explique du fait que le participant avait suggéré de revoir les questions en avance de la deuxième entrevue pour se préparer et tenter de donner une entrevue plus succincte et focalisée.

10) Fiche technique de l'appareil utilisé

Pour enregistrer les entretiens, j'ai utilisé un appareil appelé 'minidisc recorder'. Il s'agit d'un appareil électronique carré d'environ 10 cm de côté par 2 cm d'épaisseur, dans lequel on insère un petit CD (minidisc) et qui enregistre numériquement les données sonores. (SHARP portable minidisc recorder MD-MS 702) J'ai utilisé un microphone auxiliaire (Sony stereo microphone ECM 909A) posé sur la table ou le pupitre sur les lieux de l'entretien. L'appareil était branché dans la salle d'entretien au moyen d'un fil de raccordement.

11) Cueillette et transcription des données

Il va sans dire que la principale source de données constitue le matériel recueilli lors des entretiens avec les neuf participants. Une fois les entretiens complétés, j'ai recopié le matériel enregistré sur cassette afin de garder les données originales intactes. Le travail de transcription des entretiens pour fin d'analyse s'est fait à partir des cassettes recopiées intégralement. Une partie de la transcription (deux de neuf entretiens) a été confiée à une dactylo d'expérience qui a retranscrit mot à mot le matériel des entretiens en utilisant le logiciel Microsoft Word sur ordinateur IBM. J'ai personnellement retranscrit les sept autres entretiens, sur le même logiciel et de façon tout aussi fidèle aux données verbales. Ce processus m'a permis de bien connaître le matériel des entretiens et a constitué, du fait, une pré-analyse des données recueillies.

Tout au long de la cueillette des données et durant la rédaction des chapitres subséquents, j'ai tenu un journal de bord dans lequel je notais des commentaires au sujet de mon expérience sur le terrain ainsi que mes pensées et observations au fur et à mesure

que je progressais dans ma recherche. Il s'agissait parfois de notes de synthèse, parfois de préoccupations ou de questions surgies après une entrevue, parfois de mémos pour une prochaine entrevue ou encore d'idées émergeant sur le matériel d'un chapitre en cours de rédaction.

12) Validation des données

Une première validation des données a consisté à soumettre une copie de la transcription des entrevues respectivement à chaque participant.e pour qu'il ou elle puisse la relire. Les participants étaient invités à confirmer leur accord avec la transcription telle quelle, ou à soumettre des modifications qui, selon leur jugement, correspondraient mieux à leur pensée et/ou rendraient le texte plus lisible, compréhensible. La plupart des participants ont exprimé de l'étonnement à relire la transcription de leur entrevue, le langage oral n'ayant pas la même qualité qu'un texte écrit, mais aussi se sont montrés satisfaits de la fidélité de la transcription et du contenu des propos exprimés. Une des participantes, Andrée, a communiqué plusieurs changements, éliminant "des répétitions et des hésitations", complétant à l'occasion une pensée laissée en suspens dans le dialogue. Andrée a aussi corrigé la grammaire du texte, ajoutant les adverbes de négation, accordant les verbes, en somme reformulant des phrases plus conformes aux règles de grammaire du français écrit. Cette personne a toutefois indiqué qu'elle n'avait éprouvé ni le besoin, ni le sentiment d'altérer ainsi "le sens de la conversation". J'ai donc respecté ce choix et cité la version corrigée de cette entrevue. Pour faciliter la lecture des données citées, j'ai également à l'occasion corrigé certaines erreurs grammaticales attribuables à la spontanéité des entrevues et au caractère spécifique de la langue parlée. Durant la période

d'analyse et de rédaction, une autre forme de validation a consisté à faire lire par les participants un sommaire des résultats émergeant de l'analyse et à inviter leurs commentaires.

13) Contraintes du réel

Je ne disposais que d'un temps limité pour recueillir les données et procéder à l'analyse et à la rédaction des résultats. En effet, afin de poursuivre et terminer ce travail, étant titulaire à temps plein d'une classe intermédiaire, j'ai dû demander à être libérée de ma tâche à raison d'un jour par semaine pour une période indéterminée. Mes obligations professionnelles et familiales ne me permettaient toutefois pas de prolonger indéfiniment cette absence hebdomadaire. Donc, le facteur temps a certainement joué une part dans la nature de cette étude et des résultats obtenus, imposant des limites (détaillées plus loin en conclusion) quant au nombre de catégories de participants sélectionnées, au processus de validation des données (entrevues individuelles et non de groupe) ainsi qu'à la cueillette de données démographiques quantitatives.

L'accès au terrain et la disponibilité des participants ont également constitué une contrainte de la recherche. Durant la cueillette des données, il a fallu échelonner les entrevues sur plusieurs semaines afin de trouver des périodes de temps qui pouvaient convenir à chacun des participants et cadrer avec mon horaire d'enseignante. Par la suite à l'étape de la validation, j'ai dû solliciter à nouveau du temps des participants qui devaient effectuer une relecture des transcriptions d'entrevues. J'ai donc dû concilier les délais occasionnés par les horaires chargés des participants avec mon anxiété à vouloir terminer mon mémoire à l'intérieur des échéances prévues. Ceci m'a amenée à me rendre

compte du fait que l'envergure du projet tel que conçu était véritablement à la mesure des ressources humaines disponibles et que les données obtenues et la méthodologie choisie serviraient fort adéquatement le propos de cette étude.

14) Codage des données

Étant donnée la nature complexe de l'analyse qualitative, je me suis astreinte à un codage rigoureux du matériel des entrevues selon le contenu des propos et des réponses obtenues. J'ai lu et relu les données d'entrevues, notant au passage les idées principales ou secondaires rencontrées en cours de lecture. J'ai ainsi listé toutes les catégories relevées et j'ai procédé à une classification de celles-ci, les amalgamant ou les regroupant selon la logique et les besoins du travail et finalement, les regroupant en trois thèmes principaux. J'ai travaillé avec un souci constant de présenter une image complète et nuancée des représentations des participants sur chacun de ces thèmes. Plusieurs sous-thèmes correspondant à des catégories par la suite amalgamées ont été quand même retenus et viennent expliciter les catégories choisies en discutant de certains points saillants, en détaillant des nuances d'opinion ou en faisant état d'opinions parfois non-partagées par les autres participants, mais relatées avec suffisamment de conviction et de clarté pour figurer dans la perspective globale sur le sujet. Ce qui suit décrit en plus de détail le système de codage et d'analyse utilisé.

En recherche qualitative, il est convenu que "les codes sont des catégories. Ils découlent généralement des questions de recherche, des hypothèses, concepts-clés ou thèmes importants" (Huberman & Miles, 1991, p, 96-97). Ce sont des "outils de repérage" (id) qui permettent une analyse systématique du texte ou des données. Pour les

fins de cette étude, j'ai d'abord fait une première identification de catégories sommaires.

J'en ai identifié quatorze, qui se listent comme suit:

1. définition de culture
2. identité culturelle
3. rôle de l'école
4. assimilation / intégration
5. profil du francophone adulte
6. profil du jeune francophone
7. profil idéal vs profil réel
8. impact de la diversité
9. enseignement de la culture
10. appui à l'enseignement
11. acculturation / enculturation
12. partenariat
13. diffusion
14. consommation / production

Après avoir relu tout le matériel des entrevues, j'ai regroupé les catégories précédentes en

huit codes correspondant aux nouvelles catégories suivantes:

CATÉGORIES	CODES
Définition de culture	Déf.
Identité culturelle	Id.
Profils de francophones	profils
Impact de la diversité	div.
Enseignement de la culture	ens. cult.
Rôle de l'école	F. éc.
Partenariats et communauté	comm.
Diffusion de la culture	diff. cult.

J'ai alors procédé au codage du texte des entrevues selon les catégories retenues; j'ai constitué huit documents rassemblant chacun tout le matériel pertinent à chacune des catégories mentionnées ci-haut. J'ai relu chacun de ces documents pour en faire ressortir l'information la plus pertinente et j'ai choisi des extraits significatifs pour illustrer les points principaux et nuancer les perceptions et opinions exprimées. Cette relecture a servi de point de départ à la rédaction de la présentation des données et de l'analyse des résultats. Par la suite, j'ai regroupé les items contenus à l'intérieur des huit catégories en trois thèmes principaux dont je me suis servie pour développer et rédiger des chapitres.

Certains ajustements ont été nécessaires en cours de route pour respecter la nature heuristique de l'analyse qualitative, car je découvrais différents niveaux de sens aux textes et je me souciais de les interpréter avec justesse de façon à présenter le plus clairement et complètement possible les données. Chacun des chapitres est constitué d'abord d'une présentation des données suivie ensuite d'une discussion des résultats d'analyse mise en référence avec les lectures recensées. Ainsi, le chapitre trois traite des représentations de la culture et de l'identité culturelle; le chapitre quatre décrit et discute des représentations de la culture et de l'identité franco-colombiennes; le chapitre cinq explore les représentations de la fonction culturelle de l'école à travers l'enseignement et la vie scolaire; enfin, le chapitre six décrit les représentations du rôle de l'école dans le processus de diffusion et de transmission de la culture dans le contexte minoritaire.

CHAPITRE 3

REPRÉSENTATIONS DE LA CULTURE ET DE L'IDENTITÉ CULTURELLE

Ce chapitre comporte deux sections traitant séparément les représentations du concept de culture et celui d'identité culturelle. Il est constitué, ainsi que le sont les chapitres quatre, cinq et six, d'une présentation de données recueillies en réponse à une question précise ou exprimées ailleurs durant les entrevues mais faisant aussi référence à la question posée. Lorsque des extraits d'entrevues sont cités, ils sont habituellement identifiés par le nom (pseudonyme) du ou de la participant.e et par la page de la transcription correspondant à la citation. La discussion analytique de ces données a été insérée tout au long du chapitre, selon l'émergence des concepts identifiés. Ces analyses sont situées en fonction de la recension des écrits, soit pour apporter un point de vue critique, explicatif ou informatif. Les concepts de culture et d'identité culturelle sont proches l'un de l'autre et le lecteur ne devra pas se surprendre de trouver à l'occasion des zones de recoupement entre les deux sections du chapitre.

Section 1: LA CULTURE

Le premier thème présenté et discuté est celui de la culture. Bien que le but de cette recherche se centre plus sur la fonction culturelle de l'école, un examen des représentations de la culture m'a semblé un bon point de départ pour présenter les notions et concepts dont ce terme est porteur chez les participants; il m'a paru important

d'établir un champ d'entendement sur ce qui est englobé dans ce terme de culture. Dans le chapitre de recension des écrits, nous avons pu constater qu'il circule en effet plusieurs perspectives et conceptualisations de ce qu'est la culture (Illieva, 1997; Boas, 1966; Barthes, 1984; Habermas, dans Wuthnow, Hunter, Bergesen, & Kurzweil, 1984; Dumont, 1968; Rocher, 1995). Nous avons également vu comment l'emploi même du mot culture et les concepts qu'il sous-tend est remis en question dans la perspective critique du post-modernisme (Atkinson, 1999). Me basant sur ces écrits, et revenant aussi à mon interrogation première, soit ma perception d'un manque de précision quant à la notion de culture mise de l'avant dans les énoncés de vision et de mission du programme francophone de Colombie-Britannique ainsi qu'aux présumés sous-jacents dans l'utilisation générale du terme en référence au curriculum, j'ai décidé de poser simplement la question: "Qu'est-ce que la culture, qu'est-ce que cela représente pour vous?" Les données et l'analyse qui suivent sont regroupées sous trois rubriques : définition générale, définition par la différence et définition spécifique en contexte scolaire minoritaire franco-colombien.

1.1) Définition générale

Au premier abord, la question: "Qu'est-ce que la culture, qu'est-ce que cela représente pour vous?" semble déconcerter la plupart des participants. On hésite, on avoue que c'est difficile à cerner :

C'est vraiment difficile à identifier de dire ce que c'est une culture...(Roger, p.2)

C'est une grosse question (Denis, p. 3)

Mon Dieu, ...euh...(Marcel, p. 2)

J'ai essayé de définir ça à plusieurs reprises..., puis j'ai pas vraiment réussi à définir le mot pour moi. Euh...j'ai essayé de repenser à ça... (Marianne, p. 1)

...puis c'est quoi la culture pour nous autres, puis je sais pas si il y a ben des gens qui font partie du personnel enseignant qui sont vraiment conscients ou qui peuvent définir la culture...(Monique, p. 20)

Toutefois, la définition ne tarde pas à émerger sous une forme ou une autre. Trois directions d'école et une enseignante l'expriment selon la conception anthropologique traditionnelle (Clifford, 1988; Illieva, 1997) de façons d'être et de vivre en groupe, caractérisées par l'usage d'une langue commune et situées dans l'espace et le temps :

...c'est... c'est ce qu'on est....Moi, j'ai passé au travers de l'étape où je croyais que la culture c'était tout ce qui était artistique, c'était folklorique. Mais justement, j'ai réalisé que non, c'était pas ça.... C'était plutôt la façon qu'on vit. Nos valeurs. Euh...la façon qu'on est avec les gens. Alors euh...pour être capable d'être en mesure de donner une définition de ce que c'est la culture, j'ai encore beaucoup de difficulté.... C'est plus (ce n'est plus) la culture avec un grand C... C'est la culture qui fait que... c'est ce qu'on vit là...(Roger, p. 2-3-4)

L'aspect folklorique mentionné ici correspondrait à une sorte de réduit, une distillation culturelle accomplie au cours des années, et à laquelle autant le regard porté par l'Autre que l'attachement des gens à leurs propres traditions donnent forme et définition. Les danses, chansons dites du terroir, contes et légendes font partie intégrante mais non exclusive du bagage culturel. Alors qu'il est relativement facile d'identifier ces formes de la culture, il n'est pas toujours aisé d'en percevoir l'évolution et les dérivés de l'ici/maintenant. Le participant précédent mentionne la culture avec un grand "C" qui vient se greffer à une définition de culture. Il est vrai que le phénomène de la scolarisation des canadiens français, en commençant par les élites et, depuis le début du vingtième siècle de plus en plus généralisée et rendue accessible à tous, est venue ajouter une autre dimension à ce qui est perçu comme faisant partie de la culture. C'est soit une

reconnaissance de l'esprit créatif, du génie propre aux différents peuples de la francophonie tel qu'il s'exprime dans les oeuvres telles la littérature, l'art, l'invention, l'architecture, la politique. D'autres éléments encore s'y rattachent, parfois difficiles à définir, plutôt une essence, une façon d'envisager le monde, un ensemble de représentations (Jodelet, 1989; Moscovici, 1984) servant à façonner une compréhension du monde, des façons d'agir et de prendre des décisions. Ce participant décrit de façon concrète la sensibilité et le regard qui constituent, selon lui, la culture :

Pour moi, c'est le vécu, c'est l'âme de la personne, ce qu'on vit le plus, ce qui nous fait...cliquer...Vibrer c'est ça, parce que c'est pas juste la langue, c'est pas juste l'écrit, c'est pas juste...(l)e bagage intellectuel.. Mais pour moi la culture c'est ce qui nous représente aussi et c'est ce qui nous rejoint tout le monde. Lorsqu'on parle d'une culture commune, souvent c'est des petites choses. Puis autant chez les anglophones que les francophones...Quand je suis venu à Vancouver, c'était très évident que ma culture francophone on la vivait à travers des choses qu'on avait vécu...c'était souvent des souvenirs, puis des choses aussi simples ou banales qu'un film ou une chanson en particulier lorsqu'elle joue, tout le monde se souvient bon ...On rattache des souvenirs, des événements de notre vie qui pour chaque personne étaient un petit peu différentes mais...Des émissions de télévision aussi, tout le monde se souvient de Bobino, par exemple tandis que si on parle à des anglophones par exemple, Bobino ils savent pas c'est quoi... Puis vice-versa, quand ils nous parlent de Mr Rogers, ben ça leur a été,...c'était ça qui les a connectés à leur enfance. Oui. Donc c'est tout ça pour moi la culture. C'est le bagage qu'on traîne depuis la naissance, puis c'est comment est-ce que c'est partagé avec d'autres personnes. (Marcel, p. 2)

Une autre participante insiste plus sur la notion de distillation de l'essence culturelle au cours du temps :

... c'est vraiment un amalgame, c'est des façons de vivre, c'est des façons de penser, des façons d'agir, c'est des valeurs, euh...mais finalement quand j'y pense, c'est vraiment quelque chose qui est développé par une communauté ou par une société au cours de longues années. Finalement quand je pense culture, je pense peut-être culture française parce que c'était ma culture d'origine, on parle de quelque chose qui s'est développé au cours des siècles!...De générations en tout cas. Donc c'est quelque chose qui exige une certaine profondeur, une certaine histoire, qui remonte à suffisamment longtemps pour que les gens aient eu le temps de bâtir, c'est un patrimoine partagé... (Marianne, p. 1-2)

Plusieurs participants apportent l'élément de la langue, identifiant largement langue et culture comme inséparables et essentielles l'une à l'autre dans leur définition :

La culture c'est ce qui fait qu'on a une identité particulière, qu'on appartient à un groupe en particulier...ben c'est d'abord la langue, certain, toutes les traditions, tout ce qui est musique...mais d'abord la langue, certainement. (Aline, p. 2)

Ci-dessous, deux membres du personnel cadre du Conseil scolaire francophone donnent des définitions situées plus étroitement dans le contexte social et scolaire mais qui ramènent toutefois aussi à la notion de culture comme façons d'être et de créer, individuelles et collectives, à l'intérieur d'une société définie comme communauté linguistique. La première définition rejoint la théorie anthropologique de Boas qui soutient que la langue est l'élément essentiel qui construit, définit et traduit la culture d'un peuple. Cette définition inclut la référence au patrimoine littéraire, et infère l'existence de valeurs communes à la communauté de langue :

..moi, par rapport à ça, j pense que la culture c'est l'enrichissement de toutes tes expériences vécues à travers ton éducation à l'école, où on forge une partie de ta culture : le milieu social dans lequel tu grandis, j'veux dire si tu vis dans l'Est ou dans l'Ouest d'une ville, y'a des réalités différentes. Alors pour moi la culture, c'est un ensemble de valeurs mais aussi un ensemble d'expériences auxquelles tu te rattaches....Donc ça a plus rapport avec qui tu es. Ça se définit, je pense, de façon plus individuelle.... la langue est une partie importante de la culture parce que c'est par la langue que tu connais. J'me dis toujours, j'ai d'abord connu Molière avant Shakespeare. Bon, je connais plus d'auteurs francophones donc qui m'ont raconté dans ma langue, et ça c'est important parce qu'il y a un lien très fort pour moi entre la langue et la culture... (Denis, p.3- 4)

La participante ci-dessous trace une évolution du concept de culture et situe sa propre définition dans le contexte scolaire, selon la perspective post-moderniste de construction de la culture, y ajoutant les éléments de production et de consommation dérivés de la théorie marxiste :

Bien je pense qu'on peut avoir plusieurs conceptions du mot culture et puis c'est certainement quelque chose qui est à définir dans le milieu scolaire...je pense que souvent ce qu'on entend... c'est peut-être ce qu'on appellerait une définition plus traditionnelle du mot culture, on va remonter aux grecs et aux latins, un certain concept bourgeois de la culture. Je pense que c'est souvent ça qu'on entend. On l'entend de moins en moins parce que les institutions scolaires ont commencé à changer quand même. On retrouve de moins en moins de gens en milieu scolaire qui ont ce bagage d'école classique où on parlait de culture avec un grand C et puis de culture populaire comme étant dans une autre catégorie. Ma conception personnelle de culture est un peu différente. Pour moi, la culture c'est le résultat d'un groupe de gens qui vivent ensemble. Je pense qu'on peut la vivre à deux niveaux. On peut la vivre en consommateur, et on peut la vivre comme producteur. (Diane, p. 2)

Deux autres participants ont répondu à la question sans tout à fait définir consciemment le sens du mot en tant que concept, mais en le contextualisant et en lui attribuant dans leurs propos un sens proche de celui exprimé par les autres participants. La première identifie tout à fait langue et culture dans sa définition :

La culture pour moi est très très importante parce que mes parents nous parlaient toujours en français à la maison, je fréquentais une école francophone et je participais à la vie communautaire francophone. Je me souviens quand j'étais en neuvième année, je fréquentais une petite école de cent étudiants... mais la culture, l'environnement était vraiment vivace, tu sais, on faisait toutes sortes de choses en français, la communauté était là qui nous appuyait, on allait voir des pièces de théâtre en français et tout et ça, je pense que ça m'a apporté beaucoup beaucoup au niveau culturel... ... je pense qu'il y avait tout l'élément à la maison avec mes parents, qui nous encourageaient par exemple à vivre en français ...Je me souviens que mes parents nous disaient tout le temps: 'soyez fiers!' vous êtes tellement chanceux de pouvoir parler deux langues et, en réalité, ce message là a été transmis d'une bonne façon oui. (Andrée, p. 2)

Cette participante identifie donc avec culture les éléments de famille, langue, communauté, façons de vivre, institutions scolaires, environnement culturel, fierté et effort. On notera aussi que celle-ci a vécu son enfance en milieu minoritaire canadien et que sa définition de culture se situe immédiatement dans ce contexte. Hébert (1993) décrivait, dans le contexte albertain, le processus d'identification à la culture minoritaire comme étant intimement lié à la relation entre l'école, la famille et la communauté. Le

témoignage de cette participante donne certainement un exemple de ce processus et montre l'influence profonde de la dynamique minoritaire qui sert d'ancrage à sa définition de la culture.

Enfin, lorsqu'on lui pose la question, un dernier participant tente de cerner et d'englober deux aspects d'une définition de la culture, soit la culture bourgeoise (grand C) et la culture populaire (petit c). Il contraste aussi une culture qu'il qualifie de consciente, (par exemple la production culturelle) avec une culture inconsciente (l'accent, les préférences culinaires...). Tout en articulant sa définition, le participant décrit son expérience d'initiation et d'intégration à la société du Québec alors qu'il s'y installe après avoir étudié en France :

Ben, moi je dirais qu'il y a deux aspects là. Y a la culture qui se fait, je dirais, de façon consciente, c'est-à-dire...par rapport à la musique ...etc, mais y a une autre culture qui est presque inconsciente... C'est comme moi, je me suis rendu compte un moment donné ... j'apprenais des choses sur le Québec, la population, la situation économique et sociale.... la nourriture... et aussi l'humour: j'ai travaillé avec des textes de Sol, d'autres humoristes québécois... il y a quand même des choses très attrayantes et c'est ce qui a fait de façon inconsciente que je les ai adoptées...(La culture) c'est tout un ensemble puis on a fait beaucoup de divisions parfois...on a tendance à séparer la soi-disant culture bourgeoise et la soi-disant culture populaire, des choses comme ça, mais moi je dirais que finalement ce qui fait qu'on s'identifie à quek'chose c'est presque inconscient.... Quekchose qui vient tu'seul de vouloir parler comme les gens parlent, de vouloir faire, de vouloir vivre les mêmes émotions et tout ça... (Fernando, p.2)

Ces propos évoquent le concept de culture milieu et culture horizon de Dumont (1968), référant au commerce des oeuvres de l'esprit décrit par celui-ci lorsque le participant identifie le travail des humoristes québécois comme élément important de la culture. D'ailleurs cet élément rejoint aussi la perspective de Moscovici, l'humour, une réflexion partagée sur le vécu à l'intérieur d'une collectivité, étant un bon exemple de la façon dont sont véhiculées les représentations sociales.

Il semble que ces participants soient tous d'accord pour affirmer que la culture représente un tout formé de plusieurs éléments, parmi lesquels bien sûr les manifestations artistiques et médiatiques de la culture, musique, théâtre, télévision, les façons de penser, de rire, de manger sont identifiés de façon prédominante. Le principe de l'indissociabilité de la culture et de la langue semble aussi faire l'unanimité. Roger, Diane et Fernando ont fait allusion au concept dichotomique de culture savante ou bourgeoise et de culture populaire (grand C, petit c); ils déclarent tous deux cependant ne pas adhérer à cette vision mais se positionnent de façon pragmatique pour définir la culture plutôt comme le vécu des individus dès leur enfance (Andrée, Denis, Marcel), ou celui résultant d'une co-existence dans une collectivité (Marianne, Diane, Roger, Fernando, Aline). Enfin trois personnes mentionnent le patrimoine culturel développé sur une période de temps comme élément certain de la culture: le patrimoine partagé (Marianne), les traditions (Aline) et Molière et les auteurs francophones (Denis).

1.2) Définition par la différence

Plusieurs participants ont soulevé la notion de différence comme caractéristique de ce qu'on entend par culture. Roger, directeur d'école, essaie de définir ce qui caractérise la culture du milieu francophone de Colombie-Britannique et il constate simplement ce qu'elle n'est pas en relation à ce qu'il considère comme étant d'autres cultures francophones identifiables. La différence toutefois n'est pas explicitée :

y'a une culture quand même qui est propre à ce qu'on vit actuellement ici en Colombie-Britannique en ce qui concerne, si tu compares ça à ce qu'ils vivent au Québec, c'est différent. Ce qu'ils vivent en Belgique ou en France, c'est quand même différent. (Roger, p. 2)

Le concept de la culture comme différence amènerait à situer ce qu'on entend par culture à l'intérieur d'un groupe particulier, caractérisé par des facteurs comme par exemple l'ethnie, la langue et/ou la géographie. Certainement la comparaison apportée ici par le participant introduit le facteur minoritaire versus majoritaire, les sociétés qu'il mentionne étant (ou se prévalant d'agir comme) des états francophones. Atkinson (1999), dans un examen du concept de culture, relatait le questionnement post-moderniste à savoir si la notion même d'une entité appelée culture demeure pertinente. Selon cet auteur, la perspective post-moderniste invalide la notion d'entités culturelles identifiables, soutenant que les variations de perspectives et de perceptions d'un individu à un autre sont assujetties à de multiples et complexes facteurs de différenciation, et que la prédominance de l'individu sur la collectivité est devenue de plus en plus incontournable à l'intérieur des sociétés post-modernes. Toutefois, il est observable que lorsque les participants se réfèrent à une culture comme étant un pays, l'ensemble d'une société ou d'une collectivité linguistique, ils souscrivent quand même à l'idée que de telles entités existent, sont identifiables et définissables en contraste les unes avec les autres.

Ainsi une enseignante, pour sa part, ne ressent pas une différence significative entre les cultures majoritaire anglophone et minoritaire francophone ; ses observations et son expérience la font pencher en faveur des ressemblances plutôt que des différences entre les deux groupes et elle indique qu'une définition par la différence serait plus probante si le contraste était plus grand :

Dans un sens, oui il y en a une culture qui est différente, mais de l'expliquer qu'est-ce que c'est la culture même par rapport à la différence, j'trouve que...les cultures sont tellement similaires, disons la culture québécoise puis la culture francophone ici en Colombie-Britannique, c'est tellement similaire que c'est difficile de l'expliquer...ça serait plus facile de répondre aux questions si t'avais choisi par

exemple la culture chinoise...Le contraste serait plus évident... j'trouve c'est tellement similaire ce sont des différences tellement subtiles, ce sont des différentes quasiment inconscientes, faut vraiment y penser...(Monique, p. 4)

C'est aussi ce qu'exprime une personne membre du personnel cadre au conseil scolaire, alors qu'elle constate le peu de différence, autre que la langue, qui distingue le groupe minoritaire francophone du groupe majoritaire anglophone :

On sait que la langue est différente, pis c'est probablement ce qu'il y a de plus visible en termes de manifestation culturelle, quand on veut comparer avec une autre culture, c'est ce qui y a de plus différent, ce qu'il y a de plus visible, c'est ce qui s'entend, la différence elle est là. Les autres éléments sont plus difficiles à cerner, disons. (Diane, p. 4)

Dans la même veine, cette participante relatait avec enthousiasme le travail de la chercheure albertaine Levasseur-Ouimet (1995) qui s'intéresse à inventorier les facteurs de différence ou de distinction qui caractérisent ce qu'elle appelle la culture franco-albertaine. Ces propos permettent d'observer que les participants attachent une importance à la langue comme facteur distinctif et associent la différence linguistique ainsi que la différence d'origine à la tentative de description de ce qu'est la culture. Un autre participant observe la tendance à vouloir se définir par la différence et cherche à aller plus loin que cette simple réaction identitaire :

...on a souvent défini la francophonie comme étant le contraire de l'anglophonie des anglophones, on l'a toujours définie par la négative, alors je pense que c'est de là, dans leur ancrage, on doit juste leur montrer (aux jeunes) que la différence n'est pas nécessairement négative et qu'on ne doit pas se définir par la négative, qu'on doit se définir par ses propres racines. (Denis, 10)

Comme le souligne ici ce participant, cette définition par la différence tend à être vécue plutôt difficilement, et il insiste sur l'importance de bien connaître sa propre culture et sur

la nécessité de travailler à ce qu'elle soit bien ancrée chez les jeunes afin qu'ils soient en mesure de définir leur culture particulière de façon positive et intrinsèque.

1. 3) Définition en contexte scolaire

Pour poursuivre la réflexion j'ai posé aux participants la question suivante: "Dans le contexte de l'activité professionnelle scolaire, qu'est-ce que la culture francophone?" Un premier participant rapporte dans sa réponse le concept de culture comme entité en y rajoutant toutefois un autre élément important, celui de la diversité ethnoculturelle, phénomène par rapport auquel il semble quelque peu confronté :

Ben c'est ça. J'ai encore... Surtout à l'école A, y'a quand même... Y'a 30 % de notre effectif ce sont des ... de racine iranienne....Les élèves. Oui. Tu as quand même beaucoup de couples exogames...Tu as quand même plusieurs Français. ...T'as pas beaucoup de Canadiens français... soit du Québec ou de l'Ouest. J'trouve que...y'en a pas beaucoup. Y sont pas aussi nombreux. Y sont pas aussi nombreux que les autres, les Français ou les Iraniens. Alors... ça fait quand même une francophonie qui est quand même assez intéressante. (Roger, p. 4)

Une autre participante, membre du personnel de la même école, réitère en quelque sorte les propos du participant précédant en soulignant toutefois l'importance de reconnaître la différence de motivation de certains élèves face à l'apprentissage de la culture de langue française à l'école:

Bien ici, en Colombie-Britannique, moi je trouve que c'est différent parce que d'abord on est une minorité et puis ensuite... je trouve que dans l'école c'est bien difficile parce qu'on... on a beaucoup de différentes cultures, enfin beaucoup...disons qu'on a une autre culture qui devient de plus en plus euh...pas prédominante mais importante c'est la culture farsi, les iraniens,... on a beaucoup de petits iraniens alors...et puis parmi ceux-là, t'en as qui ne parlent pas français à la maison, ils parlent anglais ou farsi...Donc quand on parle d'enseigner une culture ici à des enfants qui ne la voient qu'à l'école pour eux je pense pas que ça veuille dire grand chose. Eux, ils viennent ici pour apprendre une langue, tu vois? (Aline, p. 3)

Pour une autre participante, la diversité culturelle revêt une importance en ce qu'elle réduit la culture à la langue parlée, seule balise culturelle commune aux membres du personnel de l'école à laquelle elle travaille. Cette diversité rend aussi plus complexe, selon elle, la tâche de définir un contexte culturel clair. Bien qu'elle constate la pertinence d'un programme élémentaire de sciences humaines axé sur la réalité canadienne, ses propos dénotent une inquiétude quant à son propre enracinement et celui de ses collègues dans une nouvelle culture et face à la transmission du bagage culturel :

Là aussi j'ai du mal avec le contexte...la majorité des gens...avec qui je travaille...la majorité de ces francophones-là sont des francophones d'origine québécoise...Donc quand on parle de culture avec tous ces gens-là, y a certainement euh...en premier lieu, une impression finalement qu'on parle d'une culture québécoise...Y a aussi le côté canadien français, c'est sûr que, comment dirais-je, à l'école, quand on ...enseigne l'histoire c'est quand même l'histoire du...Canada à partir des explorateurs euh...mais quand on parle vraiment de culture, le fait est qu'une fois que les gens sont ici, et beaucoup d'entre nous ne sommes pas d'ici, on est un peu comme déraciné, on apporte notre culture avec nous, on se retrouve tous ensemble, on n'a pas nécessairement un patrimoine partagé. On partage une langue, mais on ne partage pas nécessairement un vécu, on n'a pas nécessairement regardé les mêmes émissions de télévision, on n'a pas lu les mêmes livres, on n'a pas appris la même histoire, euh j'ai des amis, des parents, des collègues de l'Ile Maurice, de la Belgique, du Burundi euh...ça devient très difficile, souvent la seule chose qu'on a vraiment en commun c'est la langue française. (Marianne, p. 2)

En résumé, trois participants ont ainsi cité d'emblée le contexte ethnoculturel de l'école et la diversité qui y est représentée comme constituant un élément majeur d'une définition de la culture en milieu scolaire francophone minoritaire. En réponse à la question, deux participants travaillant à l'école A mettent en évidence la présence d'un groupe de familles culturellement distinct à l'intérieur de l'école et notent la spécificité que ce groupe apporte au contexte culturel de l'école: "...une francophonie qui est quand même assez intéressante" (Roger), un euphémisme peut-être pour un phénomène à tout le moins difficile et peut-être problématique car l'un d'eux semble déplorer le fait qu'il y ait

peu d'élèves francophones d'origine canadienne française. L'autre participante de son côté appuie et va plus loin: "...on a une autre culture qui devient de plus en plus euh...pas prédominante mais importante c'est la culture farsi, les iraniens... enseigner la culture...pour eux je pense pas que ça veuille dire grand chose". Cette participante considère peut-être qu'enseigner la culture est synonyme d'enseigner la culture française, son patrimoine culturel (ceci sera mis en évidence plus clairement au chapitre 5), et que dans le contexte de son école, cet enseignement perd sa signification face à la motivation à caractère instrumental (Cyr, 1996, p. 95) des élèves iraniens vis-à-vis des apprentissages culturels offerts à l'école.

Dans le troisième extrait, une autre participante constate également dans son entourage immédiat à l'école une diversité de lieux d'origine et définit avec difficulté ce que peut être la culture en présence d'une telle diversité: ...souvent la seule chose qu'on a vraiment en commun c'est la langue française. La définition de la culture que cette participante donnait plus haut se centrait sur l'idée d'un patrimoine partagé au cours d'une période de temps significative; ce n'est donc pas surprenant que dans le contexte scolaire qu'elle décrit, caractérisé par un regroupement de francophones de nombreuses provenances très diverses, elle ne sente pas que l'on puisse vraiment parler d'une culture identifiable à l'école.

Dans ce qui suit, une autre participante se montre aussi consciente de la diversité présente à l'école et propose une définition plus dynamique (Atkinson, 1999), tenant compte de la réalité de chaque école. Cette participante mentionne le Québec comme référent, impliquant une définition de culture d'où encore une fois émerge une représentation de la culture comme entité identifiable, homogène et située dans un

contexte géographique et social précis. Par contre, elle met l'accent sur une culture propre au milieu minoritaire (Laforge, 1993), une culture tenant compte du bagage culturel des gens représentant les diverses composantes ethnoculturelles présentes à l'école (Gérin-Lajoie, 1995) et dont le contenu demeure à déterminer ou à construire à l'intérieur de chaque communauté scolaire :

quand je parle de culture francophone je ne parle pas nécessairement de la culture adoptée du Québec, je parle d'une culture qui est spécifique à nos besoins parce que chaque communauté est différente, chaque école est différente. Donc c'est très important qu'on réalise quand même que les écoles sont divergeantes, mais je pense qu'on peut quand même aller chercher la culture dans chaque école et la ramener et l'expliquer et faire que les gens aient quand même un sentiment d'appartenance face à leur culture. (Andrée, p. 3)

La notion d'appartenance soulevée par cette participante sera analysée plus en détail dans la section consacrée à l'identité culturelle. Également, sans qu'elle n'utilise le mot, ses propos réfèrent à la notion de production de la culture, comme ceux de la participante suivante qui, dans l'extrait ci-dessous, indique une préoccupation spécifique au milieu scolaire en ce qui concerne la production culturelle :

...quand on parle de reproduction de communauté, on a besoin d'avoir des producteurs à l'intérieur de notre milieu. En milieu scolaire à l'heure actuelle, on voit les deux penchants. On voit les écoles comme consommatrices, c'est à dire que ce soit des productions locales ou des productions importées, on consomme des spectacles, que ce soient des spectacles de marionnettes, des spectacles artistiques, musical... Une partie des budgets culturels de l'école passe à la consommation. Je serais curieuse de voir le pourcentage du budget qui est porté à la consommation versus la production. (Diane, p. 3)

Un autre participant pour sa part reprend la notion de production ainsi qu'un autre élément clé d'une définition de la culture en milieu scolaire en parlant de vécu, d'expériences, d'un aspect affectif relié à la mémoire et au plaisir :

Euh...Oui, dans le sens où est-ce qu'on ...qu'il faut donner des expériences communes, faut qu'il y ait un vécu. Mais pour qu'il y ait un vécu, il faut que ça se

fasse dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe. Alors toutes les activités qui sont faites en dehors de la salle de classe ont autant de poids, parfois sinon plus, parce que ce sont ces souvenirs-là qu'ils vont aller chercher...que ce soit la chorale ou une pièce de théâtre qu'ils vont faire, des activités sportives ou un camp, c'est de ça qu'ils vont se rappeler, et c'est ça qu'ils vont partager plus tard avec la famille, ou des amis.(Marcel, p. 11)

Enfin, un autre aspect de la culture en milieu scolaire émerge dans les propos d'un participant qui revient sur l'aspect dichotomique de culture savante et culture populaire, concept auquel il déclarait plus haut ne pas souscrire; dans ce qui suit, ce participant souligne la responsabilité de l'école de transmettre une culture correspondant à l'aspect savant ou élitiste identifié :

...quand on est enseignant, il faut penser à deux choses: veut veut pas, on fait partie d'une certaine élite, qui est l'éducation, qui est l'école... c'est-à-dire qu'on ne doit pas parler de la même culture des institutions que la culture par exemple des travailleurs dans une usine... on a quand même une certaine responsabilité, veut, veut pas, euh...par rapport à l'institution qu'on représente. C'est à dire qu'on ne veut pas parler n'importe quoi et n'importe comment quand on est enseignant...dans ce cas là, je dirais qu'il y a ces deux-là: il y a la culture que moi je dirais, sans sens péjoratif, la petite culture, la culture de tous les jours, tu sais, des petites choses mais aussi la culture comme celle qui fait partie de l'enseignement aussi. (Fernando, p. 18)

Enfin une autre enseignante, rejoint la notion de culture dynamique (Norton, 1997) et exprime l'opinion que, malgré la volonté de transmettre un bagage linguistique et culturel par l'école, il est important de se tourner vers le futur plutôt que vers le passé :

tsé, les enfants c'est plutôt comme l'avenir, mais tu sais si on est obligé de regarder en arrière plutôt qu'en avant pour ça... si on dit toujours c'est quelque chose du passé... j'pense pas que la culture va vraiment survivre! (Monique, p. 12)

On peut donc dégager de ces extraits trois façons principales de concevoir ce qu'est la culture dans le contexte scolaire: la culture comme faisant partie d'un contexte ethnoculturel souvent défini comme entité identifiable, située politiquement et géographiquement, le concept de production culturelle comme facteur d'une définition

dynamique de la culture et le concept dichotomique de culture savante et culture populaire favorisant l'usage d'une langue épurée et la transmission de l'aspect savant de la culture en milieu scolaire. Ces trois représentations se retrouveront également de façon plus ou moins explicite au cours de cette étude à travers les analyses de discours portant principalement sur l'identité culturelle et l'enseignement de la culture.

Section 2: L'IDENTITÉ CULTURELLE

Nous avons examiné différents aspects du concept de culture selon les représentations que les participants rencontrés en entrevues ont partagées à ce sujet. La présente section se veut un examen des représentations de l'identité culturelle. On se rappellera comment Norton (1997) utilise le terme "identité" pour désigner "comment les gens comprennent leur relation au monde, comment cette relation est construite dans le temps et l'espace, et comment les gens comprennent leurs possibilités pour l'avenir" (Norton, 1997, p. 410). Cet auteur ajoute aussi une qualité de fluidité et de mouvance à la définition, voulant que l'identité s'ajuste constamment selon l'évolution et les changements vécus. Dans la littérature critique postmoderne (Atkinson, 1997), le terme d'identité en vient donc à remplacer celui de culture (Norton, 1997), pour justement sortir des notions traditionnelles et statiques associées au concept de culture et en embrasser une compréhension plus dynamique et transformatrice. J'ai choisi d'interroger les participants sur leur notion d'identité culturelle surtout en raison de l'utilisation prépondérante du terme dans les programmes d'étude et dans les communications publiques du conseil scolaire francophone à ses débuts. Nous entamerons donc ici une discussion de plusieurs notions qui, selon les participants, font partie du concept d'identité culturelle ou semblent

du moins y être liées de très près. Parmi ces notions on retrouve l'identité, le changement ou la perte d'identité, les concepts d'intégration et d'assimilation, d'acculturation et d'enculturation. Nous verrons comment le profil du franco-colombien est perçu par les participants, en fait comment plusieurs profils émergent des données recueillies. Nous examinerons finalement la perception des facteurs de maintien de l'identité culturelle en milieu minoritaire britanno-colombien. Tout comme pour la première section de ce chapitre, une présentation des données est entremêlée de commentaires analytiques et de références aux écrits recensés.

2.1) Identité comme appartenance

Les données et l'analyse sous cette rubrique ont pour la plupart été suscitées par la question "comment définissez-vous votre propre identité culturelle?" Les participants définissent pour la plupart leur identité culturelle comme une appartenance à un groupe linguistique d'une provenance géographique particulière, même si la plupart signalent être sortis de ce contexte d'origine depuis une période de temps significative et avoir noté des effets de cet éloignement sur leur identité. Voici quelques extraits des entrevues :

...je me considère franco-manitobain. Ça fait 22 ans que je suis en Colombie-Britannique. En même temps je dois dire que, quoique j'aie des racines au Manitoba, depuis j'ai quand même fait deux séjours en Europe. Alors, c'la m'a beaucoup déraciné du Manitoba. J'ai une perspective beaucoup plus vaste maintenant de ce qu'est la francophonie (Roger, p.1)

...mais quand je suis au Québec, je suis pas francophone vraiment, je le suis parce que je parle français, mais je suis pas Québécoise, je ne suis plus Québécoise, puis les gens savent que je suis comme francophone hors Québec, parce qu'ils savent que ça fait longtemps que je suis partie du Québec... j'sais pas pourquoi, là, mais quand je suis avec des anglophones, je suis pas anglophone non plus... c'est quand tu changes de culture, puis après ça, tu y vis pendant longtemps, bien tu fais partie des deux, mais en même temps tu fais partie de ni l'une, ni l'autre (Monique, p. 14)

Alors moi je suis originaire du Québec, j'ai quitté le Québec il y a vingt ans, donc je suis dans l'ouest canadien depuis vingt ans. Je me définis comme francophone de l'Ouest canadien maintenant. (Diane, p. 1)

On notera que ces trois personnes mentionnent une perception de changement dans leur identité culturelle due au fait qu'ils ont quitté leur lieu d'origine, ont voyagé et / ou se sont établis ailleurs dans le pays en milieu minoritaire canadien. Les participants soulignent l'élargissement de la perspective qu'ils ont de leur identité: le changement de leur propre rapport à leur nouvel environnement culturel confère à ces participants une identité culturelle transformée, adaptée (Atkinson, 1999, Serres, 1991)

Par contre, d'autres participants ne semblent pas accorder une importance très grande à ce phénomène d'adaptation et, lorsqu'on leur demande de définir leur identité culturelle, sont plus catégoriques :

...ma culture francophone pour moi, elle était bâtie avant que j'arrive ici. Ça fait 10 ans que je suis ici mais, quand même, toute mon enfance a été passée dans un milieu francophone, au Québec, donc un milieu fort. Donc ça fait une grosse différence. J'ai pas à me battre pour une identité culturelle. ... (Denis, p. 1)

Moi je suis née en France, j'ai été élevée en France, et puis je suis venue ici, j'avais 30 ans. Alors, tu vois, ma culture à moi, elle est plutôt française de France. ...Je pense pas qu'on puisse acquérir une culture. On naît dans une culture et puis c'est la nôtre. C'est pour ça que moi, ma culture culture là, c'est celle de France. (Aline, p. 1)

Euh...probablement à la fois française et canadienne. Je suis née en France, j'ai vécu en France jusqu'à l'âge de vingt-et-un ans ... j'ai rencontré mon mari ... à un moment où mon but était de perfectionner mon anglais. Donc la langue qui est devenue notre langue de communication c'était l'anglais. Je me suis rendue compte au bout d'un certain temps que quand tu as fait connaissance de quelqu'un dans une langue euh...c'est difficile de changer... (p. 1) Je suis venue d'une culture majoritaire et la culture française est très forte, ce que je veux dire c'est que tu grandis vraiment dans un pays où le fait d'être français, tu développes une fierté! Et donc pour moi ça fait partie, c'est viscéral de vouloir passer ma culture à mes enfants. (Mariette, p. 3)

Ces trois participants utilisent des expressions traduisant un attachement fort à leur culture d'origine et décrivent leur identité culturelle en termes clairs : “un milieu fort...j'ai pas à me battre pour une identité culturelle” (Denis), “une culture très forte...tu développes une fierté” (Mariette), “française de France...on naît dans une culture et puis c'est la nôtre” (Aline). Leur position sans équivoque paraît être liée au statut majoritaire de la “culture” dont ils sont issus et qu'ils perçoivent comme entité bien définie. Comme le dit Simard (1991) “l'appartenance de naissance à une communauté ethnolinguistique reste encore aujourd'hui...un puissant moule des identités individuelles” (p. 165). Une participante ajoute à ceci la dimension de reproduction de la culture ou de l'identité culturelle qu'elle considère très importante, “viscérale”. Dans ce sens, quelqu'un d'autre déclare aussi une identité culturelle francophone solide et ajoute à son point de vue “l'impact” de son identité culturelle francophone “sur les enfants et la famille” :

... je suis du Québec, né de père et mère francophones ... Et puis je suis venu à Vancouver...ça fait 18 ans que je suis ici, puis euh...maintenant marié à une francophone avec deux enfants qui sont nés ici mais qui sont francophones, il y a toute une autre dimension qui se développe là, à travers les enfants sur qu'est-ce que ça veut dire la francophonie. C'est pas juste les adultes, mais tu sais, c'est l'impact sur les enfants et la famille (Marcel, p. 1)

En effet, la question de transmission de la langue et de la culture aux prochaines générations a été soulignée comme préoccupation de tous les intervenants concernés directement par le phénomène, et bien sûr comme élément d'identité culturelle. Dans sa réponse, une participante a tout de suite introduit le contexte familial comme déterminant dans son identité culturelle :

...à la maison, nous, on parlait toujours en français. Je suis née de parents francophones, on a vécu par contre dans des milieux minoritaires (Andrée, p.1)

L'association de l'identité culturelle au milieu de vie est aussi évident ici. On peut présumer que le fait d'avoir vécu dans des milieux minoritaires, donc sans le support culturel d'un environnement majoritairement francophone, ait joué en conférant un rôle de plus grande importance au milieu familial en référence à la formation de l'identité culturelle (Gérin-Lajoie, 1996). L'équation langue-culture est également un élément clé de la définition de l'identité culturelle pour cette participante.

Enfin, la perception d'un participant apporte un contraste avec celle d'une autre participante qui nous donnait plus haut sa définition d'identité culturelle (Aline) en ce que celui-ci décrit son identité culturelle francophone comme ayant primauté sur sa culture hispanique d'origine, et donc étant une identité acquise, adoptée de façon volontaire et enthousiaste, chose que la première participante affirmait impossible :

... je dirais une identité culturelle francophile / francophone à tel point que je ne peux pas aujourd'hui euh...vivre dans un contexte où il n'y a pas de français...c'est devenu même plus fort que ma langue maternelle qui est l'espagnol...J'ai commencé mes études ...en France, puis par la suite je suis devenu comme, je dirais, francophone. J'ai créé, j'ai développé cette espèce, je dirais de...d'attirance pour tout ce qui est français et en arrivant à Montréal, j'ai découvert une autre partie de cette francophonie que je ne connaissais pas qui était justement la culture francophone du Canada, je devrais dire du Québec, la culture québécoise. (Fernando, p. 1)

Cette définition d'identité culturelle, avec les changements et ajustements qu'elle exige, se rapproche du concept de culture dynamique et aussi des notions post-modernistes d'identité (Norton, 1997) où les choix des individus, basés sur leur expérience du monde et leur connaissance d'autres soi-disant cultures sont au moins aussi déterminants de l'identité culturelle que ne l'étaient traditionnellement le lieu de naissance et l'éducation reçue. Ces perceptions sont partagées :

la culture, c'est quelque chose qui n'est pas fixe, qui est pas constant. J'veux dire, ma culture va changer même si j'ai une identité culturelle forte. (Denis, p. 17)

Donc on le voit, l'identité culturelle au niveau personnel semble être relativement aisée à définir pour la plupart des participants, quoique parfois peut-être ambiguë dans sa nature (Monique). La représentation est intimement liée au lieu d'origine pour chacun, mais aussi de façon significative au milieu adoptif dans le cas de plusieurs participants. Pour cinq participants, le milieu adoptif contribue à changer graduellement et partiellement la représentation de l'identité culturelle. Enfin, aux extrémités de la gamme d'opinions exprimées on retrouve deux positions clairement opposées. Alors que d'un côté pour une des participantes la culture et l'identité culturelle sont, dès la naissance, des données inchangeables par la suite (Aline), de l'autre côté ceci ne coïncide pas du tout avec la représentation d'un autre participant (Fernando) qui affirme avoir véritablement adopté une culture tout à fait autre que la sienne au départ, jusqu'à l'adoption même d'une deuxième langue maternelle. Selon le matériel de l'entrevue, pour celui-ci, le milieu culturel adoptif semble donc devenu plus fort et a remplacé le milieu d'origine comme lieu d'identification et d'appartenance.

2.2) Assimilation vs intégration

Pour presque toutes les personnes que j'ai interrogées, la notion d'assimilation est apparue comme étant une préoccupation significative. En effet, le phénomène de l'assimilation paraît nettement perçu comme une menace au maintien de l'identité culturelle. L'assimilation, ou adoption complète de la langue et de la culture majoritaire, implique une perte d'identité, puisque l'acquisition de cette deuxième culture se fait

souvent au détriment de la première qui, graduellement, perd son importance et disparaît avec la génération suivante. Landry (1993) discute du phénomène de l'assimilation en milieu minoritaire canadien et de la phase de bilinguisme soustractif qui souvent précède une perte de l'identité culturelle francophone. Landry (1993) la contraste avec le concept de bilinguisme additif, où l'individu retient l'identité culturelle francophone héritée de son milieu d'origine tout en faisant l'acquisition de la langue majoritaire qui lui permet de s'intégrer dans la société plus large. La plupart des participants ayant vécu en milieu minoritaire pour une période prolongée, élaborent sur la difficulté qu'éprouvent les parents à transmettre à leurs enfants la langue et la culture françaises auxquelles ils s'identifient et expriment de l'incertitude face au maintien de celles-ci :

...vivre dans une situation minoritaire et avoir à se battre pour des choses qu'on prenait pour acquis, ça, ça change dans la culture. (Denis, p. 2)

...Étant d'un milieu minoritaire, on a su quand même prendre nos précautions, prendre les mesures nécessaires pour résister à cette assimilation-là...Quand mes enfants avaient 6 ans, je me sentais vraiment menacé. Puis si jamais Pierrot se trouvait un petit gars du voisinage, puis il se mettait à parler anglais, pour moi c'était une menace. (Roger, p. 1, 3)

Ces deux participants, ainsi que celui ci-dessous, soulignent la difficulté réelle de résister à l'assimilation, surtout dans le contexte des familles exogames :

...à travers les familles de l'école ici. On voit comment difficile ça peut être, ça prend vraiment une volonté très grande de la part du francophone pour garder le français à la maison puis que les enfants apprennent le français. (Marcel, p. 5)

L'une d'entre eux va plus loin et exprime des doutes lorsqu'elle considère les implications à long terme du maintien de la langue et de la culture dans les familles exogames comme la sienne :

...Mes enfants étaient petits, j'ai fini par parler anglais avec eux. C'est ce que tout le monde me recommandait... seulement quand l'immersion a commencé à Vancouver et que moi je me rendais compte que mes enfants ne pouvaient pas parler avec mes parents, l'immersion a été un peu ma sortie de secours...Ce qu'y faudrait, c'est que j'aie réussi à donner suffisamment l'envie à mes enfants de garder la partie de leur identité qui est francophone. Faut pas oublier que l'autre moitié est anglophone, leur papa est de langue anglaise! Est-ce qu'ils vont avoir le goût, quand ils auront des enfants, de leur parler en français et est-ce qu'ils auront le goût de mettre leurs enfants dans une école francophone euh...et est-ce que ça ça sera mes petits enfants, mais y faudrait pour bien faire que mes arrière-petits-enfants fassent la même chose et euh...je sais pas si c'est faisable...(Marianne, p. 2)

Il est évident, comme l'expliquent les propos précédents, qu'il faut que les parents soient conscientisés aux enjeux, et qu'ils manifestent un haut degré d'engagement face à l'usage du français comme langue de communication dans la famille et à l'école (Landry et Allard, 1997) afin d'atteindre le but du bilinguisme additif et non soustractif (Landry, 1993). Quant à la participante qui suit, elle exprime encore plus catégoriquement son scepticisme quant à la transmission de la culture francophone dans sa propre famille:

...moi j'ai pas l'impression que mon héritage de française va survivre après moi. Mon fils en aura un petit bout parce qu'il connaît la France, il parle français, il est éduqué à moitié français moitié anglais tu sais, mais je crois qu'après ça, moi ça m'étonnerait beaucoup que ses enfants à lui, euh...soient francophones. (Aline, p. 3)

Sans doute, le concept de culture et d'identité culturelle avec lequel cette participante opère influence son point de vue sur le maintien de la langue et de la culture. Elle ne reconnaît qu'une influence minime de son origine et de sa langue maternelle françaises sur l'environnement familial auquel est exposé sa propre famille. Bien sûr, le degré de conscience que les francophones (puisque l'on parle ici de la minorité francophone de Colombie-Britannique) manifestent à l'égard du danger d'assimilation à la langue et la culture majoritaire déterminera l'énergie avec laquelle ils seront en mesure de réagir face à la menace, et leur efficacité à y résister:

...Consciemment ou inconsciemment on se pose la question est-ce qu'on s'assimile complètement, ou est-ce qu'on s'intègre? La différence étant que quand on s'assimile, on s'assimile, les différences...il n'y a plus de différences éventuellement tandis que l'intégration, tu gardes certaines de tes caractéristiques tout en étant capable de fonctionner dans la communauté hôte ou dans la province hôte...maintenant qu'on a le Conseil scolaire francophone, mes observations m'amèneraient à dire que pour la plupart des parents on a adopté une attitude d'intégration et non pas d'assimilation. (Diane, p. 4-5)

Diane mentionne ci-haut l'appui qu'apportent les institutions telles le Conseil scolaire francophone (CSF) dans la lutte contre l'assimilation. Le système seul ne suffit cependant pas à la tâche si la volonté des parents ne se manifeste pas aussi. Dans ce contexte, Landry et Allard (1997) discutent de l'utilisation du français comme langue de communication familioscolaire (ce qu'ils appellent francité familioscolaire) : "Ce n'est pas l'exogamie en soi qui constitue le facteur assimilateur mais la dynamique familiale et le vécu scolaire" (Landry & Allard, 1997, p. 586). Une participante qui, comme on le voyait plus haut, reste sceptique face au maintien de la langue et de la culture, n'en fait pas moins elle-même l'effort de résistance à l'assimilation et de transmission de la langue dans son vécu familial mais, en tant qu'éducatrice francophone oeuvrant en milieu minoritaire, elle trouve difficile de comprendre et d'accepter le choix que semblent faire certains parents de joindre les rangs de la majorité et de laisser leurs enfants s'assimiler à la langue et la culture dominantes :

j'ai eu un enfant dans ma classe qui arrivait droit du...Québec. Il parlait pas beaucoup d'anglais, tu sais... il a tout de suite appris l'anglais.... et chez lui, un gamin qui parle quasiment pas un mot d'anglais, quand j'allais chez lui, c'était tout en anglais! Les deux parents étaient francophones...c'était tout en anglais. Ça, ça me désolait!
(chercheure) Est-ce que c'est un choix de s'assimiler?
Bien je n'sais pas en ce qui les concerne. Mais je sais que c'est, pour moi par exemple, comme je te le disais tout à l'heure, il faut que je fasse attention: si mon fils me parle anglais, ça va me sortir plus facilement en anglais. Il faut que je me surveille, moi! (Aline, p. 8)

On voit donc que l'assimilation apparaît dans ces propos comme une force majeure à laquelle se mesure la communauté francophone de Colombie-Britannique. Les personnes interrogées, toutes des adultes, ont vécu et favorisent plutôt une "intégration à la société d'accueil" (Diane, participante) leur permettant la rétention de leur propre identité francophone; par contre, chacun affirme que pour les jeunes, cette option est beaucoup plus exigeante. Face à la perception d'une menace d'assimilation, certains participants eux-mêmes en tant que parents francophones sont alertes et font quotidiennement les efforts nécessaires pour résister au magnétisme de la culture dominante. La perception de la menace d'assimilation amène également les participants à attribuer à l'école un rôle d'importance à jouer, en collaboration avec la famille, pour contrer cette tendance et assurer le maintien d'une identité francophone positive chez les jeunes franco-colombiens.

2.3) Facteurs de maintien de l'identité culturelle

Enfin, pour compléter la discussion des représentations de l'identité culturelle, j'ai cru pertinent d'inclure les commentaires recueillis touchant au maintien de cette identité. À partir des entrevues avec les participants, j'ai pu identifier quatre facteurs principaux jugés en mesure de contribuer au maintien de l'identité francophone. Ce sont: un réseau relationnel, des séjours dans la culture d'origine, la présence d'institutions francophones et une lutte consciente sur le plan individuel pour résister à l'assimilation

2.3.1) Le réseau relationnel

Plusieurs participants ont identifié ce facteur comme étant essentiel au maintien de l'identité francophone. Ils ont estimé que c'est à travers les contacts personnels, dans le milieu de travail ou dans les loisirs, qu'ils ont la possibilité d'utiliser la langue française et donc d'entretenir leur identité de francophones:

tu développes un réflexe différent quand tu entends parler français quand tu es dans un milieu minoritaire, tu es très porté à aller vers les gens.... on a un groupe d'amis où il y a quasiment toujours un francophone dans le couple... il y a quand même une base de francophonie qui est toujours présente. Ça, ça définit beaucoup tes relations. (Denis, p. 1-2)

sans être très impliqué au niveau de la francophonie à Vancouver, j'ai toujours été près... de mes amis, les personnes que j'ai rencontrées...à travers le travail, à travers d'autres amis, à travers l'université...et puis à travers l'enseignement. (Marcel, p. 1)

l'identité francophone, tu peux la garder à condition que tu vives dans un endroit où il y a suffisamment de francophones pour que tu puisses te faire un cercle d'amis. (Marianne, p. 3)

Hébert (1994) a montré comment le réseau relationnel des adolescents de milieu minoritaire était déterminant dans le développement de leur identité en tant que francophones. Nous verrons au chapitre cinq les perceptions du rôle de l'école dans le développement de ces réseaux. L'importance de ces réseaux est toutefois primordial chez les adultes aussi, comme nous pouvons le constater dans les propos ci-dessus.

2.3.2) Les séjours en milieu majoritaire

On a vu plus haut dans ce chapitre que, pour plusieurs participants, l'identité culturelle est perçue comme étant fonction d'un lieu spécifique où le français est parlé par la majorité.

Les extraits suivants indiquent l'importance accordée par deux participants aux séjours en

milieu majoritaire pour assurer le contact avec la culture d'origine et le maintien de l'identité culturelle francophone :

nos trois ans en Belgique ont beaucoup aidé nos enfants à se retrouver dans leur francophonie. (Roger, p.2)

tu peux la garder (l'identité) à condition...financièrement je suis capable d'aller régulièrement dans mon cas en France, et j'ai de mes amies québécoises qui peuvent retourner au Québec... (Mariette, p. 3)

Le premier participant constate les effets bénéfiques d'un séjour prolongé dans un pays majoritairement francophone sur l'éveil de ses enfants à leur identité de francophones, alors que la deuxième pour sa part, affirme avoir pu maintenir son identité grâce aux contacts avec son milieu d'origine et à des visites régulières dans sa famille. Durant l'entrevue, cette participante soulignait comment ces séjours en famille en France, de pair avec le choix de programmes de langue française pour la scolarisation de ses enfants avaient été des éléments clé dans le maintien de leur identité en tant que francophones. Massé (1992) établit un lien tangible entre les séjours en milieu francophone majoritaire et l'apprentissage de la langue française chez les élèves des programmes d'immersion. C'est d'ailleurs la pratique dans de nombreux programmes de langue seconde à travers le monde. Dans le cas des participants à la présente étude et de leurs familles, de tels séjours ne favorisent peut-être pas l'apprentissage d'une langue seconde, mais, grâce à un contexte naturel et motivant, enrichissent la langue maternelle et permettent aux individus de mieux maintenir leur identité francophone.

2.3.3) Les institutions

Si les facteurs précédents semblent pertinents au niveau personnel, au niveau de la collectivité francophone ce sont les institutions telles l'école et les programmes préscolaires, de même que les institutions médiatiques et les diffuseurs de produits culturels francophones qui sont identifiés comme étant les meilleurs appuis au maintien de l'identité francophone :

y'a deux choses qui ont permis que l'on élève nos enfants en français en Colombie-Britannique. On a toujours eu accès au programme francophone... même dans le temps, on n'avait pas une prématernelle ou un préscolaire francophone...mon épouse en a créé un. Deuxièmement, on avait Radio-Canada (Roger, p. 8)

on cherche à créer des liens avec d'autres familles, avec d'autres enfants, des associations que ce soit sportives ou artistiques...et au niveau de l'école évidemment. ...On voit comment difficile ça peut être, ça prend vraiment une volonté très grande de la part du francophone pour garder le français à la maison puis que les enfants apprennent le français...Le rôle de l'école est central à cette dynamique là, il est très très grand. (Marcel, p. 5)

À Vancouver il y a un centre culturel, on peut aller voir des films en français, ...on est vraiment choyés ici à Vancouver parce qu'il y a des moyens de rencontrer d'autres francophones ailleurs qu'à l'école...si on cherche la culture francophone, on peut la trouver. On peut aller au Théâtre La Seizième et voir une pièce de théâtre en français, ou on pourrait par exemple assister à un concert...(Andrée, p 5)

Moi, si j'ai envoyé mon fils à l'école francophone c'était pour qu'il garde un petit peu ce côté culturel... pour qu'il puisse communiquer... c'était primordial pour moi. Je me voyais pas l'emmener là-bas (en France) incapable de converser avec ses grands-parents ou ses cousins ou quoi, tu vois? (Aline, p. 4)

L'école, de prime abord, est identifiée comme essentielle au maintien de l'identité francophone dans la famille. Le terme de 'maintien' est utilisé ici dans un contexte générationnel, où c'est la continuité de l'identité familiale qui est en jeu, où ce dont on parle est en fait de la transmission de la langue et de la culture d'une génération à l'autre :

c'est certain que l'école joue un gros rôle, j'en doute pas. Peut-être qu'on va voir par exemple les fruits de ça plus tard, si on le voit pas maintenant. Ça va peut-être

prendre quelques années, puis ça va être intéressant de voir si les enfants qui viennent à l'école, eux, vont envoyer leurs enfants à cette école là! S'ils valorisent ça, s'ils envoient leurs enfants à l'école française, bien là on va savoir que ça marche, que le message a été passé, que la langue française est importante (Monique, p. 7).

Dans le contexte minoritaire, la dynamique de transmission de la langue est particulière et les institutions scolaires servent à créer le milieu linguistique et culturel nécessaire à une transmission, sinon totale, du moins partielle de l'identité culturelle francophone à la génération des jeunes. L'école contribue à susciter chez ces jeunes des images de la langue en situations vécues (Labelle & Lentz, 1993) qui leur servent de référent culturel en l'absence d'une société ambiante reflétant cette identité.

Les associations de langue française sont aussi perçues comme nécessaires au maintien de l'identité. Andrée cite les organismes communautaires et les institutions culturelles de langue française comme contributeurs à la diffusion de la culture francophone et du fait, comme facteurs de maintien de l'identité francophone. Les médias de communication comme la Société Radio-Canada (et maintenant RDI et les chaînes de télévision européennes) sont bien sûr aussi d'importants outils de diffusion permettant de refléter la culture francophone locale et nationale, agissant ainsi comme facteurs de maintien de la langue et de la culture d'expression française. Nous reviendrons sur la question de la diffusion de la culture au chapitre six.

2.3.4) Une lutte consciente contre l'assimilation

On l'a vu plus haut, dans le contexte de la présence dominante de l'anglais en milieu minoritaire, la perception d'une menace à l'identité est ressentie de façon aigüe. Les

extraits suivants illustrent le besoin qu'éprouvent les participants de maintenir une vigilance constante face à cette menace :

.aussitôt que ça devient trop facile, j'trouve que tu perds un peu de ton énergie pour essayer d'atteindre tes buts. Ici...il fallait pas descendre de sur tes gardes. Parce que si tu faisais ça, tu t'faisais assimiler...Donc on se bat plus fort. (Roger, p. 10)

on est doublement fragiles à cause de notre identité en milieu minoritaire pis également à cause de la diversité dans nos foyers... Y'a pas de magnétisme très fort, de la francophonie, pour assurer ces ancrages-là...on doit travailler beaucoup parce que le reste est plus...en tout cas...il est fragile, on doit continuer à travailler dessus pour le renforcer...(Denis, p. 13)

ça présente des défis parce qu'il faut quand même encourager, il faut aussi enrichir l'environnement culturel d'une école, c'est-à-dire faire en sorte que la culture est vivante à l'école (Andrée, p. 6)

Si les participants adultes perçoivent les enjeux et les défis de cette lutte collective et s'ils sont prêts à y mettre l'énergie nécessaire, la remarque suivante pointe vers une réalité qui est peut-être ressentie par plusieurs, mais que peu semblent prêts à admettre :

ça demande certaines conditions, c'est pas évident que tes enfants vont continuer le travail (Marianne, p.4)

On devine chez cette participante qui, nous nous rappellerons, percevait son identité culturelle comme entière et plutôt statique, un pessimisme par rapport à la transmission de l'identité culturelle francophone à la prochaine génération. Face à cette tâche exigeante, elle doute que les jeunes comprennent la pertinence des enjeux et l'envergure du travail requis. Cette constatation pourrait suggérer que l'école a un rôle à assumer pour aider les jeunes à prendre conscience de leurs choix identitaires et à valoriser l'aspect de leur identité qui est francophone.

2.3.5) L'ouverture au monde

L'identité culturelle francophone n'est en effet, pour la plupart des jeunes franco-colombiens, qu'un aspect partiel de leur identité globale. Plusieurs participants pensent que c'est en élargissant la conscience identitaire pour inclure les apports de toutes les interactions personnelles et culturelles de la francophonie mondiale que l'on peut véritablement parler de valorisation de l'identité francophone :

C'est qu'y faut s'ouvrir au monde... faut pas penser qu'en faisant ça qu'on va nuire à la culture que l'enfant vit à la maison. Il faut pas avoir peur d'en apprendre plus... Dans le fond, ça a été plus facile d'élever nos enfants francophones en Colombie-Britannique que ce n'était au Manitoba.... parce qu'ici justement, on est beaucoup plus ouvert au monde... tandis qu'au Manitoba, ils sont tellement enracinés dans leur propre culture et leur propre identité que des fois ça devient presque incestueux (Roger, p. 10)

le contexte de minoritaire va probablement, dans ton identité culturelle, te forcer à trouver des points d'ancrage plus forts dans une francophonie plus grande parce que t'en as plus besoin pour te rassurer, que lorsque t'es dans un milieu majoritaire (Denis, p. 5)

L'importance de jeter des ponts dans la communauté et de favoriser les échanges entre les groupes francophones de différentes origines géographiques semble donc évidente pour ces participants. Denis indique que pour maintenir une collectivité francophone à laquelle les jeunes puissent s'identifier véritablement, il est nécessaire de s'ouvrir à un contexte plus large de la francophonie. Cette francophonie mondiale, comme l'exprime ci-haut Roger, a une présence visible et souhaitable dans les écoles francophones de la Colombie-Britannique, parce qu'elle y apporte un élément dynamisant, lui aussi facteur de maintien de l'identité collective francophone.

Conclusion du chapitre

Jusqu'ici nous avons vu différentes représentations de la culture parmi lesquelles celle de la culture comme appartenance à un lieu géographique et social ou encore comme élément différenciateur, dans le contexte d'un pays non seulement bilingue, mais aussi dans celui d'une société pluriethnique et multiculturelle. Nous avons présenté des représentations de la culture situées dans le contexte scolaire. Par la suite, nous avons fait un examen des perceptions qu'avaient les participants de leur propre identité culturelle et j'ai distingué parmi celles-ci trois représentations partagées par plusieurs participants, soit 1) l'identité culturelle comme sentiment d'appartenance à une communauté linguistique donnée, mais aussi comme un attachement à ses racines d'origine; 2) l'évolution de l'identité personnelle face aux changements sollicités pour favoriser l'intégration de l'individu disloqué, 'transplanté', à la société de choix; et 3) la perception d'une menace de perte d'identité culturelle pouvant mener à l'assimilation plus ou moins rapide au milieu majoritaire. Enfin, considérant que cette perception de menace d'assimilation stimule la recherche d'appuis pour maintenir une identité culturelle francophone distincte, nous avons analysé brièvement en terminant ce chapitre les données faisant référence aux perceptions des facteurs de maintien de l'identité culturelle.

Le prochain chapitre traitera des représentations de l'identité franco-colombienne. A date, les données analysées étaient plutôt générales et de nature personnelle. Les représentations étudiées au chapitre quatre situent plus spécifiquement ces représentations dans le contexte particulier de la minorité francophone de la Colombie-Britannique. On y verra l'influence de l'idéologie du Conseil scolaire francophone et la perception de la réalité du milieu.

CHAPITRE QUATRE

CULTURE ET IDENTITÉ FRANCO-COLOMBIENNE

La représentation de l'identité culturelle qui se dessine à travers les propos recueillis et analysés dans le chapitre précédent tient encore beaucoup à l'acceptation, questionnée par certains (Atkinson, 1999; Bourdieu et Passeron, 1970), d'identités culturelles référant à des entités sociales repérables et géographiquement situées. La réflexion sur l'assimilation et le besoin exprimé par plusieurs des participants d'affirmer une différence culturelle d'avec la majorité anglophone m'a amenée à poser la question de l'identité collective franco-colombienne. Existe-t-il selon les participants un profil de francophone ici en Colombie-Britannique? "J pense qu'on est trop jeune ici en Colombie-Britannique pour vraiment être capable de dire qu'on a une culture" (Roger, p.7). Tout comme ce participant, confrontés à la question, les gens questionnés répondent en majorité qu'il est trop tôt pour le définir :

"la Colombie-Britannique, elle est encore relativement jeune, elle est encore plus jeune quand on parle d'identité francophone et je crois vraiment qu'on va plutôt voir le fruit de notre travail dans plusieurs générations" (Diane, p. 6).

Par contre, plusieurs affirmations relevées au cours des entrevues laissent émerger des profils identitaires parmi lesquels on peut distinguer le profil de l'adulte franco-colombien et celui du jeune. Les représentations du jeune franco-colombien cheminent selon deux modèles, soit le profil idéal du jeune tel que souhaité par la communauté et

ébauché par le Conseil scolaire francophone comme modèle de travail, et le profil réel, tel qu'il émerge à travers les conversations engagées au cours des entrevues. Avant de poursuivre la lecture de ce chapitre, je dois rappeler que les données recueillies ici sont des données suscitées, et que je les utilise pour arriver à une vue d'ensemble des représentations de la culture francophone de la Colombie-Britannique et non pour fins d'étude démographique. C'est donc à partir des perceptions des participants, et non en me basant sur des statistiques vérifiables, que sont élaborées les représentations émergeant en cours d'analyse. Le chapitre comprend donc deux sections, l'une traitant de l'identité chez les adultes, l'autre, subdivisée en deux sous-sections, traitant de l'identité chez les jeunes francophones.

Section 1) Identité chez les adultes

Tous s'entendent pour dire que le profil adulte du francophone de Colombie-Britannique ressemble à un portrait composite, une entité qui n'existe pas véritablement ou qui, si elle existe, est une espèce hybride en transformation. L'image qui ressort des entrevues est en effet celle d'une francophonie formée d'expatriés de différents milieux d'origine, de gens qui ont élu la Colombie-Britannique comme lieu de résidence à un moment de leur vie pour des raisons personnelles, familiales ou professionnelles. Deux participants (Diane et Aline) ont mentionné l'enclave de Maillardville, le quartier de la municipalité de Coquitlam qui trace son origine dans le développement de l'industrie du bois au début du siècle dernier (Voir chapitre 1, section 3). Les résidents de Maillardville correspondraient en théorie au profil de franco-colombiens de souche ; je n'ai cependant pas cherché accès aux données qui nous permettraient de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, j'en fais

plutôt mention pour souligner encore une fois l'ancrage spatio-temporel qui semble faire partie intégrante de la représentation de l'identité culturelle étudiée.

L'une des premières caractéristiques identifiées chez les francophones adultes du milieu minoritaire britanno-colombien est donc celle d'être des individus transplantés, caractéristique qui, en grande partie, reflète de plus en plus la société britanno-colombienne majoritaire anglophone aussi :

Ici, en Colombie-Britannique, c'est très difficile premièrement de trouver quelqu'un, un francophone qui est né en Colombie-Britannique. J'pense que des gars de mon âge, j'en connais deux... Alors c'est que y faut quand même accepter d'aller chercher un peu de tout d'ailleurs et accepter le fait que c'est une francophonie mondiale. (Roger, p. 6)

Moi, est-ce que je me sens franco-colombienne? (fait signe que non avec la tête) Vraiment pas....Alors je sais pas si c'est parce que mes racines profondes sont là-bas (en France) ou quoi. Je sais pas si c'est la même chose pour les gens qui sont nés...bien je sais pas si il y a beaucoup de franco-colombiens qui sont nés...de de mon âge hein, quand on parle de génération...Ça m'étonnerait, bien j'en connais pas en tout cas moi, et je me demande quelle réponse ils donneraient à ça! Alors j'imagine un petit peu la même chose. Mais je n'me sens pas franco-colombienne. (Aline, p.4)

Je pense qu'eux comme parents, ils ont cette identité culturelle francophone assez forte malgré tout, mais le fait de vivre en exogamie, avec une autre personne qui a une autre langue, dans la majorité des cas, et aussi la force de l'environnement...après un certain nombre d'années, ça a sûrement modifié leur identité culturelle au sens où ils ont adopté certains comportements pour se fondre ou se confondre dans la masse...c'est encore des gens transplantés les francophones adultes (Denis, p. 6)

Ce dernier participant mentionne les mariages entre francophones et non-francophones (exogamie) et les efforts d'intégration à la société d'accueil comme éléments transformateurs de l'identité des francophones qui choisissent de s'établir ici. Une autre personne fait écho à ceci :

J'pense qu'en général en tout cas ce que j'ai entendu dire c'est que (les francophones) qui viennent du Québec, je sais pas les autres là, mais souvent ils

trouvent que leur culture, en tout cas leur langue, se standardise...alors j'imagine que la culture ça doit être un p'tit peu la même chose, ils changent un p'tit peu, même ils deviennent peut-être plus...j'allais dire cosmopolites...(Monique, p. 5)

C'est donc dire que le fait d'être transplantés permet aux individus de s'ouvrir en quelque sorte à une identité plus internationale, leur donne le sentiment d'appartenir à un groupe plus grand que le milieu d'origine. Rajoutant à ce sens d'une francophonie cosmopolite, un des participants identifie la fragmentation, l'éparpillement comme caractéristiques de la population francophone adulte :

Je crois que c'est très fragmenté à Vancouver, même si on dit qu'il y a un quartier francophone, c'est pas vraiment...pas une population, pas une densité de population très grande. Les gens sont répartis partout, on le voit à l'école B ici,...ça prend 25 routes d'autobus pour regrouper ces familles là. Ça, c'est ceux qui ont des enfants. C'est sûr que les adultes ont peut-être tendance à être plus au centre-ville, beaucoup d'adultes, mais il y a quand même plusieurs personnes qui sont...(dans les municipalités avoisinantes) beaucoup de francophones là-bas aussi...(Marcel, p. 4)

L'exogamie est une réalité omniprésente dans les milieux francophones minoritaires au Canada (Landry et Allard, 1997). L'aspect cosmopolite, résultat des politiques d'immigration canadiennes, et l'éparpillement de la communauté de langue française sont des phénomènes de la vie urbaine métropolitaine (Gérin-Lajoie, 1995). Caractéristique dans le milieu scolaire francophone et tributaire également de la vie urbaine, est ce sens de la temporalité de la culture dû à la nature transitoire de la population francophone adulte de la région métropolitaine :

...en général les gens qui enseignent ou qui travaillent dans le milieu francophone ce sont tous des gens qui arrivent d'ailleurs, puis qui veulent faire passer, donner, transmettre leur langue d'origine à leurs enfants. Mais il y en a plusieurs de ces adultes là qui retournent chez eux aussi, alors je pense que la population francophone à Vancouver est transitoire... c'est pour ça aussi que sur la culture...y a tant de mouvement je sais pas si on peut créer quelque chose qui va être plus, tu sais, plus traditionnel, plus établi puis qui va y demeurer...je sais pas, va falloir qu'il y ait certaines personnes qui restent toujours... (Monique, p. 11-12)

...Bien, elle est multiple. Je dirais pas qu'il y ait vraiment une identité culturelle francophone en Colombie-Britannique. Y a des québécois, y a des acadiens, y a des africains, y a des français... je pense que quelque chose qui définit pas mal aussi la communauté francophone ici, c'est que non seulement elle est multi-culturelle, mais en plus elle est éphémère. On va souvent avoir des gens qui vont venir, passer un certain temps, et puis repartir, ce qui fait qu'on n'a vraiment jamais eu le temps de créer un patrimoine ou une culture et ceux qui sont restés, parce qu'il y avait pas d'école francophone...ont été la plupart du temps assez rapidement assimilés à la culture majoritaire, ce qui fait qu'on en n'a pas suffisamment longtemps pendant plusieurs générations ...(Mariette, p. 6)

Donc en théorie, si on veut parler d'une reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970), ou du maintien d'une culture (Hébert, 1993; Gérin-Lajoie, 1996), on comprend la problématique particulière à la population francophone de la Colombie-Britannique, caractérisée comme nous venons de le voir par la diversité, l'éparpillement, l'éphémérité. En effet, comme on peut le constater dans les propos d'un franco-ontarien qui m'ont été rapportés en entrevue par une des participantes, ces caractéristiques ne sont pas nécessairement l'attribut des autres communautés francophones à travers le Canada :

le directeur d'une autre école...me disait qu'ça lui a pris jusqu'à pas tellement longtemps, ...pour se rendre compte que les parents francophones en Colombie-Britannique n'avaient vraiment rien à voir avec les communautés francophones du nord de l'Ontario qui étaient son vécu. Parce que là-bas, y disait les gens étaient vraiment francophones d'un village, d'une communauté...de souche francophone donc vraiment, tandis qu'ici les parents francophones pour beaucoup n'avaient pas le même désir viscéral. Que y voulaient bien, ils étaient contents de mettre leurs enfants en français, que leurs enfants apprennent le français, mais que c'était pas...c'était pas la seule priorité, ni même nécessairement la première. (Mariette, p.14)

Cet extrait fait aussi état de la perception qu'a ce franco-ontarien de la motivation des parents dans son école. L'attitude identifiée chez les franco-colombiens diffère de celle prévalente, selon cette personne, dans les communautés établies de plus longue date. Ceci s'explique peut-être du fait que beaucoup de parents francophones ont fait un choix conscient de venir s'établir ici pour y travailler ; en conséquence, il semble que leur désir

de conserver une identité francophone forte soit mitigé, mêlé d'autres désirs identitaires, dont celui de l'intégration, pour eux-mêmes et pour leurs enfants, à la société anglophone majoritaire.

Enfin, venant d'une participante ayant vécu en milieu minoritaire pour une grande partie de sa vie, donc ayant déjà actualisé la réalité de vivre avec deux cultures et deux langues et de devoir revendiquer droits et fierté de s'affirmer francophone, apparaît une perception unique parmi l'éventail des représentations de l'adulte francophone rencontrées. Cette participante décrit une francophonie existante, vibrante de par sa diversité et centrée autour de l'école, qu'elle perçoit comme un milieu de vie culturelle franco-colombienne en évolution :

Je pense que oui, on distingue la Colombie-Britannique du Manitoba, du Québec, de l'Ontario ou de l'Acadie...Parce que j'ai vécu dans différentes provinces, je peux dire que oui, c'est différent, même la façon de parler est différente. Les gens aussi en Colombie-Britannique viennent de partout et je pense que c'est ça qui nous rend très vivants...Il y a des gens qui arrivent de la France ou du Liban ou d'ailleurs et on devient...l'école fait en sorte que la culture se développe à l'intérieur...même si on vient de différentes parties du monde, peu importe! (Andrée, p. 4)

Cette vue rejoint une définition d'identité formulée par Simard (citée dans Ouellet, 1991) "l'identité est un rapport social, l'identité est un projet" (p.251), définition ouverte et axée sur le développement d'espaces culturels où peuvent s'exprimer à la fois la diversité et l'unicité de la communauté franco-colombienne.

Les représentations se rejoignent donc toutes en ce qui concerne le profil du francophone adulte de Colombie-Britannique: ce sont pour la plupart des individus venus d'ailleurs, transplantés, souvent temporairement installés ici et pas nécessairement regroupés géographiquement autrement que par des événements culturels rassembleurs ou

par l'école francophone où ils inscrivent leurs enfants, s'ils en ont, et si c'est leur choix. Alors que pour la plupart des participants ces caractéristiques semblent faire obstacle à l'identification d'un profil généralisable et typiquement franco-colombien, une participante souligne que l'amalgame de ces caractéristiques fait partie intégrante de ce profil et constitue un apport positif à une culture en devenir. Le concept de culture-en-devenir réapparaîtra ci-dessous lorsque nous discuterons de l'orientation idéologique du développement identitaire des élèves à l'école francophone. D'ailleurs une autre participante rejoint la notion de culture en évolution, comme l'illustre cet extrait où elle exprime le danger de stéréotyper et d'enfermer des individus dans une description restrictive, simplement parce qu'ils partagent une langue :

tu sais comme souvent on entend dire ah! les francophones sont tellement plus chaleureux puis tout ça, mais moi je connais bien des anglophones qui sont chaleureux, je trouve qu'on a comme des stéréotypes aussi de ce que la culture francophone est, mais qu'on peut retrouver les mêmes types de personnes dans d'autres cultures aussi. ...En tout cas je n'sais pas si c'est seulement moi, ou bien si c'est la politique, les journaux et les politiciens qui nous ont dit pendant des années qu'on était différents, puis on pense qu'on est si différents...moi je le vois pas beaucoup...pas avec les anglophones en tout cas....Puis même quand tu commences à connaître les asiatiques, je les trouve de moins en moins différents (Monique p. 9-10)

Ce que la participante dit au sujet des différences qui s'estompent avec une meilleure connaissance des gens d'une autre langue ou culture est aussi souligné par une autre participante qui aborde toutefois la question d'une autre façon :

...notre grand handicap dans l'Ouest canadien c'est d'être tellement semblables à nos compatriotes anglophones...on a la même couleur de peau, on mange les mêmes choses, on écoute à peu près la même musique, c'est moins évident par exemple la différence culturelle entre si tu veux le francophone et l'anglophone de l'Ouest et peut-être l'individu d'origine asiatique, disons...la distance elle est moins grande et c'est peut-être pour ça qu'on a un petit peu plus de difficulté à faire accepter que nous sommes de culture différente. (Diane, p. 4)

Alors que la première participante décrivait un processus d'intégration naturel et normal vu les interactions multiples des gens dans une société cosmopolite comme celle de Vancouver, la deuxième semble voir dans l'estompement des frontières entre les cultures (Anzaldúa, 1987; Kramsch, 1993) une certaine entrave à la revendication des droits linguistiques basée sur la différence culturelle. Quoiqu'il en soit, il semble y avoir consensus sur le fait que les francophones installés en Colombie-Britannique finissent par développer une identité influencée par le style de vie prévalent dans leur région :

Finale­ment, c'est une culture de Vancouver ou de la Colombie-Britannique qui se développe. Une espèce de style de vie qui est différent. Ce qui nous...relie ici est différent. Que ce soit l'amour de la nourriture multi-ethnique ou euh...les pentes de ski! (Marcel, p. 5)

Cette identité des adultes franco-colombiens est donc loin d'être une identité monolithique et statique. Un phénomène d'acculturation naturelle s'opère à divers degrés et de façon plus ou moins consciente chez les individus et c'est dans leur interaction centrée sur des événements (rencontres, concerts, spectacles, théâtre, festivals) ou des projets communs à caractère culturel (école, rassemblements communautaires, loisirs) que se construit une identité francophone renouvelée, enrichie à la fois du bagage culturel propre à chaque individu et des éléments contextuels propres à la Colombie-Britannique de maintenant.

Section 2) Identité chez les jeunes

Les données recueillies et codées sous cette rubrique correspondent en grande partie, mais non exclusivement, aux réponses obtenues à la question: "Selon vous, quels sont les enjeux (buts, défis et obstacles) du développement de l'identité culturelle des élèves dans

les écoles du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique?” Ici, la catégorie de répondant s’est avérée significative dans la nature des réponses données en ce sens que les réponses se situaient différemment selon l’information que possédaient les participants: d’une part, ayant été impliqués de près dans la formulation de documents de travail sur les buts et visées du Conseil scolaire quant à l’identité des jeunes francophones, certains participants apportaient une position à caractère plus idéologique tandis que les autres, enseignants et directions d’école peut-être moins impliqués dans l’élaboration de ces documents mais appelés à vivre de plus près avec les jeunes, contribuaient une perspective fondée non pas sur des idéaux, mais axée sur leurs perceptions et leur expérience de la réalité quotidienne immédiate avec les jeunes. On pourra distinguer ces deux points de vue traités séparément en deux sous-sections ci-dessous.

2.1) Profil idéal

Une représentante élue au conseil d’administration du Conseil scolaire francophone, m’a fait part d’un document non officiel intitulé “Le profil du jeune francophone” auquel je me référerai au cours de cette analyse. Une autre participante, occupant un poste de cadre au Conseil scolaire, basait également sa réponse à cette question sur les grandes lignes du même document. D’une part en raison de sa longueur, et d’autre part du caractère non-officiel de ce document, j’ai choisi de ne pas le reproduire intégralement mais plutôt d’en expliquer le contexte et de l’analyser ci-dessous.

Comme nous l’avons déjà mentionné dans l’introduction de ce travail, l’établissement du Conseil scolaire francophone en Colombie-Britannique est le résultat

de la détermination de certains parents et de membres de la communauté francophone de faire valoir leur droit légal à l'auto-gestion scolaire. L'élaboration des orientations idéologiques du Conseil scolaire a passé par un processus de consultation populaire durant lequel des francophones de Colombie-Britannique, jeunes et adultes, ont été invités à exprimer leur vision de l'évolution de leur communauté, vision impliquant bien sûr un regard sur la population étudiante francophone actuelle et celle à venir. C'est donc ce processus qui a servi de point de départ à la documentation qui a été partagée avec moi.

En parcourant cette documentation, ce qui me frappe au premier abord dans le profil esquissé du "jeune francophone" c'est l'importance accordée aux items de nature personnelle et affective qui y sont listés: "une personne autonome, fière, confiante, créatrice, coopérative, réceptive, fait preuve de tolérance, de ténacité, d'imagination et d'intuition" (Conseil scolaire francophone, 1998). Il ne s'agit bien sûr pas ici d'une liste d'objectifs pédagogiques, mais plutôt de caractéristiques souhaitables chez un jeune et pouvant être incluses dans une vision éducative globale. Cependant, les valeurs d'autonomie, de tolérance, d'initiative, de créativité et de coopération qui sont entre autres mises de l'avant dans ce profil pourraient s'appliquer à la formation de tout jeune, peu importe la langue ou la culture; d'ailleurs il est à noter que ces valeurs se retrouvent sous une forme ou une autre et à divers degrés dans tous les programmes de formation personnelle et sociale de la Colombie-Britannique (B.C. Ministry of Education, 1994).

Il semble quand même ressortir de ce document que les personnes consultées se sont appropriées de ces valeurs, les embrassant et les professant avec une énergie et un enthousiasme sans équivoque pour l'éducation de jeunes franco-colombiens. Selon le

document, on souhaite voir ces jeunes s'intégrer avec succès à la société majoritaire tout en maintenant une identité distinctement francophone. L'aspect de l'engagement face à l'identité culturelle francophone est en effet hautement valorisé dans ce profil: "affirme et vit sa francité; possède un sens d'appartenance envers sa communauté, sa culture et la francophonie d'ici et d'ailleurs; contribue à l'évolution de sa culture dans un monde en changement" (Conseil scolaire francophone, 1998). Il s'agit là de caractéristiques visant directement l'identité culturelle et la construction identitaire et leur conférant une direction orientée vers l'affirmation d'une fierté d'appartenance, valeur ici perçue comme spécifique à la communauté linguistique et culturelle francophone. Il est intéressant aussi de noter que l'existence d'une communauté francophone cohésive et identifiable semble ici être impliquée tacitement, alors que plus haut les participants identifiaient cette même communauté comme étant plutôt mixte, éparpillée et transitoire et leur sens d'appartenance à celle-ci assez flou.

L'autre aspect intéressant de ce profil souhaitable du "jeune francophone" a trait à la diversité culturelle. Le profil souligne en effet la qualité de cosmopolite comme caractéristique souhaitable et la définit comme suit: "une personne qui a une connaissance des autres cultures; fait preuve de tolérance et d'appréciation des différences culturelles; reconnaît la valeur et la complémentarité des différences culturelles des membres d'un groupe; fait preuve d'ouverture d'esprit face aux différentes façons qui existent de penser, de faire, d'être et de communiquer" (Conseil scolaire francophone, 1998). Encore une fois, ce sont des valeurs qui rejoignent un idéal beaucoup plus grand, partagé dans plusieurs milieux en dehors du contexte strictement francophone (Gérin-Lajoie, 1995; Scheurich, 1998; McAndrew, 1994; Langlois, 1995; Banister & Maher, 1998), mais qui,

mises de l'avant comme éléments clé d'une vision de l'éducation francophone en Colombie-Britannique, semblent en mesure de faire progresser la communauté francophone vers une culture d'inclusion et de respect de la diversité qui la compose et qui l'entoure.

Alors que deux participantes m'avaient, en guise de réponse, référée directement à ce texte déjà existant, un collègue de l'une des participantes élaborait lui aussi sa réponse, manifestement en connaissance de cette information au sujet du jeune francophone des années à venir, mais d'une façon plus personnelle et sur un ton plus réaliste :

J'veux dire, ils sont dans un milieu privilégié parce qu'ils ont accès à deux cultures et qu'ils peuvent sauter d'un milieu à l'autre facilement... j pense que c'est ceux qui sont dans le système qui sont en train de passer au travers, qui vont être plus les personnes qui vont définir cette identité culturelle, mixte ou biculturelle, pour un francophone...dans quoi on veut les amener d'abord, c'est d'être fiers d'être francophones et la fierté ça veut dire avoir une estime de soi assez forte pour pouvoir vivre cette dualité culturelle là...ils doivent être assez forts pour qu'à l'extérieur de l'école, ils soient capables de s'assumer comme francophones, mais également s'assumer comme personnes humaines pour vivre des relations harmonieuses avec les autres...je pense qu'il faut bien s'entendre - on est dans un contexte minoritaire - (les jeunes) doivent être ouverts, tolérants, ils doivent être accueillants. Et accueillants en ce sens où ils doivent être les premiers à faire des pas vers les majorités et les autres minorités. Donc qu'ils s'intègrent et que les gens sachent qu'ils font partie de cette diversité-là et qu'ils sont fiers d'être francophones. Alors dans ce sens-là, lorsque l'on parle pour moi d'en faire des francophones, c'est plus ça (Denis, p. 6-7)

La représentation élaborée par Denis, bien que tournée vers des objectifs à atteindre et un idéal à promouvoir "dans quoi on veut les amener", reflète, on le voit, une analyse réaliste de l'identité des jeunes inscrits dans les écoles francophones : "ceux qui sont dans le système...vont être plus les personnes qui vont définir cette identité culturelle, mixte ou biculturelle, pour un francophone". La notion d'affirmer son identité

francophone possède ici une connotation de responsabilisation à la fois intérieure: “être assez forts...pour s’assumer comme francophone” et extérieure: “ils doivent être les premiers à faire des pas vers les majorités et les autres minorités” et s’inscrit, on le voit, dans le contexte d’une société où la culture est plurielle et où les francophones en tant que minorité linguistique et culturelle ont un rôle à jouer pour se créer leur propre espace culturel et voir à ce que celui-ci s’intègre au sein des espaces culturels communs (Pagé, 1991). Poursuivons l’examen du profil du “jeune francophone” en examinant d’autres représentations recueillies au cours des entrevues.

2.2) Profil réel de jeune francophone

Lors des entrevues, en réponse à la question sur les enjeux du développement de l’identité culturelle dans les écoles francophones, les enseignants et les directions d’école n’ont pas semblé privilégier la réflexion théorique, et ont préféré orienter plutôt leurs commentaires vers le contraste entre leurs représentations de l’idéologie circulée dans le Conseil scolaire francophone et la réalité du vécu des jeunes, insistant sur l’autonomie de choix face à l’influence de la société majoritaire :

Maintenant euh...pour les élèves qui finissent la 12e année puis qui s’en vont à une université, ça devient tellement personnel rendu là hein? Je pense que c’est vraiment chaque individu qui décide qu’est-ce qui est important. Je pense qu’on va leur avoir donné les outils nécessaires. Ça peut pas être du lavage de cerveau qu’on fait. (Marcel, p. 8)

Alors que ce participant exprime ici des propos confiants et optimistes, peut-être même critiques d’un idéalisme trop poussé, une enseignante pour sa part se montre réticente face à la vision du Conseil scolaire et semble penser que le profil idéal du jeune francophone correspond plus ou moins à la réalité :

Je pense que...la façon...dont ils s'y prennent (le personnel cadre du CSF) et je comprends pourquoi, parce que ce sont des gens de notre génération, mais il ne me semble pas qu'ils aient une vision du jeune francophone...de nos enfants, de la génération de nos enfants. Ils ont la leur, qu'ils veulent essayer de transmettre puis c'est bien...mais c'est pas réaliste!...(soupir, hésitations) Tu sais nos enfants, des fois...moi je veux que mon enfant ait un petit peu de ce côté, de ma culture là, mais je veux pas le...comme c'est pas vraiment la sienne! Ce sera jamais la sienne, je n'veux pas lui imposer. (Aline, p.8)

Selon cette perception, l'idéologie du conseil scolaire viserait à forger l'identité culturelle des jeunes francophones au détriment d'autres parts importantes de leur identité globale qui n'est pas homogène mais plutôt hétérogène (Atkinson, 1999), donc affirmant plus qu'une appartenance culturelle. Cette personne doute du succès à long terme des tentatives pour contrer la tendance à l'assimilation et souhaiterait une évolution plus naturelle de la construction identitaire :

Tu vois c'est ça la réalité ça leur vient plus facilement en anglais...à travers tout les sports qu'ils font par exemple, c'est en anglais! Le hockey, le machin, le soccer, tout ce que tu veux alors il me semble que c'est plus fort...il faut se battre disons...enfin il faut se battre, non, je veux pas me battre justement. J'aimerais bien que ça se fasse...naturellement, mais c'est rêver de penser que ça puisse se faire naturellement...(Aline, p. 10)

Dans l'extrait suivant, un participant qui avait affirmé se sentir menacé quand son enfant jouait en anglais, adopte ici une perspective plus ouverte. Il atteste de la différence que produit l'environnement majoritairement anglophone chez ses jeunes qui fréquentent présentement eux aussi l'école francophone, différence qui transforme leur identité :

Et puis, pourquoi est-ce qu'on a toujours eu peur que nos enfants ne soient pas comme nous? Ils grandissent pas dans le même milieu que nous alors on peut pas s'attendre à ce qu'ils soient comme nous. J pense que mon fils ou mes enfants vont être beaucoup plus à l'aise dans un milieu comme Vancouver que moi je l'étais au début en arrivant. Justement parce que leur culture... ils auront pas la même culture que moi j'ai eue. (Roger, p. 9)

Même la participante qui m'avait présenté le profil idéal du jeune francophone, alors qu'elle discute les buts visés par le Conseil scolaire en ce qui touche la notion de fierté d'appartenance, reconnaît que les écoliers francophones sont souvent des enfants qui peuvent parler français, mais qui ne le font pas nécessairement de façon spontanée entre eux. Elle perçoit ce phénomène comme un problème à résoudre au moyen d'une intervention stratégique de la part de l'école :

Est-ce que ce sens de fierté dans les salles de classe, est-ce que si les jeunes sont à l'extérieur, ou même au niveau de l'école dans la cour de l'école, est-ce qu'ils vont s'exprimer en français avec leurs amis?

(chercheure) Selon toi, qu'est-ce qui se passe en ce moment?

Selon moi dans les écoles, quand ils ont une supervision ça se fait très bien (rires) mais je pense que dans la cour d'école quand ils sont laissés à eux-mêmes, c'est différent et ça c'est une mentalité je pense ...qui peut se changer (Andrée, p. 7)

L'extrait précédent porte à croire que la participante admet avec difficulté que la réalité des jeunes francophones n'est pas maintenant, et ne sera pas nécessairement non plus dans le futur celle qu'elle souhaiterait pour eux. Dans sa représentation du jeune francophone de Colombie-Britannique, le profil idéal dont nous avons traité plus haut est-il une notion détachée de la réalité...ou simplement une réalité à construire en tenant compte du milieu et des circonstances sociales dans lesquelles les jeunes évoluent?

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons pu constater des perceptions à l'effet que la Colombie-Britannique est une province jeune et que la francophonie dans sa composition actuelle y a quand même peu de racines territoriales. Les francophones adultes sont des immigrants en provenance d'autres provinces ou pays. Du fait, ils arborent des identités culturelles diverses, ne se regroupent pas de façon significative géographiquement et ne

communiquent pas nécessairement entre eux. Les représentations de la collectivité francophone d'ici tiennent compte de cette réalité, certaines allant jusqu'à en faire sa spécificité. Les participants tendent aussi à voir dans l'évolution de la communauté à travers les jeunes soit un idéal d'une francophonie bien ancrée, partageant son espace et ses appartenances avec d'autres collectivités, ou bien un glissement involontaire mais inéluctable vers l'assimilation à la majorité anglophone. L'apparition récente de programmes scolaires francophones autonomes galvanise beaucoup d'espoirs quant à la survie des franco-colombiens comme minorité linguistique et culturelle.

Au chapitre cinq, nous tenterons de cerner les représentations touchant spécifiquement aux différents aspects de la fonction culturelle de l'école. Ainsi ce chapitre traitera de la construction identitaire à travers l'enseignement et la vie scolaire.

CHAPITRE CINQ

FONCTION CULTURELLE

DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE EN MILIEU MINORITAIRE

Dans les chapitres précédents, je me suis penchée sur les représentations de la culture et de l'identité culturelles exprimées par les participants à cette recherche. J'ai fait ressortir la spécificité du contexte identitaire francophone en Colombie-Britannique, tel que perçu et décrit par les participants. Alors que ces chapitres dépeignaient ce contexte en toile de fond, faisant référence au vécu culturel individuel et aux perceptions des participants sur la francophonie britanno-colombienne, le chapitre cinq mettra en relief des éléments plus concrets touchant directement au rôle de l'école francophone par rapport à la culture.

L'analyse des données de ce chapitre est regroupée en deux sections traitant respectivement des rôles identifiés suivants: enseignement (section 1) et animation de la vie scolaire (section 2). Si on se réfère au chapitre deux sur la méthodologie et aux catégories que j'y avais identifiées, on peut constater que l'organisation du présent chapitre achève en partie l'analyse de ces catégories, sans toutefois se conformer entièrement au plan original. À la lumière d'une meilleure connaissance des données et pour apporter plus de clarté à l'ensemble du travail, j'ai cru bon, en cours de route, de remanier l'organisation prévue. Le chapitre six complètera donc le survol des données en traitant du rayonnement communautaire de l'école. Pour l'instant, ce cinquième chapitre vise à couvrir la présentation et l'analyse de toutes les données pertinentes à la fonction

culturelle de l'école telle que vécue à l'intérieur de ses murs par les élèves. L'apport et l'impact de la diversité culturelle présente dans la communauté scolaire sera intégré à l'analyse. Comme pour les chapitres précédents, le texte se compose d'extraits d'entrevues avec les participants ainsi que de commentaires analytiques établissant des liens entre ces données et les écrits recensés. Nous situant encore une fois à l'intérieur du paradigme de la recherche qualitative, les analyses qui suivent se veulent représentatives de la pensée des participants en même temps qu'elles visent à générer une réflexion plus globale, en référence avec le cadre théorique dans lequel ce travail s'est effectué.

Section 1) ENSEIGNEMENT

Dans le contexte propre aux écoles francophones minoritaires, le concept d'enseignement de la culture est abordé différemment qu'il ne le serait dans une étude sur les programmes de français langue seconde (FLS), d'immersion française ou de français langue étrangère (FLE). Non pas que la culture ne soit pas "enseignée" dans les programmes francophones, mais bien parce qu'il s'agit ici d'écoles où le français est considéré comme langue maternelle. Dans ces écoles à travers le Canada, (Cazabon, 1993; Gérin-Lajoie, 1996; Hébert, 1993; Laforge, 1993; Landry, 1993) il semble que la culture ne fasse pas "l'objet" d'un enseignement ciblé comme la tendance le voudrait dans les programmes de FLS ou FLE (Kramsch, 1993; Kramsch, Cain & Murphy-Lejeune, 1996; Atkinson, 1999). Ce qu'on appelle "l'enseignement de la culture maternelle" (Laforge, 1993) vise plutôt à inciter les jeunes à connaître et affirmer leur identité culturelle pour mieux participer à la vitalité ethno-linguistique des communautés minoritaires (Landry, 1993).

Les concepts d'enculturation (enseignement et apprentissage de la culture maternelle) et d'acculturation (enseignement et apprentissage d'une culture-cible) réfèrent aux pratiques visant à la communication par un groupe s'auto-définissant comme groupe culturel en pouvoir (politique ou simplement scolaire) de connaissances culturelles données à une population de jeunes issus de cette soi-disant culture, ou aux pratiques ayant trait à la communication de ces mêmes connaissances à une population issue d'une autre culture que celle en pouvoir. Ainsi, enseigner à des jeunes francophones issus de parents francophones l'histoire, les façons de vivre, les valeurs et les oeuvres artistiques représentant le bagage culturel souhaité par les décideurs en pouvoir dans les institutions scolaires francophones constituerait favoriser l'enculturation de ces jeunes. Faire la même chose avec des jeunes issus de familles exogames est aussi conçu pour une large part comme de l'enculturation. Communiquer ce bagage à des enfants issus de parents entièrement non-francophones reviendrait à assurer l'acculturation des jeunes allophones. Ces concepts véhiculent des représentations de rapports de pouvoir bien sûr, et semblent nier la notion d'individualité, d'hétérogénéité et de fluidité inhérentes aux concepts de culture et d'identité culturelle postmodernistes auxquels nous référons dans la recension des écrits (Atkinson, 1999). Ils semblent opérer à partir de notions plus monolithiques et statiques du concept de culture, reflets peut-être d'une volonté idéologique de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1971).

Selon la façon dont ils sont appliqués à l'enseignement, ces concepts risquent de passer à côté des approches constructivistes et heuristiques qui sous-tendent les apprentissages souhaités dans les programmes d'étude prescrits en Colombie-Britannique. Dans une perspective évolutive et dynamique de la culture, on ne parle donc plus

d'acculturation ni d'enculturation, mais plutôt de construction de la culture et d'éducation interculturelle (Simard, 1991; Kramsch, 1993; McAndrew, 1994). Nous verrons comment ces concepts font surface sous différentes formes dans le discours des participants.

C'est donc avec ces différents concepts en tête que je me suis interrogée sur la nature des représentations de l'enseignement de la culture. On l'a vu au chapitre de recension des écrits, le programme d'enseignement du français langue maternelle en Colombie-Britannique (ERI) met l'accent sur le développement de l'identité culturelle chez l'apprenant et réfère fréquemment à la culture francophone, aux produits culturels francophones. Le programme de sciences humaines est également apparu à plusieurs participants comme un véhicule important de la culture. J'ai essayé de comprendre comment ces programmes étaient utilisés dans les salles de classe, quelle signification ils avaient pour les participants des trois catégories. Je leur ai donc demandé de me parler de la signification des ERIs dans le contexte de l'enseignement de la culture

Les réponses ont varié, selon les catégories de répondants, et aussi selon la représentation que ceux-ci avaient de la culture et de l'identité culturelle. Un cadre au Conseil scolaire ainsi qu'une déléguée élue au conseil d'administration du Conseil scolaire ont parlé de la signification du ERI de français comme symbole des acquis politiques au plan de l'éducation de la minorité francophone en Colombie-Britannique :

Moi je pense que le premier effet d'avoir ajouté une composante culturelle dans un programme d'études, c'est comme une reconnaissance d'une différence, une reconnaissance de la tolérance...au même titre qu'ils le font pour des étudiants autochtones...Les jeunes élèves qui sont dans le système maintenant vont faire un cheminement culturel, mais y'a également un cheminement politique...c'est une valeur qu'on transmet..qui est partagée par les parents ou par les gens qui ont cru à ce système depuis une vingtaine d'années. (Denis, p. 19)

J'en ai pris connaissance et puis je sais qu'il y a l'élément culturel qui revient dans nos ERIs de français par exemple. Et ça c'est quelque chose de très important à faire ressortir...parce que n'importe qui finalement peut apprendre à parler français, mais est-ce qu'on pense en français, est-ce qu'on peut vraiment s'exprimer est-ce qu'on peut faire valoir nos idées, est-ce que....on est différents finalement des autres? (Andrée, p. 10)

Appuyant cette vue, deux autres participants, l'un directeur d'école et l'autre cadre au Conseil scolaire, rappelaient l'impact légal des ERI et leur rôle pour assurer une certaine standardisation de l'enseignement à travers la province :

Le programme du Ministère est très important, il faut qu'il y en ait un en place et qu'il soit le meilleur possible...ce sont des programmes qui donnent un standard, une base à tout le monde...(Marcel, p. 9)

En Colombie-Britannique...le ERI d'anglais c'est un document qui fait force de loi...en français langue première, on a été capable de concevoir un produit qui nous ressemblait. (Diane, p. 14)

Cette dernière participante, cadre au Conseil scolaire, fait ici référence à la spécificité du ERI de français et continue en relatant que le ERI de sciences humaines, qui est à l'heure actuelle une simple traduction du document anglais, avait d'abord été soumis au Ministère dans une version mieux adaptée au contexte des franco-colombiens, mais fut refusé par celui-ci. Cette participante prévoyait qu'un document d'appui viendrait toutefois bientôt spécifier un contenu intégrant mieux les éléments culturels particuliers aux francophones.

Pour d'autres participants, les ERI semblaient avoir peu de valeur ou ne pas répondre aux attentes et besoins. Une directrice d'école disait ainsi :

Personnellement, je trouve que les ERI n'sont pas bien faits. Quand j'ai lu le ERI de français, ça m'a plutôt exaspérée qu'autre chose. Pour moi, le ERI c'est un document qui, en tant qu'enseignante, devrait m'aider à euh...planifier mon enseignement. J'ai trouvé que le ERI de français avait beaucoup de platitudes. Euh...il y a des pages, et des pages et des pages dans les activités proposées où on parle de l'identité franco-

colombienne, de culture franco-colombienne. Et c'est répété je sais pas combien de fois ...et c'est jamais défini..(Marianne, p. 7)

tandis que les trois enseignants interrogés avaient l'impression que du point de vue de l'enseignement, les ERI n'apportent rien de nouveau :

moi j'ai pas attendu les ERI pour enseigner la culture... Automatiquement, tu parles avec quelqu'un qui parle la même langue que toi, tu transmets ta culture, ça c'est évident. Franchement, moi, les ERIs, j'ai lu un peu parce qu'on en parlait beaucoup, mais bon, j'ai pas attendu ça! (Aline, p. 14)

Bien, moi ce que j'ai remarqué c'est que c'est une espèce de bouillie, je dirais, où on trouve un peu de tout, et je pense qu'il y a un travail à faire dans le sens il faudrait peut-être essayer de voir qu'est-ce qu'on va choisir comme contexte (Fernando, p. 11)

Je les ai lus les ERIs sur la culture, mais je ne m'en rappelle plus. Je me rappelle de les lire mais ça m'a pas vraiment touchée, je trouvais ça vague, c'était tellement vague que j'ai même pas senti que c'était si important (rires) parce que quand c'était vraiment précis, comme en mathématiques, les enfants doivent savoir leurs nombres de zéro à mille, là tu sais, OK, ça c'est important, mais là tu dis bien, quoique je fasse ...c'est comme ça que je véhicule la culture.(Monique, p. 10)

Alors que cette dernière participante, enseignante du primaire affirmait se montrer consciente et à l'aise de véhiculer la culture dans tout ce qu'elle fait avec les élèves sans y accorder nécessairement de planification intentionnelle, son collègue, enseignant de l'intermédiaire, explique que les ERI sont vagues, et souhaite y voir défini un contexte culturel permettant de dynamiser l'enseignement. Il ajoute :

Un contexte québécois...un contexte franco-ontarien, manitobain...est-ce qu'on va choisir un contexte français, belge, ou un peu de tout? C'est ça qui est difficile dans un contexte comme ici parce que c'est multi...mais essayer de faire quelque chose qui est intéressant, qui est moderne, qui est stimulant pour les élèves, qui est aussi stimulant pour les profs euh...ne pas rester dans des vieux trucs qui ne fonctionnent pas. (Fernando, p. 11)

Une directrice d'école en venait, elle aussi, à exprimer le souhait de voir défini un curriculum plus précis que ce que les ERI offrent, afin d'assurer un peu plus d'uniformité dans l'enseignement :

Donc je pense qu'on a besoin de se donner un programme en français en particulier... parce que là on parle de patrimoine...à se donner...que les enfants aient eu la chance de lire les mêmes livres, d'écouter les mêmes musique, d'apprendre les mêmes poèmes, de façon à ce que quand ils se retrouvent, ils aient fait des choses semblables. Et je trouve pas que le ERI de français m'aide à ça, pas du tout. (Mariette, p. 7)

On constate que son point de vue apporte aussi la représentation de culture comme patrimoine à transmettre et implique un enseignement de la culture plus systématique, dans lequel un curriculum spécifié est au coeur des apprentissages, permettant ainsi l'enculturation (et l'acculturation) des élèves du milieu francophone minoritaire. Cette participante situe cependant son intervention dans le contexte d'une francophonie mondiale en exprimant sa vision d'un curriculum de sciences humaines :

Certainement je pense qu'en sciences humaines il y a l'occasion de donner aux enfants l'occasion de s'ouvrir sur une francophonie mondiale. C'est sûr que les enfants ont besoin de comprendre l'histoire canadienne française, parce que c'est leur pays, mais ensuite de ça, de sortir des frontières, de parler d'héritage de langue française et de savoir où se trouvent les autres francophones dans le monde, d'apprendre à connaître ces cultures là, et j'espère que dans les appendices ou les annexes ou j'sais pas quoi qu'ils auront les ERI de sciences humaines, qu'il y aura des ressources entre autres pour justement développer cette connaissance de la francophonie mondiale. (Mariette, p. 8)

Déplorant aussi la pauvreté de langue et de contenu général de la littérature enfantine québécoise qu'elle qualifie de Pablum culturel, la participante recommande des oeuvres plus substantielles, qualifiables de classiques peut-être, représentant mieux dans son esprit l'héritage littéraire et culturel dont elle vise la transmission :

Je trouve ça triste, parce qu'il y a quand même des oeuvres écrites en français! Surtout à partir de la quatrième, cinquième année puis plus haut, je voudrais que les enfants étudient vraiment des oeuvres littéraires et puis certainement au niveau de la musique populaire...je pense à des choses de Gilles Vigneault ou de Félix Leclerc, on en a aussi en France des textes de chanteurs français qui valent la peine, je pense à Jacques Brel, qui valent la peine...je veux dire qui sont vraiment bien écrites...et je pense qu'ils ont besoin d'entendre plein de belle, belle langue si on veut qu'à un moment ils puissent créer quelque chose! C'est très difficile de créer quelque chose de vraiment créatif si tes outils, ta langue, sont pauvres! (Marianne, p. 9)

Cette participante, consciente que sa perspective prend racine dans la fierté qu'elle a développée face à sa culture, du fait de son origine française et de son éducation en France, exprime son enthousiasme pour la transmission d'un amour de la langue et de la culture d'expression française :

Si tu rends ça plaisant (la lecture à haute voix),...pour que ça les touche, tu peux leur lire des histoires tristes, tu peux leur lire des histoires drôles, du moment que ta lecture va chercher euh...l'affectif chez l'enfant. Et à ce moment là, tu vas rejoindre une corde et peut-être qu'y seraient pas capable de lire ce texte là,...j'ai lu des extraits de Saint-Exupéry, je parle pas du Petit Prince mais de ses autres livres, à des élèves qui seraient incapables de le lire, qui n'iraient jamais le lire tout seul, et je n'en ai lu que des sections, des petits morceaux, mais je pense que peut-être, quand ils auront vingt ans, le nom Saint-Exupéry va rester et que peut-être ils ouvriront...parce que finalement si je vais ouvrir, moi, un livre de Rabelais, c'est parce qu'il y a quelque chose quelque part à l'école...ce qui était vraiment valorisé c'était le patrimoine culturel français. La littérature française, l'art, la musique, l'architecture euh...c'était vraiment quelque chose...on nous a abreuvés de ça...(Marianne, p. 11)

Le rapprochement langue et culture dont nous avons parlé au premier chapitre ressurgit dans ces propos identifiant des jalons littéraires qui caractérisent la culture d'expression française et qui constituent selon cette participante quelque chose à recommander, à faire connaître et faire aimer. D'autres participants avaient aussi fait écho à ce point de vue, suggérant de se pencher sur des façons de constituer un patrimoine, français ou autre (Lebrun & Lits, 1991) avec lequel les jeunes pourraient se familiariser au cours de leurs études à l'école francophone :

Est-ce qu'on voudrait comme district scolaire, et on peut le faire, identifier une banque de romans une espèce de culture commune que les élèves partageraient je dirais soit à la fin de l'élémentaire, du secondaire? ...Je pense que le ERI de français, à l'heure actuelle, j'essaie de me rappeler du mot exact, parle de culture au pluriel. Personnellement, étant donné que le programme il est situé au Canada, je crois qu'il devrait y avoir une bonne représentation des produits culturels canadiens. Et je ne veux pas dire, je ne fais pas référence ici à produit québécois, mais je dis bien canadien, que ce soit du Manitoba, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick, et qu'il devrait y avoir une composante dite internationale, de sorte que tous nos élèves se reconnaissent. Il reste que personnellement je vois une bonne proportion de produits canadiens à l'intérieur de ça et même franco-colombiens! (Diane, p. 16-17)

Au plan de l'enseignement du français, il est intéressant de voir émerger ici aussi, comme le suggérait Fernando plus haut, la notion de contexte culturel. Tant dans les propos de Mariette (contexte surtout français) que dans ceux de Diane (contexte majoritairement canadien), la suggestion est faite de spécifier un curriculum d'oeuvres à l'étude. Une autre participante a également apporté ce point de vue, notant toutefois qu'il devrait s'agir d'un curriculum de base et non exclusif, servant de point de départ à l'enseignement et n'entravant pas l'autonomie des enseignants :

Moi j'enseigne ce que j'aime, c'est pour ça que je veux mon autonomie aussi en tant qu'enseignante, parce qu'on n'a pas tous la même culture et puis on n'aime pas tous les mêmes choses. Il y a la culture, il y a la personne, bon oui, je ne veux pas que tout soit dicté non, non.(Aline, p. 23)

À cette rubrique, les directeurs d'école voient leur rôle comme un appui à apporter pour permettre aux enseignants de se concerter sur les ressources à choisir pour atteindre les objectifs du programme ministériel :

Maintenant comment est-ce qu'on va aller rejoindre ces objectifs-là, bien...c'est surtout sur ça qu'il faut travailler. Il faut être sûr que les enseignants ont le matériel qu'ils ont besoin, qu'ils soient bien équipés, qu'ils puissent travailler ensemble, pour que...ces ressources là soient partagées, discutées aussi...Comment est-ce que c'est approché, comment on arrive à faire passer tout ça dans la salle de classe...(Marcel, p.10)

Pour moi, enseigner une composante culturelle, c'est comme enseigner les ordinateurs: pour moi, c'est pas une matière...il faut vivre sa culture...Pour inscrire ça dans les programmes d'études, j'sais pas c'que ça va donner...Ça va peut-être donner des lignes directrices aux enseignants mais moi je leur dis toujours : Écoutez, la composante culturelle dans une école comme la nôtre c'est très important, mais c'est à vous à trouver comment est-ce que vous allez y arriver. (Roger, p. 11)

Ceci est d'autant plus pertinent vue la diversité culturelle rencontrée parmi les enseignants et les élèves dans les écoles francophones de la région métropolitaine. D'ailleurs, je l'ai déjà mentionné, une de mes interrogations tout au long de la recherche était de voir comment la diversité culturelle est reflétée dans l'enseignement et dans les autres aspects de la vie scolaire (Ouellet, 1991; Kaprielan-Churchill, 1996; Abdallah-Preteille, 1996). J'ai interrogé les participants à ce sujet et je propose de clore cette section sur l'enseignement de la culture en examinant comment les participants perçoivent l'enseignement de la culture dans un contexte de pluralité culturelle.

1.1 Enseignement et pluralité culturelle

L'école francophone de milieu minoritaire, située elle-même dans une société où la diversité est norme (Pagé, 1991; Lefebvre & Hily, 1997; Langlois, 1995) et faisant déjà face aux pressions assimilatoires exercées sur les jeunes par un environnement de langue anglaise (Landry, 1993), tient à maintenir, par le biais de la qualité de l'éducation offerte, une identité francophone forte (McDonough, 1998) :

Tandis que nous, ben on a un mandat dans une école francophone. C'est quoi? Ben, l'éducation de qualité qui vise à promouvoir le français (Marcel, p. 14)

Il faut d'abord qu'on leur offre une éducation de qualité pour qu'ils puissent s'accrocher, continuer à faire ce choix-là...il ne faut pas perdre de vue qu'on veut en faire des francophones...pour moi ça veut dire qu'ils ont des points d'ancrage, des attaches au niveau de la culture, de la langue...Donc qu'ils s'intègrent dans cette

diversité-là, et que les gens sachent qu'ils font partie de cette diversité-là, et qu'ils sont fiers d'être francophones (Denis, p. 10)

Dans l'optique de ce dernier participant, si l'école francophone vise l'intégration de ses étudiants à la société majoritaire et l'affirmation par ceux-ci de leur identité de francophone, il est souligné également le rôle qu'a l'école francophone d'intégrer (Pagé, 1991) les minorités présentes au sein de la minorité :

il y a sûrement un rôle à jouer au niveau de l'école et je pense que la première chose, c'est la tolérance. La tolérance pas juste au sens de les accepter...La tolérance, ça veut dire aussi cheminer avec eux autres, pour moi. (Denis, p. 15)

Et on voit comment pour ce participant, l'intégration des élèves d'autres minorités culturelles ne doit toutefois pas compromettre l'identité de l'école :

Elle doit être clairement reconnue comme étant une école francophone. Donc, on partage des choses et si des gens n'adhèrent pas à certains principes ou valeurs, ils auront d'autres choix parce que dans l'école francophone, c'est un choix qu'ils font de les mettre là, qu'il soit rationnel, qu'il soit politique, qu'il soit culturel, ils ont un choix. Et ce choix-là doit correspondre à certaines valeurs et c'est au niveau de ces valeurs communes-là, je pense, qu'on va bâtir une école francophone. (Denis, p. 15)

C'est donc dire que dans le contexte de l'identité francophone de l'école, la question des valeurs à transmettre se pose aussi, et suggère l'acceptation tacite ou explicite de certaines règles de vie, de certaines façons de faire. Il existe une certaine préoccupation de la part du Conseil scolaire francophone qui cherche à mieux comprendre et pouvoir répondre aux besoins des élèves de diverses cultures :

On avait mis à l'ordre du jour parmi les ateliers (de développement professionnel), euh...un atelier euh...qui se concentrait sur ce sujet, c'est à dire comment aller, comment intégrer dans les salles de classe ces élèves qui ne sont ni endogames ni exogames par exemple. Comment ils se sentent dans nos classes? Comment est-ce qu'on va les chercher? Euh...Comment est-ce qu'on les intègre? Alors il y a quand même une préoccupation...(Diane, p. 13)

Certainement il faut s'en occuper de ces enfants-là! Puis euh.. il me semble que parce que cette population-là augmente, progressivement tu sais, il me semble que ça change...ça change la façon dont tu enseignes hein? T'as peut-être tes standards, je ne sais pas...je n'ai pas vraiment regardé ça, mais je te dis, j'en ai de plus en plus moi, qui ont besoin d'orthopédagogie, de francisation, de choses comme ça tu vois? (Aline, p. 13)

Certains parallèles avec les Cultural Identity Schools, décrites par McDonough (1998), auxquelles nous faisons allusion dans le chapitre de la recension des écrits se dessinent à cette rubrique à travers les propos des participants. Le dilemme souligné par McDonough entre le respect de l'autonomie et des différences individuelles des étudiants d'une part, et le besoin de former une identité culturelle forte pour assurer la survie de la communauté linguistique et culturelle d'autre part se pose aussi pour le Conseil scolaire francophone. Celui-ci, à ce stade de son évolution, n'a eu que très peu de temps ou de moyens pour se pencher sur la question. Une participante qualifiait la question de "problème de luxe" (Diane, p.13) affirmant que l'éducation interculturelle devait être "laissée à la majorité" (Diane, p. 23) et que, sans ignorer complètement la question, le programme francophone n'avait déjà pas assez de temps d'enseignement en langue française et en culture de langue française pour élaborer un curriculum interculturel.

En ce qui touche l'enseignement proprement dit, les attitudes des participants face à la diversité varient sensiblement, et le même dilemme se pose aussi. Ci-haut, une participante soulignait la clientèle qui change, laissant transparaître une lourdeur additionnelle pour le système attribuée à une population étudiante ayant des besoins particuliers à cause de son appartenance à une culture autre que la culture francophone. Pour sa part, un directeur d'école affirme d'une part l'importance que chaque enfant "se sente bien à l'école" :

y'a rien qui va encourager plus un enfant que, en ce qui concerne sa culture, d'en parler et valoriser sa culture. (Roger, p.13)

D'autre part, réitérant la notion du maintien de l'identité francophone de l'école-même, il affirme avoir de la difficulté à considérer la minorité ethno-culturelle iranienne comme faisant partie de la francophonie de son école :

La plupart des Iraniens qui arrivent ici sont passés par Montréal. Alors, mais est-ce que vraiment le français fait partie de la culture iranienne? Je pense pas...Alors est-ce que une école comme la nôtre, c'est juste une occasion pour eux de maîtriser cette 2^e langue ou cette 3^e langue... et ils sont rentrés par la porte d'en arrière alors... (chercheure) Mais est-ce qu'ils sont valorisés en tant qu'Iraniens ici à l'école? Non, parce que...justement parce que ça n'appartient pas. Alors ça revient à ce que tu disais tantôt: l'acculturation, on va les nourrir avec notre culture ou une culture francophone espérant que eux vont peut-être non seulement être intéressés par cette culture, mais peut-être participer. (Roger, p. 23)

Dans ce cas, ce participant démontre une certaine résistance face à une minorité importante dans son école et exprime des doutes quant à la possibilité d'un dialogue interculturel véritable avec celle-ci. La motivation utilitaire dont nous parlions au chapitre quatre est remise en question et semble devenir un obstacle lorsqu'il s'agit de partager une culture à l'intérieur de l'école, et dans l'optique du Conseil scolaire, de transmettre la culture francophone. D'autre part, l'idée de l'acculturation aux valeurs propres à la francophonie (valeurs non identifiées, francophonie non spécifiée) est véhiculée par un autre participant qui affirme que

la communauté francophone plus forte va entraîner ou modifier des changements de comportement de ces gens-là, qu'ils vont probablement adopter à plus ou moins long terme, adopter une certaine croyance avec la culture francophone de la communauté francophone. (Denis, p.15)

Ce participant ajoute :

avec la diversité culturelle, l'hétérogénéité dont tu parlais tantôt, le milieu environnant dans lequel on vit, moi j' pense que ...on va partir avec ce qu'ils ont et ce qu'on a de commun, on va tenter de le partager avec eux autres (Denis, p. 15)

“Partir avec ce qu’ils ont” impliquerait faire la démarche de connaître le contexte culturel de chaque élève, et “partager ce qu’on a de commun avec eux autres” j’interprète comme mettre l’emphase sur les connaissances et valeurs reliées à la francophonie (encore une fois non spécifiées dans les données) et les partager afin d’établir une base culturelle commune. Est-ce là une approche interculturelle (Kramsch, 1993; Nemni, 1993; Abdallah-Preteille, 1996) à l’enseignement ou à la vie scolaire? Plus loin, le même participant précise un peu sa pensée :

Quand je parle d’intégration, pour moi, ça veut également dire respecter et participer à la... à la communauté canadienne, ce qu’on partage comme valeurs, les points d’ancrage qui nous sont communs. On dit toujours que la soirée du hockey est plus populaire qu’un match de base-ball au Canada. Bon bien, ça c’est une valeur partagée pour plein de gens, puis même ceux qui arrivent, pas qu’ils se fondent, mais qu’ils adoptent et qu’ils respectent ce qui est déjà en place. On vit ça partout dans toutes les provinces canadiennes mais je pense que ça s’est fait de façon relativement humanisée jusqu’à présent. Ce qui est plus dangereux présentement, c’est quand ces minorités-là, deviennent majoritaires dans une école; le réflexe normal humain, c’est de reproduire ce dont...ce avec quoi tu te sens à l’aise, ce que tu respectes, et ça, ça va un petit peu à l’encontre parfois des valeurs privilégiées par la société canadienne. Pour moi, l’intégration des minorités n’est pas quelque chose...c’est pas une assimilation, c’est une intégration. On respecte ce que vous nous apportez mais vous devez également respecter ce que l’on vous offre, ce qui est déjà en place pour vous. Il y a déjà quelque chose, une structure, des façons de voir, de fonctionner, avec lesquelles, nous, on se sent à l’aise et vous devez à tout le moins en partager...ou fonctionner un peu à l’intérieur de ça...On pourrait donner des exemples très précis. Les minorités...par exemple, le respect de la femme dans les cultures arabes est très différent de ce qu’on véhicule ici au Canada alors, est-ce que ça veut dire que pour des gens qui arrivent, qu’il y a des garçons dans une école qui ont vécu là-dedans, qu’ils vont traiter les filles selon leurs propres méthodes? Non, je ne pense pas. Je pense que dans ce sens-là, on peut respecter ça au niveau individuel, mais là, l’école est aussi une espèce de mini société et je pense que ça doit refléter des valeurs partagées par la société en général. (Denis, p. 21)

On touche ici à une peur de se voir imposer des valeurs et des comportements auxquels, selon la représentation la plus large de celle-ci, la société canadienne ne souscrit pas. Ces

choses sont difficiles à articuler à l'heure actuelle, les valeurs perçues chez 'l'autre' (Serres, 1991; Abdallah-Preteuille, 1996) demeurant subjectives, mais la réflexion amorcée est intéressante en ce qu'elle oblige à plus d'introspection et aussi à plus de rigueur dans les jugements portés souvent de façon plus ou moins consciente. Tout ce débat affecte l'enseignement au sens où chaque intervenant ou enseignant, partant de ses propres présumés sur sa propre culture et sur les autres cultures (Atkinson, 1999), va établir à sa façon des approches à la littérature (Ferdman, 1990) et à l'enseignement d'une composante culturelle.

Alors que la question de la diversité demeure plutôt abstraite chez certains, une enseignante du primaire, elle-même en contact quotidien avec les enfants dans la salle de classe, relate son expérience très positive d'un enseignement qui tient compte des différences culturelles avec les jeunes enfants. En fait, elle semble être plutôt d'avis que les enfants qui reçoivent cet enseignement ne sont pas eux-mêmes au départ conscients de leurs différences et, à cet âge du moins, n'y attachent pas d'importance :

Moi j'ai une grosse carte du monde dans ma classe puis je leur montre toujours où sont les autres pays, ça fait que je pense que j'attache beaucoup d'importance à ça...les enfants sont très fiers quand je montre aux élèves d'où ils viennent, d'où viennent leurs parents sur la carte, puis moi en même temps j'me dis c'est bon pour les enfants qu'ils soient conscients, qu'il y a pas juste Vancouver, puis que la planète est grande, puis qu'il y a des gens, puis j'veux aussi qu'ils apprennent, qu'ils entendent le nom des pays, c'est comme une semence qu'on plante au primaire, qui peut ouvrir des portes là...mais les enfants en tant que tels, je ne pense pas qu'ils voient les différences. Les enfants, ils sont tellement ouverts là, qu'ils ne voient pas de différence. Eux autres, les enfants, c'est des enfants, ils les aiment ou ils les aiment pas, ça n'a pas de rapport à leur langue ou à la religion, à la couleur de la peau, c't'à cause que les enfants ont fait quelque chose qu'il n'aimait pas, qu'il ne les aime pas. Je trouve qu'ils sont très ouverts à l'école, les enfants. (Monique, p. 9)

Ce que l'enseignante fait par ses activités centrées sur la mappemonde et sur l'éveil au langage, c'est d'élargir leur conscience culturelle et d'offrir des occasions de partage.

Cette enseignante détaille un peu plus son approche interculturelle avec les jeunes enfants de sa classe :

les enfants ils aiment ça quand on prend quelque chose qui a rapport à eux, tu disais qu'est-ce que je fais? C'est qu'à toutes les semaines on change le mot de passe, on dit bonjour dans une autre langue...comme par exemple là, cette semaine, c'était Bonjiorno, à toutes les fois qu'ils me voyaient ils me disaient Bonjiorno! Puis en lingala, c'était Bôté, à toutes les semaines on change, puis je demande aux enfants: "est-ce qu'il y a quelqu'un qui connaît une autre façon, qui sait comment on dit bonjour dans une autre langue, et qui pourrait le montrer à la classe?" Là, il y a toujours un enfant qui dit "Ah Bien moi, je parle Vietnamien chez moi, moi je parle telle ou telle langue" puis c'est intéressant!...C'est intéressant parce que le petit garçon qui me parlait du lingala, j'ai dit: Lingala? J'ai jamais entendu ça, ça vient d'où cette langue-là?" Puis il a dit "Du Zaïre". Là il a commencé à me faire une carte, puis le Zaïre, puis les langues qu'on parlait, puis il nous faisait un petit cours au tableau puis il était fier de lui, il rayonnait!...C'était super important, super super important, puis là, après ça, les autres deviennent tous fiers eux aussi. Il y en a qui viennent de souche uniquement francophone, les deux parents viennent du Québec, puis là, ils s'inventent des langues...Oui! Ils veulent avoir un petit peu plus d'exotisme! (Monique, p. 16-17)

On voit dans cet extrait l'ouverture que manifestent les enfants et aussi l'enthousiasme que l'approche de l'enseignante communique face à la connaissance de leur paysage culturel. Le directeur de cette école est aussi d'accord avec l'affirmation de l'enseignante à savoir que les enfants, en général, ne perçoivent pas de problèmes relativement à la diversité ethnoculturelle :

Je vacille entre le fait de dire que oui, le fait d'avoir une multi-ethnicité à l'école ici ça a un impact positif parce que les élèves apprennent finalement à vivre ensemble et à connaître ce que d'autres personnes vivent, à travers différentes activités qui sont faites dans les classes. Mais en même temps, je n'suis pas sûr que les élèves le voient. Je me rends compte de plus en plus que les élèves ne les voient plus les différences. Il y a une dizaine ou une douzaine d'années, dans les classes, on les voyait, puis les élèves les ressentaient de différentes façons, on voyait plus de réactions au fait qu'un ou une élève soit d'une ethnie différente. Tandis qu'aujourd'hui, surtout chez les plus jeunes, on ne se pose pas vraiment de

questions! Les enfants ne voient plus les différences comme on les voyait... (Marcel, p. 9)

Ce directeur d'école considère aussi la salle de classe comme le point de rencontre et d'échange interculturel par excellence et souligne l'importance du travail de l'enseignant à l'intérieur du curriculum pour développer des approches appropriées :

Mon expérience me dit que c'est vraiment au niveau de la salle de classe où est-ce qu'on va faire ce genre de partage. Euh...Mais c'est là que le curriculum devient important! C'est là que l'enseignant devient important aussi.(Marcel, p. 9)

Rejoignant le concept d'identité globale, où de nombreux facteurs affectent le sens identitaire que développent les individus (Costa-Lascoux, 1996; Nemni, 1993), ce directeur apporte la notion de diversité basée sur autre chose que l'appartenance culturelle; il remarque qu'il y a plusieurs façons d'envisager la différence d'un élève à un autre :

Mm, mm...Bien c'est que dans...n'importe quelle classe, que tu viennes de n'importe quel groupe racial que ce soit, tu vas avoir des différences aussi. Je parle de 'caucasian'...tu as des différences économiques qui sont assez grandes puis même lorsque les différences, tu prends une classe sociale moyenne, même dans cela tu vas trouver des différences au niveau familial qui font que chaque enfant vit quelque chose de différent à la maison, ce qui va avoir un impact à l'école. Alors lorsque tu as 25 élèves, tu as 25 backgrounds différents...(Marcel, p.18)

Ce dernier extrait indique le rôle complexe que tient l'enseignant.e au sein de la 'culture' de chaque classe afin d'agir en respectant l'individualité et l'hétérogénéité de chaque enfant qui lui est confié et d'ajuster les interventions pédagogiques pour répondre à chacun selon ses besoins, que ce soit en fonction de la culture, des habiletés d'apprentissage ou des besoins reliés à la situation socio-économique. D'ailleurs une autre participante, elle aussi directrice d'école, concordait avec ceci :

On a besoin tout d'abord certainement de respecter l'identité culturelle de n'importe quel enfant qu'on a dans notre école. Au niveau des valeurs, quand ils viennent à notre école, certainement que tous les enfants ont besoin de se sentir acceptés...c'est sûr qu'on va pas faire...enseigner quelque chose dans la classe qui risque de vraiment euh...horrier une famille ou choquer mais...Les enfants iraniens, il y en a ...de religion musulmane. Ces enfants ont besoin de pouvoir être confortables dans leur classe. Euh...au niveau du matériel didactique. Si t'as des écoles où les enfants viennent beaucoup du milieu défavorisé par exemple, c'est sûr que tu vas devoir avoir une approche didactique différente pour aider ces enfants là. (Marianne, p. 12)

Donc à travers l'enseignement, par les valeurs véhiculées de façon consciente ou inconsciente dans les interactions avec les élèves, et selon les représentations de la culture, de l'identité culturelle et de la diversité culturelle ou socio-économique, les intervenants en éducation manifesteront différentes approches à l'enseignement de la culture.

1.2) Structure d'un cadre culturel

L'éducation francophone soulève aussi la question de la structure et de la continuité des programmes. Pour une des participantes, cadre au Conseil scolaire, le nombre d'heures accordées à l'enseignement dans la langue française est de toute première importance. Dans les écoles homogènes, les élèves reçoivent un très fort pourcentage de leur enseignement en langue française. La participante identifie une problématique plutôt au secondaire, dans les écoles hétérogènes, où les programmes francophones qui partagent une grille horaire avec un programme de langue anglaise se voient souvent dans l'obligation d'offrir un plus grand nombre de cours en anglais qu'il ne le serait souhaitable à son avis. Bien que ne touchant pas directement les écoles participantes à la présente étude, ceci demeure un défi que tient à coeur cette participante :

Les élèves au secondaire qui sont dans des écoles homogènes ont accès à quatre mille heures d'éducation en français au secondaire, de la huitième à la douzième... tu as 4000 heures dans un milieu homogène, puis tu en as 1500 dans une école hétérogène... alors le défi, première des choses, c'est de s'assurer que nos élèves ont vraiment accès à la langue et à la culture francophone à travers le milieu scolaire... Un deuxième grand défi c'est de...situer la culture à l'intérieur de tout ça. C'est quoi la conception du CSF par rapport à la culture? Est-ce qu'on s'est posé la question sur la production, sur la consommation? Comment est-ce qu'on a alloué les budgets? Comment est-ce qu'on a réfléchi à cette problématique-là?...On a la chance de se forger un cadre de travail qui va orienter nos actions. (Diane, p. 9)

Cette participante, on le constate, apporte aussi la problématique de situer la culture au coeur des apprentissages scolaires. Pour elle, il s'agit d'élaborer des politiques cohérentes pour appuyer l'enseignement en langue française en milieu minoritaire. Pour d'autres, nous l'avons vu, il s'agit de définir un curriculum situé dans un contexte culturel pertinent. Bien que ce contexte demeure indéterminé, la culture francophone de Colombie-Britannique que l'on tenait plus haut comme difficile à définir ou à décrire, semble trouver son sens à partir de la majorité canadienne française et québécoise prédominante au sein de l'organisation du Conseil scolaire francophone. Certains propos relatés plus haut donnent à penser que celle-ci doit toutefois demeurer vigilante pour ne pas brimer l'expression individuelle d'appartenances culturelles diverses, tant au sein du personnel que chez les élèves (voir tableaux des données démographiques, annexe VI). Une participante d'origine française précise que l'énergie pour soutenir les programmes francophones et la survie du français en milieu minoritaire au Canada tient probablement, selon elle, au fait qu'il y ait ces canadiens français et québécois au sein des organisations et que ceux-ci tendent à attribuer un sens identitaire plus aigu à l'épanouissement de la francophonie minoritaire canadienne :

Des fois je me dis si j'étais francophone du Québec, là..que mes ancêtres aient vécu...
 Avaient vécu ça, la même chose (un passé historique commun)...peut-être que ça
 serait beaucoup plus important pour moi, tu vois. Mais moi je me suis déracinée,
 donc je m'attends pas à ce que...Tu sais que ma culture continue après. (Aline, p. 11)

C'est pourtant au niveau personnel que la participante, enseignante de longue date au
 programme francophone, fait cette remarque; en effet, lors de notre entrevue, celle-ci,
 derrière un scepticisme non caché face à la transmission de la culture d'expression
 française ici, se montrait quand même enthousiaste pour l'enseignement de la langue et
 de la littérature françaises à ses élèves d'origines diverses, y trouvant une source de
 plaisir et une façon de transmettre le patrimoine culturel :

Même dans ma classe, le choix des textes que je fais, j'essaie un petit peu de varier,
 mais j'aime...on enseigne bien ce qu'on connaît bien et ce qu'on aime bien, n'est-ce
 pas? Alors, moi je fais...les Fables de LaFontaine, puis j'ai fait des extraits du Petit
 Chose de Daudet, que j'aimais bien. Ce sont des choses qui me parlaient à moi, qui
 me parlent encore tu vois...(Aline, p.23)

Sans doute, le fait d'avoir élu délibérément de venir habiter un autre pays impliquait, pour
 cette participante, la nécessité de maintenir une attitude d'ouverture face à l'intégration à
 la société choisie (Langlois, 1995; Pagé, 1991). Je contrastais mon attitude avec la sienne
 et c'est au cours de cette discussion que la notion de pays m'a paru un élément clé de ce
 qui distingue nos perceptions. Pour ma part, en tant que québécoise d'origine, ayant opté
 de vivre au Canada anglais, je n'en ai pas pour autant changé de pays. Dans le contexte
 d'un pays bilingue, la reconnaissance de mes droits linguistiques ainsi que la possibilité
 d'épanouissement de ma communauté culturelle me sont garantis constitutionnellement.
 Mes propres représentations de la culture francophone, de l'identité culturelle et de la
 fonction culturelle de l'école francophone sont basées sur ces garanties politiques.
 Comme je l'ai aussi constaté au cours de mes lectures et par les entrevues que j'ai

menées, ce sont à la fois ces acquis politiques et les représentations d'un Canada bilingue et biculturel qui sous-tendent et motivent l'effort des enseignants et des intervenants en éducation francophone minoritaire partout au Canada. Certainement ici, en Colombie-Britannique, où la reconnaissance des droits de la minorité francophone est constamment à revendiquer, ces considérations d'ordre politique ont un impact sur l'enseignement de la langue et de la culture françaises dans les programmes francophones.

On pourrait affirmer en conclusion à cette section que l'enseignement de la culture maternelle (Laforge, 1993) est perçu par bon nombre de participants comme visant à éveiller à la connaissance culturelle sous plusieurs formes: la connaissance des oeuvres littéraires et artistiques d'expression française, de l'histoire et de l'évolution de la francophonie canadienne et mondiale de même que la connaissance des autres cultures, francophones ou autres. Cet enseignement est également perçu comme facteur d'intégration à la culture francophone: l'école minoritaire francophone étant un microcosme de la société pluriethnique et multiculturelle dans laquelle nous vivons, l'enseignement de la culture vise à inspirer chez ses élèves le respect des valeurs acceptées dans la communauté francophone d'ici, ou du moins à inviter un examen critique et parfois difficile (Freire, 1985, 1987) de celles-ci dans un esprit de respect mutuel (Kaprielan-Churchill, 1996; Pagé, 1991). On a aussi souligné l'importance que l'enseignement de la culture francophone soit dispensé de façon à véritablement produire un impact, c'est-à-dire qu'on y accorde dans les grilles horaires un nombre d'heures suffisant (secondaire) et que le contexte et l'identité des programmes soient repensés et mis en valeur dans toutes les écoles où l'enseignement de la culture maternelle est donné (homogènes et hétérogènes).

Section 2) VIE SCOLAIRE

L'enseignement est bien sûr l'activité principale autour de laquelle est organisée la vie de l'école. Mais, nous le savons, en milieu minoritaire il est loin d'être le seul facteur de développement identitaire et culturel. La construction identitaire prend appui dans beaucoup d'activités qui se déroulent en complémentarité avec celles de la salle de classe. Pour les enseignants qui doivent se ressourcer, faire l'effort de garder bien vivante leur langue et leur culture pour les partager de façon significative, le support des structures administratives et des associations professionnelles est essentiel. Pour les parents qui la plupart du temps travaillent en anglais, souvent vivent dans des foyers exogames, parfois même n'ont d'appartenance avec la francophonie qu'en raison d'un séjour antérieur en milieu majoritaire francophone, assurer un environnement culturel francophone riche à leurs enfants est chose ardue. L'école est le lieu des apprentissages scolaires mais plus, il est potentiellement "l'habitat de culture" (Conseil scolaire francophone, 1993) sur lequel ils peuvent s'appuyer pour que leurs enfants vivent des expériences culturelles significatives. Enfin, du point de vue des enfants, si le rôle de l'école est de s'assurer que leur apprentissage de la langue et de la culture françaises soit bien ancré et significatif, tous les aspects de leur développement doivent être touchés. Ceci signifie que l'enseignement devra être ouvert à une communauté culturelle authentique (Hébert, 1993; Gérin-Lajoie, 1996) et que la petite communauté que constitue chaque école devra offrir, par et au-delà de l'enseignement, des expériences d'ordre affectif, ludique, artistique, sportif et scientifique (Labelle & Lentz, 1993).

Lorsque j'ai demandé aux participants comment l'enseignement de la culture est appuyé dans les écoles, les réponses ont, pour la plupart, naturellement indiqué plusieurs moyens utilisés : le développement pédagogique, le choix des ressources matérielles et humaines, l'animation culturelle, toutes les activités qui se déroulent à l'intérieur de l'école et à l'extérieur de la salle de classe. Les notions de production et de diffusion se sont aussi révélées importantes. Voici donc comment se présentent les données sur la vie scolaire et les représentations qui s'en dégagent.

2.1) La formation des maîtres

Alors que mon expérience personnelle et mes lectures me portent à valoriser cet aspect important de la problématique de l'enseignement de la culture dans un milieu francophone minoritaire pluriel que constitue la formation des maîtres (Gosh, 1991; Ruimy-Van Dromme & Lefebvre, 1991; Gérin-Lajoie, 1993; Tardif, 1993; Cockrell, Placier, Cockrell et Middleton, 1999), aucun des participants ne l'a mentionné spontanément. Bien que je n'aie pas formulé de question spécifique à cet effet, j'avais apporté le développement professionnel comme un exemple d'appui à l'enseignement. Sur cette piste, plusieurs participants ont souligné l'importance d'une concertation, d'une collaboration des enseignants afin de jeter des jalons et mieux comprendre comment soutenir le cheminement culturel des élèves :

À chaque réunion du personnel, on revient toujours à nos 2 ou 3 objectifs et puis on fait le bilan de ce qu'on a accompli ou ce qu'on a fait et il y a un partage d'idées et c'est qu'on espère arriver à la fin de l'année, et dire, oui, on a atteint notre but. On a réussi à...l'école a véhiculé plus ou moins une culture. Et c'est cette culture francophone. (Roger, p. 12)

Les enseignants sont un peu démunis par rapport à tout ça: il y a plus ou moins de ressources, on fait une activité mais il n'y a pas nécessairement toujours une continuité. (Denis, p.22)

La participante qui, plus tôt, avait avancé l'idée d'un curriculum commun en français voit aussi la nécessité de regrouper les enseignants pour élaborer des programmes et des activités qui viennent appuyer l'enseignement, de façon directe ou indirecte :

On parlait de la nécessité dans le développement professionnel peut-être de s'asseoir et de trouver des choses qu'on ferait partout pour créer des expériences semblables. On a aussi parlé de l'importance nous-mêmes, peut-être, d'avoir du temps pour lire beaucoup plus! Peut-être d'avoir des clubs de lecture, j'allais dire, où des enseignants s'engageraient chacun à lire un certain nombre de livres de façon à pouvoir peut-être en recommander un quand ils parlent à leur collègues...on parle de fiction ou de poésie mais euh...on parlait de donner des occasions aux enseignants de parler de ce genre de choses ensemble. Et quand on parle de planification, il s'agirait de peut-être avoir des gens qui enseignent au même niveau, qui ont la chance de se regrouper et qui vont planifier. Cette planification-là donnera des expériences semblables peut-être...de choisir des vidéos qui valent la peine d'être exploités, etc. (Mariette, p. 11)

Au niveau du développement professionnel, bien que l'on ressente des besoins de préciser le contexte et le contenu du curriculum, de soutenir l'enseignement de la langue et de la culture fait en salle de classe, à date très peu de temps et de ressources y ont été accordés, les priorités étant pour le moment ailleurs au Conseil scolaire francophone.

2.2) Animation culturelle

Dans le prochain extrait, un participant déplore aussi l'impact de la décentralisation par le Conseil scolaire francophone des ressources humaines et monétaires des programmes d'animation culturelle:

L'animation culturelle: un enseignant n'a presque pas le temps de faire ça ou si c'est fait par des enseignants, ça doit être fait à l'extérieur de leur temps et ils doivent le valoriser à l'intérieur de leur école et ça, ça devient difficile... (Denis, p.23)

Selon ce participant, la tâche principale des enseignants est de travailler de façon à ce que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage, et le fait que l'animation culturelle soit maintenant laissée à l'initiative des équipes directions-enseignants-parents ajoute selon lui à la charge de travail de chacun.

Ça va probablement se ressentir, tant au niveau pédagogique, au niveau culturel, parce que si on rejoint ça au programme d'études, puis qu'on n'a pas de ressources pour alimenter les enseignants au niveau de leur travail à faire vis-à-vis de la composante culturelle, bien je pense qu'on manque un petit peu notre coup. Il ne faut jamais oublier qu'il y a un aspect au niveau de l'école qui est important à rejoindre : les objectifs d'apprentissage pour les élèves. (Denis, p. 23)

Pour cette raison, plusieurs participants ont aussi exprimé le souhait de voir un travail de programmation et de coordination effectué à partir des bureaux du Conseil scolaire, sans que ceci n'entrave toutefois l'initiative des équipes de partenariat éducatif à l'intérieur de chaque école :

Assurons-nous qu'on est capable de vraiment gérer cette décentralisation...(il faut assurer) une coordination aussi...Moi, si on me met une autre miette dans mon assiette, elle est déjà pleine...y a quelque chose qui va déborder, c'est pourquoi...la décentralisation, je dis oui et non. Je dis non parce que là, je ne suis pas prêt, j'suis pas capable. Le modèle qu'on a, dans lequel on se trouve, la structure dans laquelle on se trouve, ne permet pas que j'aie d'autres choses à faire (Roger, p. 22)

La cohérence des budgets a aussi été mentionnée par une autre participante qui exprimait la nécessité d'allouer dans la planification budgétaire les sommes nécessaires pour permettre le développement culturel par le biais de l'école :

Moi je pense qu'on doit faciliter la production culturelle pour les autres membres de notre communauté...Et puis quand je dis favoriser là, ça prend une cohérence, ça prend une cohérence au niveau des budgets...alors si on dit que c'est important, si on dit qu'on en a besoin puis c'est ce qui nous caractérise, bien il faut que les budgets suivent. (Diane, p. 2-3)

Présentement, dans le modèle décentralisé de l'animation culturelle, chaque école élémentaire dispose d'un montant de 25\$ par enfant pour assurer le soutien à

l'enseignement de la culture. L'école est libre d'en disposer comme elle l'entend et le consensus parmi les participants interrogés est que ce travail est effectué par une équipe comprenant des enseignants et la direction, parfois des parents et des élèves.

L'activité culturelle varie considérablement d'une école à l'autre selon les domaines d'expertise des intervenants, et selon la disponibilité de chacun pour participer à la vie scolaire en dehors du cadre de la classe. À l'école B, le directeur faisait mention des activités du midi, ateliers donnés par des bénévoles dans différents domaines: gardiennage, bricolage et artisanat, arts visuels et musique, activités à caractère scientifique, sportif ou simplement ludique, ateliers qui, lorsqu'ils sont donnés en français, contribuent à la construction identitaire du jeune francophone (Labelle & Lentz, 1993). Il mentionnait l'apport affectif de ces activités et d'autres également qui font que l'école devient un milieu de vie pour les élèves :

Toutes les activités du midi qu'on a ici, notre chorale, les deux chorales, tout ce qui est activité extra-curriculaire, le club de ski, le volleyball, nos défis scientifiques, ce sont des activités qui regroupent surtout les élèves à la base. Puis qui font autre chose que...ce qui est vu comme de l'académique, dans un sens aussi. C'est avoir du plaisir en français. Quand on parlait de créer des liens émotionnels, c'est souvent dans ces choses là qu'on va les chercher, tu sais (Marcel, p. 10).

A l'école A, ce côté vie scolaire sert aussi d'appui à l'enseignement. On fait mention des "projets qui impliquent toute l'école, des concerts de Noël ou des chorales..." (Roger, p. 12). La perception du directeur est également que l'école a un rôle plus large à jouer pour soutenir les apprentissages scolaires :

Ben l'école c'est vraiment le noyau d'une communauté. Puis évidemment, j'trouve que ce serait un bon point de rassemblement... j'pense que c'est important aussi d'emmener les parents là-dedans. Parce que dans le fond, ce sont eux qui le veulent, nous on le veut aussi, mais y'a une certaine richesse...(culturelle à développer conjointement avec les parents) (Roger, p. 13)

Ce rôle, selon lui, est d'assurer un partenariat efficace afin de concrétiser pour les élèves l'éveil à la réalité culturelle de la communauté scolaire :

Bien justement cette semaine, on semble parler beaucoup d'avoir un genre d'exposition ou de fête multiculturelle, justement pour faire ressortir les différences culturelles qui font partie de l'école...(Roger, p. 14)

De plus, après l'entrevue formelle, ce participant me racontait avec enthousiasme la participation des jeunes de l'intermédiaire de son école à un camp regroupant plusieurs écoles francophones de la région. D'ailleurs une autre participante a fait référence à ce même rassemblement auquel les jeunes de son école avaient participé également :

Je pense qu'il faut aussi que l'école crée des rassemblements en dehors de la salle de classe. Je pense que ces activités sont importantes, que ce soit les Jeux Francophones, que ce soit de...on l'a fait cette année...nos élèves de sixième année sont allés à l'école verte...Mais ils y sont allés, il y avait mes sixième années à l'école C, il y avait ceux de l'école X, ceux de l'école Y, il y avait ceux de l'école Z, ceux de l'école A et les quelques élèves du programme de l'école S. Donc, on avait un groupe de plus de soixante élèves de 6e année qui ont, bon, qui ont fait des sciences ensemble, mais qui ont aussi eu du plaisir ensemble. Le soir, il y avait des activités ludiques, euh...et un groupe assez grand quand même, il y avait soixante enfants (francophones) de leur âge! (Marianne, p. 5)

Le chapitre six élaborera sur les partenariats possibles et aussi sur les pratiques qui soutiennent l'enseignement de la culture dans le contexte plus large de la communauté francophone. Pour l'instant, enfin, mentionnons qu'à l'école C, la direction se montre claire dans sa représentation du rôle d'animation culturelle de l'école tant auprès des enfants que des parents, et consciente aussi qu'afin d'atteindre les buts qu'elle envisage, il est nécessaire d'ouvrir l'école sur la communauté scolaire francophone plus large, au moyen d'échanges, de séjours faits en commun avec d'autres écoles :

Donc je pense que le premier apport de l'école c'est de faire de ces enfants des gens qui savent parler le français... La deuxième chose c'est que peut-être graduellement

tu vas aider certains parents à retrouver la langue française comme la langue de communication avec leurs enfants... Et puis je pense que la troisième c'est de permettre aux enfants de connaître d'autres enfants de milieux francophones. Avec un peu de chance, ils vont créer des liens d'amitié...les enfants pour la plupart du temps choisissent de se parler en anglais...mais on peut quand même créer des situations où ils ont besoin de parler en français, et t'espère...je pense que l'école peut créer des rassemblements en dehors de la salle de classe...Il faut viser que les voyages des 7e années se passent avec peut-être plusieurs autres classes. Il faut essayer de créer quelque chose comme ça...Je pense que si on travaille ensemble, et qu'on fait des choses qu'on fait dans plusieurs sites, quand on rassemble nos enfants, on leur montre...ils se rendront compte qu'ils ont eu des choses semblables dans leur vécu. Et à mon avis c'est comme ça qu'on va commencer à tisser des liens entre ces groupes-là.... (Marianne, p. 5, p. 12)

Du côté des parents (nous rappelant que la plupart des participants sont eux-mêmes parents d'enfants inscrits ou ayant été inscrits aux écoles francophones de la Colombie-Britannique), j'ai relevé des perceptions du rôle à jouer pour appuyer l'enseignement et enrichir la vie scolaire. Par exemple, la création de liens entre les jeunes à travers les activités de la vie scolaire, ressort également de l'entrevue avec une élue au conseil scolaire, elle-même parent de deux enfants à l'école B :

Si je peux parler de ma fille et de ses amies à elle...quand elles se voient, elles parlent en français, je vois qu'il y a quand même une amitié qui est très profonde, et le fait qu'elles soient francophones, qu'elles se tiennent ensemble, qu'elles fassent des choses en français ensemble, qu'elles fassent partie de la chorale ensemble... ce sont des amitiés là qui vont durer longtemps, longtemps, qu'elles auront probablement pour le restant de leurs jours. Donc elles vont probablement toujours faire des choses en français ensemble et ça c'est un développement, c'est ce qu'on veut encourager finalement (Andrée, p. 17).

Cette participante explique aussi qu'il est du rôle de l'école de faire connaître et aimer la musique et la chanson francophones, ces apprentissages apportant encore une fois une dimension affective qui contribue à la construction identitaire et ouvre aux enfants des avenues d'appropriation de la langue et de la culture enseignées à l'école :

Par exemple... la musique qui se fait dans l'école, c'est un élément qui est très important parce que on veut donner le goût...on veut développer chez l'enfant un penchant, un amour pour la musique francophone (Andrée, p.17).

La prochaine section traite plus particulièrement du rôle joué par le développement des arts à l'école.

2.3) L'épanouissement de la culture par les arts

L'école, par l'enseignement bien sûr, mais aussi par la vie scolaire occupe une place de choix pour assurer la relève artistique au sein de la communauté. Une participante formule sa pensée au sujet du rôle culturel de l'école, selon les concepts sociologiques de production et de consommation de la culture, estimant que l'école a pour fonction première la production d'une culture :

Ce que moi j'entends par production, c'est le fait de vivre ensemble sous un même toit, et de partager ce qu'on produit. Ça peut prendre...ça peut être informel, comme par exemple afficher sur les murs d'une école ce que les élèves ont produit, soit au niveau visuel ou au niveau de l'écriture Euh...ça peut être une production, un spectacle à l'interne où les gens, les enfants vont partager une pièce de théâtre qu'ils ont montée par exemple, mais ça peut aller beaucoup plus loin que ça. Moi je pense qu'on doit faciliter la production pour les autres membres de notre communauté. (Diane, p.2-3)

La production culturelle scolaire se centre non pas exclusivement, mais quand même beaucoup autour des arts, que ce soient les arts littéraires, les arts de la scène, la musique ou les arts visuels :

À partir du moment où on a l'opportunité d'échanger, il y a une création de culture...qu'on prenne une production à l'écrit, qu'on prenne une production théâtrale, qu'on prenne l'art visuel, tout ça pour moi c'est de la culture. Et ce sont les aspects qu'on cherche surtout à développer dans les écoles, dans les ERI, à cause de la programmation du Ministère de l'Éducation (Diane, p. 3)

Dans cette perspective, les frontières entre l'enseignement et le para-scolaire deviennent floues, créant une ouverture souhaitable vers la communauté (Gérin-Lajoie, 1996). Un des rôles de l'école devient alors par exemple celui de faciliter l'accès à un public authentique pour les productions scolaires, permettant aux élèves de sentir de façon tangible la présence de la communauté francophone autour de chaque école :

On dit l'école au coeur de la communauté, et on le voit de plus en plus dans les écoles...J'étais au spectacle de Noël des élèves de l'école N la semaine dernière, et on parlait du spectacle de Noël de l'école E, que je n'ai pas vu mais dont on m'a parlé, et on m'a dit: "on n'a jamais vu tant de gens dans le gymnase de l'école". Alors c'est évident que les membres de la communauté, particulièrement ceux qui sont parents, ont un intérêt à se déplacer pour venir voir ces manifestations de la culture...(Diane, p.17).

Ramenant le rôle de l'école à celui de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970), la participante explique pourquoi, selon elle, la production culturelle doit être encouragée dans les écoles francophones :

La fonction d'une école c'est la reproduction sociale. Ajoutons à cela le fait qu'on est un petit groupe...ce n'est pas la consommation...la consommation est importante parce que les élèves doivent voir que la culture francophone elle existe à l'extérieur de leur milieu!...Mais il reste que ce qui va marquer les élèves, c'est leur participation à cette production là (Diane, p. 18).

En somme, plusieurs participants identifient l'importance du développement des arts par l'école comme facteur d'identification culturelle et soulignent leur contribution au développement chez les enfants et leurs parents d'un sentiment d'appartenance à une communauté véritable.

Conclusion du chapitre

L'ensemble de ces remarques sur les activités parascolaires, la chorale, le programme de musique, les arts en général, les échanges d'étudiants, les voyages de classe, les célébrations de la diversité culturelle illustrent comment la production de la culture déborde du cadre de la classe pour englober une multitude de gestes et d'initiatives qui rendent un sens à l'enseignement de la langue française en milieu minoritaire, qui tendent à explorer des avenues vers une francophonie plus large et significative. En conclusion de cette section, ce qui se dégage de l'ensemble des perceptions exprimées est donc une volonté de créer, de construire, de produire une culture propre à chaque école. La volonté de reproduction sociale, exprimée dans le mandat donné à l'école de favoriser le développement de l'identité culturelle des jeunes est donc réalisée en partie à travers l'appui donné à l'enseignement par les activités mises en oeuvre pour enrichir la vie culturelle à l'école. Comme nous l'avons évoqué, ceci ne se fait pas en vase clos. La vitalité du milieu scolaire francophone de Colombie-Britannique, sa fertilité sur le plan artistique, son rayonnement culturel dépendent de la force du réseau communautaire que l'école contribue à bâtir (Hébert, 1993; Gérin-Lajoie, 1993, 1996; Cazabon, 1993). Dans le prochain chapitre nous examinerons les perceptions de l'importance pour l'école du réseautage communautaire; nous discuterons de la compréhension des mécanismes qui le régissent et des possibilités d'épanouissement culturel qu'entrevoient les participants à cette recherche.

CHAPITRE 6

DIFFUSION DE LA CULTURE

Ce chapitre vient boucler la présentation et l'analyse des données recueillies en entrevues au cours de cette recherche. Au Canada, en milieu minoritaire, un tableau des représentations de la fonction culturelle de l'école francophone ne serait pas complet sans inclure les représentations de l'interaction entre l'école et la communauté. La diffusion de la culture est bien souvent le point focal de cette interaction ou son résultat. Nous avons vu dans les chapitres précédents comment les participants, des éducateurs ou administrateurs dans le domaine de l'éducation francophone, se perçoivent face à leur culture et leur identité culturelle (chapitre 3), ainsi que la façon dont ils se représentent la communauté francophone dans laquelle ils vivent (chapitre 4). Nous avons également détaillé leurs perceptions du rôle culturel de l'école dans le cadre de l'enseignement et de la vie scolaire (chapitre 5). Au cours du chapitre 6, nous examinerons le rôle de diffusion de la culture par l'école en conjonction avec la communauté environnante. Nous verrons donc comment les participants perçoivent et décrivent d'abord à la première section (1), le rôle et le cadre de la diffusion de la culture à l'école, à la deuxième section (2), l'idéologie et les pratiques qui permettent de développer la consommation et la production culturelle, et à la troisième section (3), les mécanismes de gestion de la diffusion tels qu'ils s'appliquent à la production et à la consommation à et par l'école de

produits culturels. En somme, ce chapitre examinera les circonstances et les perspectives de développement de l'interaction entre communauté et école pour diffuser la culture.

Section 1) ROLE ET CADRE DE DIFFUSION DE LA CULTURE

1.1) Un rôle

L'école dite "francophone" se voit-elle conférée un rôle additionnel de diffusion de la culture de langue française? La question étant posée, nous pouvons tout d'abord rappeler des éléments de réponse ressortis dans les propos rapportés au cours des chapitres précédents. Les enseignants sont conscients de véhiculer une culture, la leur et celle de l'école. Les directions d'écoles envisagent qu'une partie de leur rôle est de créer des occasions pour faire connaître et partager aux élèves des expériences culturelles. L'école reçoit des budgets pour présenter aux élèves des productions appuyant l'enseignement du français et de la culture. Les associations de parents à l'intérieur de chaque école consacrent des fonds pour des activités à caractère culturel et contribuent à offrir aux écoliers un environnement culturel stimulant. Le personnel gestionnaire au Conseil scolaire estime de son devoir de favoriser un développement identitaire axé sur la 'culture francophone'. En somme, il est raisonnable de dire que l'école francophone de Colombie-Britannique est appelée à jouer, à l'heure actuelle, un rôle de diffusion de la culture. Comment ce mandat est-il mis en oeuvre par les différents partenaires de la communauté scolaire? Le mandat de diffusion tel qu'il se présente maintenant est-il véritablement du ressort de l'école? Comment les politiques culturelles et la structure administrative supportent-elles ce mandat? La présentation et l'analyse des données de ce chapitre visent à expliciter les perceptions des participants sur ces questions.

Quand j'ai demandé aux participants si l'école joue un rôle de diffusion de la culture et des produits culturels francophones, chacun des neuf participants a répondu par l'affirmative :

Chaque occasion qu'on peut avoir de valoriser cette culture-là qu'on identifie, de promouvoir ou même de présenter cette culture-là, je trouve qu'on devrait le faire...Que ce soit avec la radio, la télévision, même les concerts ici. Les présentations ici. On devrait le faire.(Roger, p.18)

Il y a un rôle majeur de diffusion...À l'extérieur du milieu familial, au niveau francophone...il y a un rôle primordial à jouer au niveau de l'école qui est d'offrir des opportunités différentes, valorisantes, au niveau de la culture (Denis, p. 27)

Bien...je dirais oui, mais en même temps quand on fait les choix au comité des arts ...on est limité, on est limité à cause du milieu. (Monique, p.17)

Ma réponse est OUI avec des lettres de cent pieds de haut...(rires) (Diane, p. 17)

C'est important, il faut le faire, on le fait...Ce sont d'autres outils qui sont importants et qui sont là aussi (Marcel, p. 13)

Oui et pour venir à la culture...c'est sûr que l'école peut jouer un rôle de diffuseur (Marianne, p. 14)

Dans une situation non-minoritaire, je dirais que non. Mais ici... oui, je pense que oui.(Aline, p. 21)

Je pense que ça pourrait être un rôle de la communauté et de l'école... Je pense que le Conseil scolaire francophone se doit, s'ils ont des ressources à leur disposition, de les distribuer aux écoles...au niveau des ressources on se doit comme parent, comme enseignant même, au niveau du Conseil scolaire de faire en sorte qu'on connaît ces ressources là, et qu'on puisse les distribuer. (Andrée, p. 16)

Oui, bien sûr...Je pense que l'école devrait s'impliquer un petit peu plus...il faudrait trouver des moyens de promouvoir, d'attirer plus l'intérêt des jeunes pour la culture (Fernando, p. 14)

Les participants sont unanimes quant à l'existence du rôle de diffuseur occupé par l'école. C'est peut-être cependant l'un des seuls éléments de consensus entre les participants car si, au premier abord, ils semblent tous d'accord pour attribuer un rôle de

diffusion à l'école, les perceptions du cadre et des modalités d'exercice du rôle varient, comme nous le constaterons.

1.2) Un cadre

Le mot diffusion, au sens où il est utilisé ici, signifie le 'fait de se répandre' (Legrain, 1996). Les données des chapitres précédents montraient que la culture francophone en Colombie-Britannique est perçue comme un amalgame de différentes traditions culturelles véhiculées par des intervenants de provenances variées, s'inscrivant dans un contexte nord-américain et exprimant une identité fortement, mais non exclusivement, influencée par la culture de langue française prédominante au Canada, soit celle du Québec. Revenant à la caractéristique d'indissociabilité attribuée par quelques participants au couple langue et culture (Boas, 1961), il semble ainsi naturel que la diffusion culturelle soit centrée sur des activités se déroulant principalement en français et visant l'expansion de la connaissance et de l'expérience culturelle de la francophonie chez les jeunes. Dans cette perspective, l'enseignement est un important facteur de diffusion culturelle par l'école, nous l'avons déjà vu.

De plus, comme nous l'avons constaté, l'aspect affectif, l'expérience de la culture constitue ce dont la plupart des participants se souviennent, ce qui a laissé une empreinte dans leur esprit, ce qui les rattache en tant qu'individus à une collectivité culturelle : "Bobino, Le petit Chose, Rabelais, Molière, la famille et l'école, l'humoriste Sol", pour ne prendre que quelques exemples parmi les données déjà citées. Certains de ces éléments appartiennent au cadre scolaire, d'autres en débordent, et il est généralement admis que le cadre culturel devient plus large que le domaine strictement scolaire, plus englobant,

lorsqu'il s'agit du milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 1996; Conseil scolaire francophone, 1993). Certainement l'école a un rôle majeur à jouer pour initier les jeunes aux oeuvres marquantes de la culture française et francophone (Lebrun & Lits, 1991), mais le milieu exige que ces oeuvres soient pertinentes au monde des jeunes, qu'elles soient abordables, rendues significatives. Plus encore, la culture diffusée fait ici l'aller-retour entre culture-horizon et culture-milieu (Dumont, 1968), exigeant que la culture scolaire sorte du livre et de la tradition pour prendre une dimension concrète, immédiate et dynamique. En effet, pour laisser une empreinte, il semble, comme l'ont souligné les participants, que la culture doive s'entremêler au vécu des jeunes francophones et tenir de l'expérience affective autant que cognitive :

Faut qu'on ait des connections émotionnelles, puis c'est ça qui va faire qu'on crée une culture (Marcel, p. 3)

...quelque chose d'affectif, d'émotif qui va jouer un rôle différent...ces opportunités affectives, émotives, différentes, qui ne sont pas reliées pour les élèves à quelque chose de strictement scolaire (Denis, p. 30).

Ces remarques sont indicatives d'une perception que le rôle de diffusion de la culture par l'école doit accorder une importance aussi grande à la production et à la réalisation par les élèves d'oeuvres et d'activités culturelles qu'à la consommation pure et simple de produits culturels. Nous verrons qu'il est, d'une certaine façon, difficile de faire une distinction nette entre production et consommation dans le contexte scolaire, les activités de production devenant souvent des produits culturels "consommés" par la communauté scolaire. L'importance de relations productives et harmonieuses entre l'école et la communauté au plan de la diffusion de la culture seront également mises en évidence dans les propos des participants. Enfin, dans le contexte d'un conseil scolaire encore dans

son berceau, les perceptions indiquent des inquiétudes, des questionnements et des points de vue qu'il m'a semblé utile de mettre en relief.

Section 2) DIFFUSION CULTURELLE

2.1) Idéologie

Au chapitre 3, une des participantes à la recherche avait mentionné d'emblée dans sa définition personnelle de culture les aspects de production et de consommation, précisant avec insistance que selon elle, la production devait certainement figurer de façon proéminente parmi les activités pédagogiques et extra-curriculaires de l'école francophone :

Pour moi, la culture c'est le résultat d'un groupe de gens qui vivent ensemble. Je pense qu'on peut la vivre à deux niveaux. On peut la vivre en consommateur, et on peut la vivre comme producteur. Le côté qui moi, m'intéresse, c'est le côté producteur parce que quand on parle de reproduction de communauté, on a besoin d'avoir des producteurs à l'intérieur de notre milieu. (Diane, p. 2)

On connaît les difficultés qu'ont éprouvées et qu'éprouvent toujours les communautés de langue française à travers le Canada à maintenir leur vitalité ethnolinguistique (Landry & Allard, 1993; Gérin-Lajoie, 1993, 1996; Théberge, 2000). Ce que la participante rappelle dans sa définition est le rôle inhérent confié à l'école d'assurer la reproduction sociale, donc en quelque sorte de maintenir, par la transmission de la langue et de la culture aux élèves, un degré de vitalité et d'identité francophone dans la communauté. C'est une vision qui joue de l'intérieur et de l'extérieur de la communauté. D'une part, il faut que les élèves s'identifient et reconnaissent leur appartenance culturelle à la francophonie (Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, 1994). D'autre part, pour la survie de la communauté francophone, il faut que leur identité culturelle soit reflétée à

l'extérieur des murs de l'école dans la société majoritaire (Landry, 1993). S'il est important que l'affirmation de francité des élèves soit complète et soutenable, il est important qu'elle soit validée au delà de la communauté francophone proprement dite. Dans cette ligne de pensée, la participante citée plus haut continue en introduisant le concept d'exportation de la culture :

Or, comment s'exporter? Quelle est la façon la plus facile de s'exporter? À mon avis c'est par les arts...en participant dans la grande collectivité (Diane, p. 18).

D'ailleurs, d'autres participants ont exprimé un point de vue semblable, élargissant peut-être la notion de production à un ensemble plus large de pratiques que nous détaillerons mieux à la sous-section 2. Le directeur de l'école B utilise lui aussi le concept d'exportation, pour signifier faire connaître la production culturelle de l'école :

On veut diffuser à travers ce qu'on fait à l'école, c'est à dire qu'on veut exporter un petit peu ce qui se fait à l'école B...par la chorale, par la radio, la télévision... (Marcel, p. 13)

Quant à l'idéologie motivant les choix de consommation de produits culturels, selon les données recueillies, deux écoles de pensée se partagent l'opinion des participants: l'une d'elles recommande de fermer la porte de l'école à ce qui vient de la culture majoritaire afin de maximiser l'impact de la culture francophone à l'école, l'autre préconise une participation à la culture majoritaire, encourage les jeunes francophones à se manifester sans avoir peur de perdre leur identité.

Les opinions de certains participants chevauchent ces deux pôles. Par exemple, lorsqu'il s'agit de production, nous l'avons vu plus haut, la participation à la vie culturelle majoritaire est perçue comme une 'exportation' de la culture francophone et reçoit l'approbation à la fois des idéologues du Conseil scolaire et des praticiens dans les

écoles. Un bon exemple est celui de la participation de la chorale de l'une des écoles francophones au Elementary Choir Festival qui se déroule sous l'égide du district scolaire anglophone où se situe cette école. Cette participation est encouragée et jouit d'un appui positif de la part des parents et de l'administration de l'école. Par contre, s'il s'agit d'événements se déroulant à l'école, on imagine plus difficilement faire venir un groupe de jeunes d'une école anglophone, et certains participants interrogés sont catégoriques quant à la validité de tenter de rejoindre l'identité culturelle hétérogène (partiellement anglophone ou autre) des élèves en offrant des activités ou spectacles au contenu de langue anglaise dans l'école.

Par exemple, à la question "Est-ce que, selon vous, le contenu des produits culturels, musique, théâtre, littérature, films, spectacles diffusés par l'école reflète la diversité ethno-linguistique présente?" une participante répondait :

Personnellement, je pense qu'on doit mettre l'accent sur la culture francophone parce que en ce qui concerne le reste, que ce soit la culture hispanophone, la culture chinoise ou la culture anglophone, la société majoritaire s'en charge. Nous on a tellement peu de temps à passer avec nos élèves, on...les heures de contact sont minimales, hein, on parle de 5 heures par jour, moi je laisserais cette tâche là à la communauté majoritaire. (Diane, p. 22)

Ceci dit, il n'empêche pas qu'à l'occasion la priorité soit mise sur la valeur artistique d'une production nonobstant la langue de diffusion. C'est ce à quoi réfère la prochaine participante :

L'expérience culturelle de l'opéra primait sur la langue, mais c'est certain qu'on ne peut pas faire ça dans toutes les activités alors si c'est du théâtre puis qu'il y a une pièce de théâtre en français, on va choisir la pièce de théâtre pour la langue d'abord, avant le sujet...puis ça va être comme ça pour toutes nos planifications, on essaie de choisir des choses qui sont en français, alors il faut je pense que le choix premier ce soit la langue...On essaie de montrer aux enfants que la langue ne limite pas, mais dans ce sens là, je trouve ça artificiel parce que...si on veut vivre beaucoup d'expériences, de vivre en français à Vancouver, c'est très limité, ou beaucoup plus

limité je devrais dire, puis on essaie, en tout cas, moi j'essaie de montrer aux élèves que ce ne l'est pas! (rire)...Il y a une espèce de contradiction là, qu'on peut vivre toutes les choses en français aussi, c'est possible, mais à Vancouver!?...(Monique, p. 18)

Cette citation explique bien le dilemme idéologique auquel les intervenants de l'école francophone sont parfois confrontés et les choix qui leur incombent pour, d'une part, éviter la ghettoïsation des élèves et d'autre part, pour se donner les moyens d'atteindre les objectifs linguistiques et culturels visés. À mon sens, d'un point de vue stratégique, il m'apparaît important et même nécessaire de manifester aux élèves une connaissance du milieu majoritaire, une approbation ouverte de celui-ci par l'école afin qu'il ne devienne pas le "fruit défendu" qui attire plus encore, afin que les élèves se sentent inclus et valorisés là où c'est vital qu'ils le soient véritablement. En effet, lorsque l'on s'arrête pour constater l'identité hétérogène des élèves des écoles francophones, l'aisance avec laquelle ils passent de l'anglais au français, je trouve déplorable que l'on entretienne encore une mentalité défensive et faut-il le dire, fermée, face à la communauté linguistique dominante qui est elle-même aussi composite que peut l'être à ce point la communauté francophone.

Ceci dit, caution s'applique en termes de proportions, et le souci horaire exprimé plus haut est justifiable dans un sens, mais ne devrait pas contraindre le message crucial que nous sommes, en tant que francophones, partenaires dans la société *at large*. Si nous nous percevons comme minorité luttant pour notre survie, il faut d'une part bien connaître *the enemy* et d'autre part être forts et bien armés pour le vaincre. Si nous nous percevons comme faisant partie d'une mosaïque culturelle attachant une haute valeur à sa diversité, nous devons chercher des alliés et participer de plain-pied sur l'agora de cette

communauté plus large. Si, enfin, nous nous en tenons à la thèse des deux peuples fondateurs, il faudrait, à mon avis, envisager sérieusement un changement de lentille et s'appliquer à une observation beaucoup plus rigoureuse de la réalité culturelle à l'école francophone et de la société britanno-colombienne en général. D'ailleurs ces enjeux et stratégies font l'objet d'études par la Fédération des francophones de Colombie-Britannique (assemblée générale annuelle, juin 2000) et ont été récemment discutés à travers le Canada grâce à l'initiative Dialogue, une tournée pan-canadienne des communautés de langue française par les représentants de la Fédération des communautés francophones et acadienne (FCFA).

Selon les données, les choix en matière de consommation de produits culturels se limitent majoritairement aux produits de langue française, ne tiennent pas nécessairement compte de la diversité culturelle présente à l'école et sont faits grandement en fonction de réflexions semblables à celles-ci, partagées par plusieurs :

Personnellement, je crois que oui, on devrait essayer de se concentrer sur ce qui est francophone.... parce que c'est plus facile pour la famille d'aller avoir d'autres expériences, même si on sait qu'il y a un gros segment de notre population qui va jamais le faire, c'est dommage, mais c'est quand même plus facile pour eux d'avoir accès à des expériences ici autres que francophones. On a juste à ouvrir le journal, puis il y en a plein, plein, plein. Tandis que nous, bien on a un mandat dans une école francophone. C'est quoi? Bien, l'éducation de qualité qui vise à promouvoir le français. (Marcel, p. 22)

Mais moi je me suis plutôt vue, je me suis plutôt restreinte la plupart du temps à des choses en français. Parce que je sais que les enfants ont tellement de choses en dehors de l'école qu'ils ont la chance de faire en anglais. Euh...d'une façon générale, dans mon école, j'ai tendance à me limiter à faire venir des gens en français, mais...c'est sûr qu'on a fait des choses, je sais pas si c'est culturel, mais tu vas finir par aller à Science World, ou des choses de ce genre là, la visite se passera en anglais euh...faut pas non plus l'exclure et devenir fermés...Mais quand on parle de développer l'identité culturelle des apprenants, si on parle de développer une identité culturelle francophone, je pense que l'école n'est quand même qu'un tiers de ça. L'autre tiers,

c'est la famille et le troisième tiers c'est la communauté et bon, on peut pas demander à l'école de tout faire...(Marianne, p. 17-18)

Une participante relie la question de la décentralisation de la gestion des activités culturelles (que nous détaillerons mieux plus loin à la section 6.3) à celle de la représentativité au niveau des choix en matière de produits culturels consommables en soulignant qu'il revient maintenant à chacune des écoles de refléter son identité particulière à travers le contenu des produits diffusés :

Je sais qu'ici à l'école B, on a toujours mentionné qu'une des choses qui nous différencie des autres écoles c'est le fait qu'il y avait plusieurs nationalités et beaucoup de langues parlées. Alors je crois que oui, c'est un élément très important. On a mis le euh...euh...le doigt dessus il y a pas longtemps aux célébrations de notre anniversaire, et je pense que c'est quelque chose qu'on doit considérer...On parlait de décentraliser et de donner plus de responsabilités aux écoles, aux directions d'école pour qu'ils puissent prendre ce genre de décisions...Peut-être qu'avant, quand on faisait venir un spectacle à travers le Conseil scolaire, il y avait certains élèves que ça ne rejoignait pas. Par contre je pense que maintenant en décentralisant, en faisant en sorte que la décision vienne plutôt de la base, que ça va permettre plus de représentativité (Andrée, p. 20)

Les pratiques qui, selon les participants, permettent soit de produire une culture exportable, soit de construire une culture à laquelle les étudiants s'identifient, sont variées et valent la peine d'être énumérées et détaillées. C'est ce que nous proposons de faire dans la section suivante.

2.2) Pratiques

Partant du matériel des entrevues, j'ai retenu des catégories de pratiques qui, selon l'opinion des participants, encouragent la production culturelle et ce faisant, favorisent la diffusion de la culture francophone à partir de l'école, à la fois pour le bénéfice des élèves et pour celui de la communauté. Il s'agit soit de pratiques qui prennent place à l'école, ou

bien de grandes orientations qui favorisent la production culturelle et la diffusion de la culture de et par l'école. Plusieurs références concernant spécifiquement l'enseignement en salle de classe ont été discutées au chapitre précédent. Les pratiques décrites ici s'inscrivent donc dans un contexte plus large que l'enseignement proprement dit, et incluent des activités qui se déroulent à l'extérieur de la classe et qui souvent impliquent des participants de la communauté de concert avec ceux de l'école.

2.2.1) Les arts

Les arts sont évidemment en tête de liste lorsqu'on considère la production culturelle d'une école. L'exportation culturelle à partir de l'école peut en effet très bien se faire dans le cadre de l'enseignement des arts. Dans une perspective humaniste, les cultures et civilisations laissent une marque historique par le biais des arts. En contexte canadien, dans un passé récent, et encore maintenant, le rayonnement culturel du Québec de par ses écrivains, ses cinéastes et ses auteurs-compositeurs-interprètes demeure encore inégalé dans le reste du Canada et témoigne de la vitalité de l'identité culturelle propre au Québec. En conséquence, il me semble pertinent de considérer la production artistique comme facteur de diffusion et de considérer sa place dans l'éducation francophone minoritaire :

Je vois aussi au secondaire, entre autre en Colombie-Britannique, la nécessité de regarder notre environnement, de réaliser que Vancouver c'est la ville du cinéma, c'est une ville des arts, et personnellement j'ai toujours cru que ce qui nous distinguerait d'autres conseils scolaires, ça c'est une opinion très personnelle, c'est notre production artistique. Et je ne suis pas une artiste, c'est un cheminement intellectuel que moi j'ai fait. Puis j'explique un petit peu pourquoi. Les francophones minoritaires seront toujours...c'est toujours la communauté francophone qui doit entretenir les relations avec la majorité. C'est nous qui devons faire cet effort là, la majorité n'a pas à faire cet effort là....(Diane, p. 19)

C'est donc avec une attitude pro-active s'inscrivant dans le contexte culturel particulier de la Colombie-Britannique que la participante envisage la place des arts au sein de la minorité francophone, et de là, leur importance dans les écoles francophones. La participante s'est référée au cours de l'entrevue à un programme du secondaire offert durant l'année scolaire 1999-2000 aux élèves de plusieurs régions de la Colombie-Britannique. Il s'agissait d'un cours de théâtre échelonné sur une dizaine de fins de semaine au cours de l'année scolaire et crédité comme matière à l'étude au deuxième cycle du secondaire. L'aboutissement du cours était la présentation d'une pièce de théâtre, incluant des éléments de musique et de danse, à un public d'étudiants ainsi qu'au public adulte. La participante explique le rôle de diffusion de la culture qu'une telle initiative permet d'accomplir :

Le cours de production théâtrale qui se donne la fin de semaine, c'est pas un cours choisi au hasard...c'est de savoir que cette expérience chez les élèves va les amener à deux choses: un, à développer l'amour de la culture en la vivant de façon très euh...dans l'immédiat au niveau de la voix, au niveau des mouvements, je veux dire c'est kinesthétique comme expérience...et deux, d'être capable d'exporter cette expérience là, non seulement dans notre communauté mais dans la grande communauté que ce soit à travers les programmes d'immersion, soit en en intégrant des extraits dans une programmation majoritaire (Diane, p. 18).

Cet exemple vécu au secondaire peut sembler sortir du cadre de la présente étude, mais il nous a été proposé par une participante impliquée de par ses fonctions autant dans la sphère élémentaire que secondaire. De plus, un examen sommaire des activités des écoles élémentaires, effectué grâce aux propos des autres participants, révèle que les arts occupent en effet une position privilégiée en ce qui concerne la diffusion de la culture. L'exemple des chorales en est un qui a été mentionné à plusieurs reprises, tant par les

participants des trois écoles que par les cadres et la représentante du Conseil scolaire francophone. L'activité de chorale sert à faire connaître du répertoire chanté aux élèves (enculturation), à développer leurs habiletés et talents musicaux (enseignement), ainsi qu'à assurer une affirmation de la présence culturelle francophone (diffusion) par le biais la participation à des concerts publics et à des regroupements de chorales au niveau des districts scolaires francophone ou anglophones :

c'est à mon avis la façon la plus facile de se faire connaître...c'est quelque chose qu'il faut exploiter, pour s'intégrer davantage à la communauté majoritaire (Diane, p. 18)

L'idée de rejoindre la communauté majoritaire et de faire connaître la production artistique des élèves prend également d'autres formes. Le directeur de l'école B cite l'exemple de poèmes d'élèves de son école qui sont régulièrement publiés dans un quotidien de langue anglaise grâce à l'initiative du professeur d'anglais :

Ici on est privilégiés, on est à Vancouver, puis on se fait demander beaucoup...à travers des choses comme le Vancouver Sun...quand je regarde des poèmes qui ont été publiés, c'est sûr que c'était en anglais à travers le programme d'anglais...mais ce sont quand même des élèves d'une école francophone qui ont produit des choses, pour certaines personnes dans une deuxième langue, des textes qui ont été publiés dans le journal, puis c'est reconnu...Donc ça ce sont des pratiques qui permettent à l'école de jouer ce rôle de diffusion en mettant en valeur le travail des élèves... (Marcel, p. 13).

Les deux participants cadres au Conseil scolaire ont également mentionné un Festival des Arts, événement annuel qui serait en voie d'organisation au niveau du Conseil scolaire francophone et qui pourrait, une fois bien lancé, se montrer une excellente façon de valoriser le travail artistique des élèves et de faire connaître la culture francophone dans la communauté. Il existe d'autres exemples d'une telle initiative: récemment, le journal francophone L'Express du Pacifique annonçait une exposition d'oeuvres réalisées par les

élèves de l'école régionale d'une ville de la vallée de l'Okanagan, organisée en collaboration avec le centre francophone de cette municipalité.

On a mentionné précédemment des concerts de Noël ou de fin d'année dans les écoles, concerts qui jouent un rôle de catalyseur des énergies créatives quand vient la saison. Ces productions servent aussi la fonction de rassembler les communautés, d'actualiser à petite échelle la notion de 'peuple' dont fait mention Paiement (1997) en permettant aux gens de se retrouver dans une foule francophone.

Dans les écoles élémentaires, la création théâtrale est aussi de cette façon un facteur de diffusion. Le directeur de l'école A mentionne le rôle que joue l'école en offrant aux élèves l'opportunité d'être encouragés dans ce travail :

puis si nos enfants font du théâtre, qu'on leur offre un auditoire (Roger, p. 18)

En somme, il ne fait nul doute que la production artistique, lorsqu'elle est soutenue et valorisée à l'intérieur des communautés scolaires, contribue de façon primordiale à la diffusion de la culture par l'école. Mais, si elle en constitue un volet important, elle ne joue pas de façon exclusive ce rôle de diffusion :

On parle de productions au niveau artistique en fait...c'est sûr qu'il y a d'autres domaines qui pourraient être développés, on parle au niveau des sciences, il y a certaines choses qui pourraient être faites aussi, il y a beaucoup d'idées à développer dans ce sens là (Marcel, p.13).

Dans les écoles étudiées, la participation par les élèves à toutes sortes d'activités se déroulant en français, comme par exemple les défis ou les expositions scientifiques, les concours de dictée, le concours Pythagore, le concours d'Art oratoire sont autant d'exemples de production qui viennent appuyer l'école dans son rôle de diffusion de la culture.

2. 2. 2) L'ouverture sur le monde

Les perceptions recueillies, en plus de mettre en évidence le rôle que joue la production artistique comme véhicule de culture, permettent également d'affirmer que la diffusion culturelle consiste en un ensemble de pratiques qui serviront à situer le jeune au sein de sa propre communauté et à le mettre en relation avec une francophonie plus large, à l'exposer à la langue et la production culturelle de la francophonie mondiale :

J'trouve que l'école devrait aussi ouvrir, enseigner ou promouvoir le fait qu'il y a une culture francophone à l'extérieur et de ne pas essayer de se limiter à ce qui se passe en Colombie-Britannique ou même au Canada. C'est qu'il faut s'ouvrir au monde (Roger, p.9).

La situation linguistique minoritaire en Colombie-Britannique est, pour beaucoup de francophones immigrés en provenance d'autres provinces ou pays, le résultat d'un cheminement individuel d'ouverture à l'Autre (Serres, 1991), motivée parfois par des impératifs d'ordre pécuniaire, souvent par la volonté de connaître d'autres horizons et perspectives, ou simplement le résultat du concours des circonstances, des rencontres fortuites qui altèrent le parcours d'une vie temporairement ou en permanence, selon les cas. En milieu minoritaire, par contraste avec la vie en milieu majoritaire, l'éloignement récent est un donné qui fait que, pour la plupart des gens, le réseau familial est plus souvent qu'autrement réduit à sa plus simple expression, soit l'individu, le couple ou au plus, la famille nucléaire sous différentes formes. Ceci explique le rôle de diffusion culturelle accru de l'école francophone, et son influence sur le développement identitaire et linguistique des enfants du milieu minoritaire :

C'est certain que l'école a un rôle à jouer, dans le sens que depuis que ma fille va à l'école qu'elle va plus être portée à s'exprimer en français, puis qu'elle va connaître

des expressions en français...Avant, le seul français qu'elle entendait c'était de moi, puis je savais que toutes les expressions qu'elle répétait, c'étaient mes expressions à moi, tandis que maintenant elle va dire des choses, des expressions que moi, je n'utilise pas alors je sais que ça vient d'ailleurs, alors je sais que l'école joue un rôle (Monique, p. 7).

Au niveau de la diffusion, c'est important ...parce que c'est à travers de l'école, qu'il y a d'autres opportunités culturelles pour les enfants. À l'extérieur du milieu familial, au niveau francophone, c'est leur seul endroit ou presque où ils ont une autre opportunité de faire l'expérience de la culture dans son sens plus large (Denis, p.27).

L'école devient donc un lieu de rencontre (Gérin-Lajoie, 1996), lieu physique, figuratif ou virtuel, où peuvent être apportées en partage les appartenances et les richesses culturelles (Ouellet, 1991) :

Avoir la chance...de voir des films, des vidéos, d'entendre de la musique qui provient de tous ces différents pays et de développer chez les enfants un sentiment d'appartenir à...on parle beaucoup d'un village global maintenant, mais il faudrait définir, développer un désir chez eux d'appartenir à une francophonie mondiale et que c'est pas simplement en Colombie-Britannique...(Marianne, p.8)

Un autre participant parle de façons de concrétiser cette ouverture à une communauté francophone plus large :

on parle d'activités dans la salle de classe, bon, on peut le faire par vidéo, lettre, internet, bon tout ça se fait...(Marcel, p. 15)

C'est donc dire qu'une partie du rôle de diffusion de l'école est aussi de favoriser une prise de conscience par les élèves d'une communauté francophone à l'échelle nationale et mondiale. Ceci s'effectue en partie dans la salle de classe par l'éducation interculturelle (chapitre quatre) qui favorise la connaissance des coutumes, langues et traditions des pays d'origine des élèves et des enseignants, mais aussi par le choix d'activités comme les échanges par correspondance régulière ou électronique et la navigation des sites internet en français, activité qui commence à prendre de plus en plus d'importance dans la vie des élèves.

Enfin, quelques participants ont aussi fait allusion à la pratique d'une célébration de la diversité que développent plusieurs écoles élémentaires. Ces fêtes, à petite ou grande échelle, pourvoient l'occasion de rassembler la communauté de l'école dans un cadre informel favorisant les rencontres et les conversations, et permettent aux élèves de faire l'expérience concrète de multiples traditions culinaires et artistiques. Elles peuvent inclure des contributions de mets typiques des différentes régions du globe représentées, des danses et de la musique dite "du monde" francophone, des prestations de mini-spectacles par et pour les élèves.

En somme, les participants ont souligné l'importance de maintenir une ouverture sur le monde à travers les activités de l'école, afin d'inscrire l'apprentissage de la langue et le développement de la connaissance et de l'identité culturelles dans le contexte d'une francophonie vibrante et reconnue à l'échelle mondiale.

2. 2. 3) L'appui sur des modèles

Faisant le pont avec la pédagogie de la réussite (Scheurich, 1998) et de l'excellence (Landry, 1993) présentées au premier chapitre, un participant rappelle le rôle de diffusion que joue l'école en présentant aux jeunes des modèles positifs de francophones adultes afin de les aider à se construire des représentations plus concrètes de la culture francophone, de mieux comprendre les avantages de posséder une bonne connaissance de la langue française et d'envisager participer pleinement aux deux cultures officielles du Canada. Dans ce sens, l'apport de modèles francophones sert à diffuser une culture dynamique, actuelle et accessible :

Les modèles au niveau des programmes d'études, pour moi, c'est important...des exemples de réussites...des jeunes personnes qui sont ou qui peuvent être allés dans une université anglophone également...J pense qu'un des rôles de l'école, c'est de développer cette responsabilité-là, cette conscience-là chez des jeunes adultes, de retourner dans les écoles, de dire aux jeunes élèves francophones, oui, regarde moi j'ai fait ça...le succès attire le succès alors...Il y a une responsabilité qu'on doit développer à l'intérieur d'un milieu minoritaire, d'engendrer les réussites pour démontrer que oui, ça marche, aux jeunes et ça, dans les milieux minoritaires, on commence à le faire un petit plus à travers le Canada (Denis, p. 20).

Hébert (1993) a détaillé les effets des réseaux d'amitié entre les adolescents francophones et leur influence sur les choix identitaires qui se présentent pour les jeunes à ce stade de leur développement. L'apport de modèles chez les adolescents et chez les enfants plus jeunes peut jouer de façon stratégique en permettant qu'ils associent certaines activités ou certains rêves qui leur sont chers à des personnes de langue française. La visite récente de l'astronaute Julie Payette a été citée à maintes reprises dans mon milieu comme exemple des opportunités d'identification à ce niveau. Un groupe d'élèves des écoles élémentaires francophones de la région de Vancouver a eu récemment l'occasion de rencontrer la célèbre et talentueuse jeune scientifique francophone, et de lui poser des questions sur son métier prestigieux. Cet exemple sort un peu de l'ordinaire, mais illustre la validité de présenter aux élèves des modèles dans toutes sortes de domaines. Mais c'est aussi dans les activités régulières de la classe et de l'école où les modèles se montrent un appui valable, comme l'indiquait un directeur d'école :

Dans le passé...on est allés chercher des personnes qui avaient pas d'enfants mais qui...comme francophones voulaient être impliqués, des gens qui sont venus aider, qui sont venus assister. Même cette année on a une personne, un homme qui vient enseigner aux filles à jouer le volleyball, qui n'a pas d'enfants. Il est francophone, il sait qu'il y a une école francophone, c'est un joueur de volleyball, il veut aider en français, donc il est ici pour le faire...Puis les jeunes qui jouent avec lui, et qui voient un francophone qui joue au volleyball, qui est ici et qui travaille comme forestier...ça joue sur leur façon de penser à eux-mêmes comme francophones...c'est sûr, on peut, on peut vivre ici en français...(Marcel, p. 8)

Ces modèles, des bénévoles pour la plupart, viennent remédier en quelque sorte au vide culturel auquel se confrontent souvent les francophones minoritaires lorsqu'il s'agit de poursuivre des intérêts scientifiques, sportifs ou culturels dans leur langue. En jouant le rôle de pont entre la génération des jeunes francophones et celle de leurs parents, ces personnes concrétisent les possibilités de participer à des activités intéressantes et passionnantes en français, associant ainsi la langue avec les aspects ludiques, dynamiques et créatifs de la culture. Les participants cités sont ainsi d'avis que la présence de modèles francophones dans les écoles joue un rôle au plan du renforcement de l'identité culturelle :

Je suis allé dans un spectacle fait par Les Générations qui sont un groupe de jeunes étudiants du secondaire qui étaient dans une école élémentaire, pis là, je jaisais avec une jeune et à la fin, elle m'a dit, ben tu sais, dans dix ans, c'est moi qui va être à leur place. Alors ça pour moi, c'est l'exemple parfait. On a l'animation culturelle, c'est pas vraiment de l'animation culturelle, c'était assister à un spectacle mais le contexte auquel on assiste, les personnes qui sont là, qui leur parlent et ainsi de suite, cela a créé, pour elle, ça a fait un déclic (Denis, p. 23).

Les participants ont aussi touché à la présentation de modèles lorsqu'ils ont mentionné le rôle que jouent les parents invités à partager leur vécu avec les élèves en classe et en insistant sur l'importance de ce rôle surtout dans le contexte de pluriethnie et de diversité culturelle qui caractérise deux des écoles étudiées :

Je vais te donner l'exemple, par exemple, lorsque l'on parle des origines francophones, un jeune qui va aller poser des questions à ses parents ou à ses grands-parents sur leurs origines, je pense qu'à ce moment-là, lui la diffusion qu'il amène, c'est la diffusion d'une certaine histoire francophone. Et ça, c'est important de la faire partager (Denis, p. 28).

La pratique de présenter des modèles était implicite également quand les participants décrivaient, au chapitre trois, le rôle de l'enseignant comme véhicule de culture. Dans la perspective de l'éducation en milieu minoritaire, les modèles linguistiques offerts par les

enseignants influencent la perception des élèves quant à la culture francophone (Laforge, 1993; Tardif, 1993; Cazabon, 1993; Allard, 1993; Labelle & Lentz, 1993). Une participante le mentionnait en réponse à ma question sur la nature du rôle de diffusion de l'école :

Ça va être de faire aimer la langue aux enfants, de leur faire comprendre l'importance de parler français, d'apprendre son français. C'est vraiment de leur faire aimer le français pour qu'ils veuillent l'utiliser puis qu'ils soient fiers de parler français. C'est à partir des enfants que ça va se faire... (Monique, p. 19).

La perception de cette participante témoigne toutefois d'un fossé entre les enseignants en salle de classe et l'administration proprement dite du Conseil scolaire. Lorsque je lui demandais si elle attribuait une part du rôle de diffusion de la culture au Conseil scolaire, la participante me répondait :

Je sais pas comment ça fonctionne au niveau du Conseil scolaire, moi je vois juste ça comme une bureaucratie...Je pense que s'il y a de la culture qui va être véhiculée, ça va être probablement avec les enfants dans la classe...je n'vois pas vraiment comment l'école diffuse la culture à part de ça (Monique, p. 19)

Bien qu'elle-même engagée activement au développement de l'identité culturelle de ses élèves par l'éducation interculturelle et la présence de modèles en salle de classe, il semble que dans l'esprit de cette participante, les initiatives de diffusion qui sont en oeuvre au sein du Conseil scolaire francophone ne soient pas communiquées de façon efficace. Est-il possible que le dialogue soit étrangement absent et que les enseignants et enseignantes à l'intérieur des écoles perçoivent avec difficulté le rôle de diffusion de l'école? Doutent-ils de la vitalité culturelle de la communauté francophone de Colombie-Britannique? Si c'est le cas, les remarques de la participante laissent entrevoir un besoin réel d'une meilleure communication à l'intérieur de la communauté scolaire francophone de Colombie-Britannique relativement aux politiques et pratiques de diffusion culturelle.

Alors que jusqu'ici la discussion se centrait autour de modèles apportant par leur présence une contribution à la diffusion de la culture à l'école, une autre participante avance une notion un peu différente de modèle, applicable dans ce cas à l'enseignement des arts. Elle suggère en effet que pour stimuler une production culturelle de qualité, il est important de donner aux élèves des modèles de productions artistiques reconnues pour leur qualité, de même que des outils de création adéquats :

J'ai toujours aussi pensé que... si tu veux vraiment développer une expression artistique réelle, que ce soit au niveau de la rédaction, si tu veux écrire ou peindre ou n'importe quoi, je pense qu'il faut donner aux enfants suffisamment d'outils. Je pense que la créativité toute nue, toute seule sans outils, bon elle est p't-être bien là, mais je pense pas qu'elle puisse s'exprimer (Marianne, p. 8).

Ce point de vue rejoint la notion d'héritage culturel qui, selon cette participante, devrait servir de base pour développer la connaissance et la compétence culturelles (chapitre 5). Il conduirait aussi à la consolidation de liens entre les organismes culturels et les écoles, afin de favoriser encore plus la circulation d'œuvres et d'artistes, d'auteurs et de productions littéraires et théâtrales de langue française à travers le réseau des écoles.

Les directions d'école ont aussi décrit l'utilisation de modèles lors des fêtes, célébrations, graduations, anniversaires, tous ces événements qui contribuent à diffuser la culture à, de et par l'école en favorisant les contacts collaboratifs entre les partenaires de la communauté et ceux de l'école. La section suivante décrit en plus de détails un de ces partenariats, celui entre la société Radio-Canada et les écoles de la région métropolitaine.

2. 2. 4) Travailler avec les médias

En milieu minoritaire, les gens ont souvent l'impression d'être sous la loupe des médias, surtout à Vancouver où la proximité des studios de télévision et de radio fait que les

journalistes braquent régulièrement leur caméra ou leur micro sur le personnel des écoles et sur les élèves. Cependant, cette présence des médias est perçue comme étant positive par plusieurs participants. Le miroir qu'ils offrent est le bienvenu, car les communautés minoritaires se voient autrement très peu reflétées par les médias de la société majoritaire. Selon un participant, le maintien de la langue et de la culture doit beaucoup à l'appui des médias francophones :

Les deux éléments nécessaires pour quand même vivre en français en Colombie-Britannique, ça a été l'école et Radio-Canada. Moi, j'aimerais voir beaucoup plus un mariage entre les deux...Ça, ça nous permettrait vraiment de diffuser un peu plus ce qu'on vit à l'école (Roger, p. 13).

Le vœu exprimé d'une collaboration plus étroite entre l'école et de la société Radio-Canada ouvre la porte à beaucoup de possibilités au niveau de la production culturelle. Le souhait est réitéré par un autre participant :

On a parlé un peu de la télévision, je pense qu'il y a quelque chose à faire à ce niveau là parce que quand je regarde les francophones d'ici, je trouve que c'est souvent une chose qui va chercher, qui ramène les personnes, c'est la télévision... ce sont des gens qui peuvent aider beaucoup...et qui sont très à l'écoute de la communauté...qui sont prêts à faire ce qu'on veut, finalement. C'est à nous autres de faire un pas en avant et puis de...(les contacter) (Marcel, p. 16)

L'organisme canadien de radio et télédiffusion manifeste déjà de maintes façons son support à la communauté scolaire minoritaire francophone. Il facilite le rôle de diffusion de l'école en soulignant les événements qui touchent celle-ci de près ou de loin et bien sûr, en incluant les aspects politiques, pédagogiques et culturels de l'éducation francophone dans ses reportages. Un exemple de ce support est la couverture médiatique dont ont fait l'objet tout d'abord les revendications juridiques de l'association des parents francophones et par après depuis, les négociations entre le Conseil scolaire francophone

et le Ministère de l'éducation quant à l'implantation du Conseil scolaire en Colombie-Britannique.

Un autre exemple au plan pédagogique concerne un groupe d'enseignants qui, sous l'égide des services pédagogiques du Conseil scolaire francophone en 1998-1999, avait participé à la mise sur pied de projets multidisciplinaires en mathématiques et sciences dans les classes à niveaux multiples. Ces enseignants ont regroupé en un lieu des élèves qui avaient participé dans leurs écoles respectives à la fabrication de catapultes, d'autos "boîtes à savon" et de dômes géodésiques. Les caméras de Radio-Canada étaient sur place pour chacun de ces événements de regroupement afin de les présenter dans le cadre de la partie communautaire de l'émission quotidienne d'information. L'enthousiasme des jeunes francophones reflété dans les images diffusées venait, à mon sens, confirmer à la fois la validité de cette approche pédagogique innovative et la nécessité d'en communiquer le succès dans la communauté (Gérin-Lajoie, 1996; Hébert, 1993).

Un exemple sur le plan culturel est celui des regroupements de chorales de plusieurs écoles, connus sous le nom de 'Choralies', qui ont déjà fait l'objet de diffusion dans le cadre d'émissions de nouvelles. Un autre serait celui d'une diffusion spéciale de l'émission radiophonique matinale en provenance d'une école lors d'un important anniversaire de celle-ci, de même que toujours dans le cadre des célébrations de cet anniversaire, de la diffusion télévisée d'une partie du concert de clôture auquel participait la chorale de l'école.

Ces quelques exemples auxquels ont fait allusion les participants illustrent la coopération possible dans le domaine de la diffusion culturelle entre les institutions

médiatiques et l'école. Les médias francophones du milieu minoritaire ont un rôle à jouer; l'école peut, et doit entretenir des relations ouvertes avec ceux-ci pour tirer avantage des moyens dont ils disposent afin de refléter la production culturelle en provenance du milieu scolaire. Les images de la culture qui peuvent être ainsi véhiculées sont des outils identitaires importants (Gérin-Lajoie, 1996; Hébert, 1993) qu'il importe de développer, comme le suggérait un participant :

“la télévision...C'est un autre outil qui est là pour...qui est peut-être sous-utilisé...et ce sont des gens qui sont énormément disponibles” (Marcel, p. 16).

Il y a sans doute plusieurs avenues à explorer pour amener les jeunes à participer de plus près à la production et à la diffusion de la culture francophone. Selon les données de cette étude, il existe un intérêt réel de la part des directions d'écoles afin de créer des opportunités de collaboration entre les organes de diffusion officiels et les écoles.

Enfin, pour revenir à la notion de production de la culture, pour certains participants, diffuser la culture c'est aussi placer l'emphase d'une façon plus concrète sur le vécu culturel partagé comme moyen de transmettre la culture, de la diffuser, d'une certaine façon, à long terme :

C'est qu'il faut donner des expériences communes, faut qu'il y ait un vécu. Mais pour qu'il y ait un vécu, il faut que ça se fasse dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe. Alors toutes les activités qui sont faites en dehors de la salle de classe ont autant de poids, parfois sinon plus, parce que ce sont ces souvenirs-là qu'ils vont aller chercher, Que ce soit la chorale ou une pièce de théâtre qu'ils vont faire, des activités sportives ou un camp, c'est de ça qu'ils vont se rappeler, et c'est ça qu'ils vont partager plus tard avec la famille, ou des amis.(Marcel, p. 3)

Les données permettent d'affirmer que dans l'esprit des participants la diffusion ne se fait pas uniquement par le biais de la radio et de la télévision mais bien, comme nous le

verrons dans la prochaine section, par des activités interactives dans différents domaines formatifs.

2. 2.5) Regroupements, échanges, partenariats

La personne en charge de la liaison entre le Conseil scolaire francophone et la communauté, que nous avons rencontrée en entrevue, a parlé d'animation culturelle en termes d'échanges possibles entre groupes d'élèves, et aussi de la participation à des activités structurées offertes par des organismes communautaires. Il a mentionné quelques exemples qui valent la peine d'être cités, bien qu'ils touchent surtout aux élèves du secondaire, parce qu'ils illustrent la portée de pratiques impliquant les jeunes dans leur vécu, pratiques qui font charnière entre les apprentissages scolaires et la participation dans la société.

Le premier exemple touche brièvement aux Jeux de la Francophonie organisés par le Conseil Jeunesse de la Colombie-Britannique et auxquels sont invités, sur une base volontaire, les jeunes du programme francophone :

Moi je le vois dans des activités sportives, je le vois dans des rassemblements de jeunes autour d'un événement...comme par exemple, les Jeux de la francophonie où tu as d'autres jeunes également qui participent. (Denis, p.26)

Ces jeux sont organisés afin de permettre aux jeunes de toute la province de se rencontrer dans un contexte sportif associant la langue française avec un aspect plus ludique de la vie et de la culture francophones.

Dans le domaine des sciences humaines, l'exemple retenu est celui du Parlement Jeunesse. C'est un événement que le Conseil Jeunesse met sur pied, en collaboration avec d'autres organismes de la communauté francophone de la province, et au cours duquel

des questions d'intérêt général et particulier sont débattues par les jeunes participants de la dixième année du secondaire sous forme de simulation d'une session parlementaire :

Ce pourrait être un aspect du programme au niveau de la politique: où ils vont apprendre des choses, des procédures parlementaires, le système parlementaire canadien, donc d'assister à ça, de voir comment ça marche, de participer...dans l'expérience pratique et tu rejoins en même temps, bon la diffusion...Et je pense que c'est là que le CSF a des rôles à jouer auprès de la clientèle...À travers le Parlement Jeunesse, tu présentes un projet de loi et tout ça mais tu vas débattre en français, tu vas parler de tes valeurs. Si à toutes les années, il y avait un projet sur le bilinguisme, bon bien, tu parles de ton identité, ta francophonie, tout ça. Et...il y a un contenu qui touche le jeune francophone dans son identité (Denis, p. 34).

Ce Parlement offre une scène sur laquelle les élèves peuvent prendre la parole pour discuter de questions qui les affectent ou les intéressent, permettant des échanges entre jeunes sur toutes sortes de sujets dans un contexte d'apprentissage où l'usage de la langue française est prévalent et où l'humour et la convivialité sont de rigueur.

Dans un autre exemple de regroupement de jeunes francophones, le participant mentionnait le cours de production théâtrale dont nous avons parlé plus haut, cours échelonné sur plusieurs fins de semaine, et qui regroupe dans un emplacement central les jeunes de plusieurs écoles éloignées les unes des autres. Au cours de l'année scolaire 1999-2000, le Conseil scolaire francophone a aussi mis sur pied un cours d'informatique qui se donnait sur un modèle semblable. Selon mes conversations informelles avec des enseignantes de ces cours, les jeunes ont beaucoup apprécié ces occasions de rencontre et de collaboration avec d'autres jeunes francophones de leur âge et au moins autant les activités culturelles (sorties, pièces de théâtre, concerts) associées à ces déplacements périodiques.

Enfin, le même participant mentionnait comme facteur de diffusion les échanges entre les classes et les écoles, activités qui n'ont pas besoin d'attendre au secondaire pour avoir lieu, ni d'être très compliquées à organiser :

Il peut se développer aussi des échanges entre écoles de façon régulière. Ça, ça peut se faire sur une base différente, à l'élémentaire et au secondaire. C'est peut-être une des options qui selon moi, est envisageable. Ça crée plus d'échanges pédagogiques et, en même temps, ça joue un rôle de diffuseur culturel...Diffuser, c'est faire connaître. Alors dans ce sens-là, juste d'aller dans une autre école, voir des choses différentes, rencontrer d'autres gens, d'autres styles d'enseignants, il y a déjà là une diffusion qui est importante...(Denis, p. 27)

Un autre participant abondait dans le même sens :

La visite elle-même d'élèves, c'est plus difficile mais ça se fait, puis ...il y a peut-être des façons de continuer de favoriser...ça a pas toujours besoin d'être Victoria parce que ça coûte plus cher, mais on a des élèves à Nord Vancouver, c'est pas loin, on les connaît pas. On a des élèves à Surrey, on a des élèves à Mission, on les connaît pas. Comment est-ce qu'on peut aller les chercher, comment est-ce qu'on peut jumeler des classes, faire une visite...On va passer une journée là-bas, eux viennent passer une journée chez nous, tu sais...(Marcel, p. 15)

Alors que les difficultés d'organiser des échanges était soulignée par ce dernier participant, le responsable de la liaison entre le conseil scolaire et la communauté envisage pour le Conseil scolaire francophone un rôle actif à jouer afin de favoriser l'organisation de projets et encourager la participation des jeunes à ces activités en dehors de l'école.

L'exemple cité ci-dessous, un mécanisme de participation à la production artistique d'une pièce de théâtre destinée aux adolescents, vient démontrer clairement le succès associé à une telle initiative de partenariat. Au cours de l'année scolaire 1999-2000, la compagnie de Théâtre francophone locale avait approché le Conseil scolaire en proposant de consulter des adolescents au sujet d'une création théâtrale destinée à ce public. De concert, les deux organismes ont décidé de mettre sur pied des ateliers de dramaturgie

dans lesquels les jeunes exprimaient leurs opinions et préférences quant au contenu thématique et à certains aspects de la production technique de la pièce :

Moi je pense que le CSF a un travail à faire à ce niveau-là pour que, pour donner l'exemple du Théâtre La Seizième...maintenant on cherche à trouver des moyens de collaborer pour produire des événements qui leur sont rentables mais aussi qui bénéficient autant à eux qu'à nous dans la présentation. La pièce Clonage.P.A est un exemple, je pense où on marie bien nos besoins avec leurs besoins pour avoir un produit qui va être entre guillemets plus facilement consommable, utilisable et diffusable...qui va probablement travailler à travers l'identité des jeunes là-dedans. Parce qu'ils sont consultés, ils font partie prenante...Donc c'est bien intéressant : les responsables de la compagnie vont se promener dans les écoles, on lit un premier scénario, ça marche, ça marche pas, voici les couleurs qui devraient être pour la scène, si on comprend pas ça, ça on accroche pas...Il y a un échange, et le jeune lui, se sent prêt à donner de son temps et à contribuer. Évidemment, ce qui est intéressant là-dedans, c'est que tu as un produit final qu'il n'a pas vu en entier et qu'il va être intéressé de voir parce qu'il va avoir contribué. Et donc, dans ce processus-là, tu as construit son identité culturelle, parce que tu as activé sa conscience francophone...C'est ce genre d'opportunités, de projets là que l'on a à développer. (Denis, p. 34)

L'expérience de toute première main qu'ont pu faire ces jeunes en contribuant à la création d'une pièce de théâtre a créé un impact au plan de la diffusion culturelle. On assiste donc à l'articulation bien concrète de la notion de partenariat, refrain familier dans le milieu minoritaire, mais néanmoins capital pour assurer les ancrages identitaires souhaitables.

L'exemple du Théâtre, celui du Parlement Jeunesse et des Jeux de la Francophonie indiquent aussi bien sûr encore une fois l'important soutien de la communauté et l'interaction inévitable et d'ailleurs très souhaitable entre le système scolaire et les organismes francophones locaux. Un directeur d'école faisait allusion aux événements qui deviennent au cours des ans des points de repère culturels tant pour les élèves que pour toute la communauté :

Soit des activités qui sont déjà en place comme le Festival du Bois, c'est déjà en place pour nous, il s'agit seulement de dire on y va...l'Orchestre Symphonique, ce qu'on fait à chaque année...ou faire venir des groupes, ici à l'école... (Marcel, p. 15)

Ce dernier extrait touche la diffusion sous l'aspect de la consommation de produits culturels. Nous en discuterons brièvement à la prochaine section, alors que nous analyserons les données sur la gestion de la diffusion culturelle par les écoles et le Conseil scolaire.

Section 3 MÉCANISMES DE GESTION DE LA DIFFUSION CULTURELLE

Parce que le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique en est à ses premières armes, son implantation récente (1997) en faisant l'un des plus jeunes conseils scolaires minoritaires francophones au Canada, il est difficile d'obtenir une image très claire des politiques et mécanismes de gestion de la production culturelle. La réalité économique restrictive à laquelle le conseil d'administration et la structure gestionnaire elle-même se sont éventuellement achoppés au cours de leurs premières années d'exercice n'ont pas permis à date l'élaboration de politiques cohérentes et articulées dans le domaine culturel. Dans le cadre de cette étude, j'ai obtenu une simple ébauche d'un énoncé de politique qui se lit comme suit :

Le Conseil scolaire francophone préconise une démarche continue centrée sur l'élève qui vise le développement de sa langue, de sa culture et de son identité à travers un partenariat foyer-école-communauté-jeune (Conseil scolaire francophone, 1999)

Je sais par expérience cependant que le processus d'implantation du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique a donné lieu à plusieurs sessions de consultation de la communauté et des enseignants au tout début (1997-1998). Au cours de ces

sessions, les participants avaient été amenés à exprimer leur vision de la fonction culturelle et pédagogique de l'école minoritaire. Ce genre de consultation / concertation faisait partie du modèle de gestion préconisé par les dirigeants du Conseil scolaire à ses débuts. Le discours circulé ciblait le renforcement de l'identité culturelle, l'engagement des parents et des enseignants face à ce défi, les valeurs d'autonomie et de participation chez les jeunes ainsi que le partenariat avec la communauté afin de développer des programmes pédagogiques et culturels visant l'excellence et l'affirmation de l'individu et de la collectivité francophone. Cette vision teintée d'enthousiasme et d'espoir semble avoir été temporairement mise en veilleuse pour céder place à des mesures ponctuelles en réponse à une situation précaire causée par un manque à gagner (déficit) accumulé durant les premières années d'exercice. La description et l'analyse de cette situation pourrait en elle-même faire l'objet d'une étude distincte, je ne tenterai donc pas de la détailler en profondeur car les données recueillies pour la présente étude n'y correspondent pas du tout. Je citerai simplement une participante, gestionnaire au Conseil scolaire, qui mettait cette question en perspective lors de son entrevue :

Alors je pense que ce qui se passe actuellement c'est évidemment une jeune organisation qui est en pleine...qui est en croissance fulgurante, littéralement... (Diane, p. 25)

La gestion de certaines activités de production favorisant la diffusion culturelle a été effectuée au cours des deux premières années d'existence du Conseil scolaire dans le cadre d'un programme appelé PACTE (programme d'animation culturelle et éducative). Ce programme visait à coordonner des initiatives de partenariat sur le plan culturel. Les groupes ou individus devaient présenter des projets répondant à des critères de renforcement de l'identité culturelle et d'appui à l'enseignement. Les sommes demandées

étaient accordées ou refusées selon la décision d'un comité formé de membres du personnel de gestion du Conseil scolaire, de représentants des directions d'écoles, des parents, des enseignants et de la communauté. Une enveloppe budgétaire globale avait été réservée pour ce programme qui subventionnait les activités axées parfois sur la production et parfois sur la consommation de produits culturels. Ce programme avait permis entre autre de faire venir un auteur-compositeur-interprète québécois à Vancouver et de faire déplacer les élèves de plusieurs écoles pour assister au concert. Il avait subventionné la tournée à travers les écoles francophones d'une artiste renommée de la chanson. Il avait permis de subventionner la participation des élèves aux événements de Choralies mentionnés plus haut. Certains enseignants avaient obtenu des sommes d'argent pour se déplacer avec leur classe de la région métropolitaine à l'île de Vancouver et vice-versa. Le programme permettait aussi d'assurer la coordination d'événements d'envergure tels les échanges interprovinciaux, les grands rassemblements et les spectacles professionnels.

Depuis septembre 1999, ce programme n'est plus en vigueur. Le coordinateur des programmes culturels et communautaires au Conseil scolaire francophone l'explique ainsi :

Il y a une partie de l'enveloppe qui a été distribuée dans les écoles. Je pense que ça peut faciliter leur travail de cohérence au niveau de l'école, des choix qu'ils ont à faire, des directions dans lesquelles ils vont, alors dans ce sens-là, je pense que ça l'a un aspect positif. (Denis, p. 6).

Une partie de l'enveloppe a ainsi été distribuée proportionnellement à raison de vingt-cinq dollars par élève dans chacune des écoles du Conseil scolaire (somme à laquelle se référaient les directions d'école au chapitre précédent). Cette mesure donne d'une part

plus d'autonomie aux écoles et respecte peut-être mieux un souci de justice et d'équité pour chacun des sites scolaires, mais d'autre part elle élimine en grande partie la fonction de coordination que PACTE rendait possible :

Mais je vois la nécessité de coordonner quelques événements à partir d'ici parce que c'est tout simplement plus facile. Mais on va voir là. On a essayé les deux modèles. On a eu PACTE, euh...deux ans. C'était un peu centralisé ici. Cette année c'est décentralisé, avec quelques événements coordonnés ici. Mon intuition me dit que l'année prochaine ça va être probablement encore plus décentralisé mais on va attendre de les voir, les événements. (Diane, p. 21)

La décentralisation est donc reçue avec une mesure de scepticisme quant à son efficacité complète, surtout dans le contexte du discours sur la création et la diffusion d'un patrimoine culturel propre aux jeunes francophones de la Colombie-Britannique.

Par contre, si les budgets sont répartis dans les différentes écoles, il y a moins de rôle de coordination qui vient du CSF: ça peut changer le rôle de diffusion à ce niveau-là, mais il devrait y avoir des projets de coordination qui permettent des échanges, des regroupements et ça, ça devrait se faire au niveau du CSF...Si on décide qu'il y a un artiste qui vient et qu'il va faire la tournée de 4 écoles et que les autres écoles vont se joindre à ça, bon, c'est sûr, que c'est à peu près impossible que ce soit à travers des directions d'école, c'est une tâche supplémentaire...Si on leur dit, on vous offre un spectacle, on choisit votre école, on va faire venir deux autres écoles chez vous. Est-ce que vous voulez nous recevoir. Ils vont dire oui, parce qu'eux autres sont prêts...Ça, je pense que c'est dans la nature du CSF de continuer à faciliter, à favoriser ça. Avec quel type de budget on va pouvoir le faire dans le futur, je ne le sais pas (Denis, p. 32)

La réflexion d'une autre participante l'amène à suggérer ceci quant à la gestion des fonds destinés à la diffusion de la culture :

Je pense qu'on devrait avoir deux choses: (l'autonomie dans les écoles) mais aussi on devrait avoir des événements communs, auxquels les écoles participent. Parce qu'on parle de développer une culture commune aux écoles...on doit donc faire des choses communes...faire prendre conscience de la collectivité plus grande que celle de l'école aussi...alors je pense que ça se joue, que ça devrait se jouer à deux niveaux. On devrait avoir quelques événements qui sont communs aux écoles, mais au lieu de la consommation, on les verra peut-être au niveau de la production. Qu'on parle de Festival de théâtre, qu'on parle de ligue d'improvisation, des Jeux francophones qu'on parle de...du Parlement Jeunesse...alors à ce moment là, t'as une

production d'événements, c'est peut-être là que le changement va se faire, mais je vois la nécessité d'avoir des événements communs (Diane, p. 21)

Pour ce qui est des activités autonomes à l'intérieur des écoles, cette participante résume bien la perception qui prévaut au sujet des mécanismes de prises de décisions :

Je présume que c'est une décision de membres du personnel avec la direction de l'école, je présume que ce sont des décisions collégiales. Il peut y avoir une variété de scénarios où est-ce que chacune des classes obtient son budget et en fait ce qu'elle veut, ou il y en a une partie qui est réservée pour l'école, c'est une décision collégiale, je suis pas certaine. Je présume qu'il y a de la consultation quand même à ce niveau là (Diane, p. 20).

D'ailleurs cette perception est validée par les trois directions d'école interrogées sur la structure des prises de décision touchant à la diffusion de la culture :

Bien j'ose espérer que c'est à travers les comités à l'école...Donc, c'est des enseignants et la direction...et parfois les parents, les élèves...on essaie d'inclure le plus de personnes quand on juge que c'est possible (Marcel, p.15)

Alors que cette personne semblait relativement enthousiaste face à la perspective de gérer ces sommes avec son équipe, on note cependant dans les deux extraits suivants une réticence de la part des directions d'école à assumer les prises de décision, soit parce que la tâche s'ajoute à une liste déjà longue d'obligations professionnelles, soit parce que le travail de répondre aux besoins et aux attentes dans ce domaine laisse les preneurs de décisions vulnérables à la critique de la communauté. Ce qui était vu en partie de la part des gestionnaires du Conseil scolaire comme un partage de pouvoir et une ouverture à plus d'autonomie des écoles n'est peut-être pas reçu de cette façon au sein des écoles :

Faut être réaliste, il y a la tâche des enseignants. Elle est lourde. Elle est peut-être plus lourde au programme francophone que dans les secteurs anglais. Pour les directions d'écoles aussi. Donc à un moment, faut pas essayer de trop entreprendre...(Marianne, p. 15)

Moi je reçois à tous les jours sur le fax, des gens qui veulent venir présenter et moi je ne veux pas être mis dans une situation où je dois prendre toutes les décisions parce

que justement je ne pense pas que j'ai vraiment le pouls de la communauté encore ... Nous ici à l'école A, comme dans les autres écoles, on reçoit 25 \$ par élève et c'est mis dans notre compte culturel. Maintenant c'est un compte qui est géré par l'administration. Et puis moi c'est quelque chose que je n'ai pas voulu faire. D'ailleurs c'est pour ça que j'ai voulu un comité... je vais m'asseoir avec mon comité, j vais dire bon voilà, on a 2 000 \$ qu'on peut dépenser d'ici juin. Et en plus, les parents sont prêts à mettre d'autre argent là-dedans. Et puis là, on va décider qu'est-ce qu'on va faire avec ça, voulez-vous organiser une soirée, voulez-vous... Non parce que autrement, si je suis pris à gérer cet argent-là, j pense que ça pourrait, ça pourrait... Y'a des décisions qui sont quand même difficiles à prendre... Et je suis bien content que les parents se soient portés volontaires pour venir faire partie de ce comité-là (Roger, p. 20)

C'est donc dire que la formule parfaite n'a pas été découverte à date. Le dialogue entre les écoles et le Conseil scolaire devrait en conséquence rester ouvert et le mode de gestion des fonds destinés aux activités culturelles être régulièrement ré-évalué afin de s'assurer de l'utilisation optimale de ces sommes ainsi que de l'atteinte des objectifs visés.

Au-delà de la question du choix des produits dont nous avons déjà discuté à la section 6.2, une contrainte soulignée quant à la diffusion de produits culturels et de spectacles à l'école est celle du budget en fonction du public-cible. Ceci est particulièrement difficile dans les écoles primaires où l'écart de développement et de compréhension entre les élèves les plus jeunes et les plus âgés est très significatif, comme le souligne ce directeur d'école :

Ça devient une question d'argent par contre, là, mais indépendamment de l'argent je pense que ce sont des ressources importantes. Puis il faut les utiliser, faut bien les utiliser, faut maximiser ces ressources-là, parce qu'on peut pas justement en avoir régulièrement. Donc si on parle de 2 ou 3 productions par année, bien on veut être, bon, on veut toujours s'assurer qu'on en a pour notre argent, puis on veut s'assurer que ça va rejoindre le plus grand public que possible (Marcel, p. 13)

D'autres suggestions faites à cette rubrique incluent la mise en disponibilité des locaux de l'école pour la diffusion partagée avec d'autres organismes de la communauté de produits

culturels francophones, concept déjà à l'oeuvre dans le milieu minoritaire d'autres provinces canadiennes (Hébert, 1993) :

C'est sûr que si nos enfants font des pièces de théâtre...et le site même...on pourrait peut-être en profiter pour avoir un ciné-club, montrer un film français à l'école ou que des parents aient l'occasion de venir à l'école pour vivre des expériences de l'école un peu comme centre communautaire, de peut-être offrir des cours du soir que ce soit d'informatique...ou si on fait venir les échos du Pacifique un soir et que les parents puissent venir...Des fois je pense qu'il faut essayer...que petit à petit l'école soit vue pas seulement comme l'endroit où les enfants viennent entre neuf heures et trois heures. Alors j pense que oui on a un rôle à jouer... (Marianne, p. 15)

Maintenant on doit pousser plus loin, je pense qu'il faut viser vers...le concept de l'école communautaire. D'une province à l'autre, les gens comprennent pas l'école communautaire toujours de la même façon, mais je pense qu'on a besoin d'avoir ce centre, ce réseau, où est-ce que ça devient plus qu'une école. Que la bâtisse serve à la francophonie, que ce soit le soir pour différentes activités, les fins de de semaine, que l'école soit ouverte à la communauté! Que la bibliothèque devienne un endroit pour tout le monde, que les gymnases soient utilisés, que les salles soient utilisées que ce soit pour des cours de toutes sortes, que les gens aient...un lieu de rassemblement avec une vocation éducative (Marcel, p. 7)

Enfin, un dernier point à mentionner dans l'analyse des données de ce chapitre est l'observation d'un passage entre la consommation pure et simple vers un travail de partenariat au niveau de la production culturelle dans les écoles et la communauté. La personne du Conseil scolaire en charge de la coordination des secteurs communautaires, culturels et scolaires à qui nous avons parlé l'explique ainsi :

Il y avait une chose pour moi, dans le poste où je suis, et qui est importante, c'est travailler avec les organisations communautaires pour que les produits qu'ils offrent soient, entre guillemets, accessibles à nos clientèles. Donc c'est pas juste acheter un produit sans rien dire...Moi je pense que le CSF a un travail à faire à ce niveau-là pour que, pour donner l'exemple du Théâtre de la Seizième, c'est comme une année de transition où ils sont passés de... où on leur donnait des fonds pour qu'ils fassent des ateliers, maintenant on cherche à trouver des moyens de collaborer pour produire des événements qui leur sont rentables mais aussi qui bénéficient autant à eux qu'à nous dans la présentation. L'exemple de la pièce Clonage, est un exemple je pense où on marie bien nos besoins avec leurs besoins pour avoir un produit qui va être entre guillemets plus facilement consommable, utilisable et diffusable (Denis, p. 33)

Conclusion du chapitre

Alors que pour plusieurs participants la diffusion culturelle réfère directement à la consommation de produits, livres, films, spectacles et théâtre, pour d'autres elle a trait à un ensemble de pratiques qui permettent la diffusion en termes d'une production culturelle partagée, la culture étant ainsi co-construite dans la communauté scolaire. Pour d'autres enfin, la production et la consommation culturelles font appel aux ressources de la communauté, soit pour les véhiculer à l'intérieur de l'espace culturel en développement à l'intérieur de la communauté, soit pour appuyer leur diffusion à travers les médias francophones: journaux, télévision, radio. L'examen de cet aspect de la fonction culturelle de l'école a soulevé la question du processus de sélection du matériel de production et du contenu des produits culturels diffusés en fonction des objectifs du programme et des composantes de la communauté. Un dernier point apporté a été la discussion des moyens nécessaires pour structurer la gestion des différents aspects de la diffusion et la supporter financièrement.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

1) Sommaire de la thèse

Les communautés francophones minoritaires au Canada évoluent selon des lignes parallèles mais chacune d'entre elles dans un contexte propre déterminé par des facteurs démographiques, géographiques, politiques et économiques particuliers. L'éducation francophone en milieu minoritaire, maintenant une réalité dans presque toutes les provinces, trouve sa raison d'être dans les droits linguistiques enchâssés dans la constitution canadienne et vise le maintien et le développement de l'identité culturelle des jeunes y ayant droit. Situé dans la perspective de l'éducation francophone en Colombie-Britannique, mon travail avait pour but l'étude des représentations de la culture et de l'identité culturelle ainsi que de la fonction culturelle des écoles francophones telles que décrites par des intervenants de la région de Vancouver.

Le premier chapitre, une recension des écrits, situe le lecteur par rapport à un cadre théorique en apportant des points de vue variés visant à définir ou du moins cerner les concepts étudiés, soit ceux de représentation, de culture, d'identité culturelle et de fonction culturelle. La recension sert aussi à donner un aperçu de certaines caractéristiques du milieu minoritaire de Colombie-Britannique, et à insérer les composantes de l'étude dans le contexte de l'éducation des minorités en Amérique du Nord, et dans celui de la recherche sur le milieu francophone minoritaire canadien.

Le deuxième chapitre décrit la méthodologie qualitative utilisée pour la cueillette et l'analyse des données. Les données sont constituées du matériel de neuf entrevues avec trois catégories d'intervenants, soit des enseignants.es, des directions d'école et des employés ou élus au Conseil scolaire francophone. Deux tiers des participants ont, à plusieurs occasions, exprimé leurs opinions sur les sujets abordés d'un point de vue parental, ces personnes ayant (ou ayant eu) des enfants inscrits à l'école francophone.

Les données ont ensuite été présentées de façon à faire ressortir les éléments clés du discours, établir des rapports entre ces éléments et les lectures recensées, et développer l'analyse par des commentaires de nature qualitative. Quatre chapitres de présentation des données et d'analyse traitent donc des grands thèmes issus du questionnement. Les deux premiers chapitres traitent de culture et d'identité personnelle et collective ; ainsi sont élaborées au chapitre trois, les représentations de la culture et de l'identité culturelle et au chapitre quatre, les représentations de la francophonie de Colombie-Britannique. Les deux derniers chapitres d'analyse mettent en lumière la fonction culturelle de l'école avec au chapitre cinq, une présentation des représentations de l'aspect culturel de l'enseignement et de la vie scolaire, et au chapitre six, des représentations du rôle de diffusion de l'école et de la relation de celle-ci avec la communauté.

2) Limites de la recherche

Je n'étais pas partie d'hypothèses clairement formulées, mais plutôt de suppositions de base et de certaines intuitions que me suggéraient la problématique formulée, ma propre connaissance du milieu ainsi que les auteurs recensés. Les conclusions et recommandations auxquelles j'en arrive constituent un modeste apport à la description du

milieu minoritaire franco-colombien et proposent des avenues de développement de la culture par l'école francophone de la Colombie-Britannique. Elles sont la synthèse d'une réflexion nourrie par chacun des participants à la recherche et du fait, peuvent contribuer à une meilleure connaissance des réalités et des perceptions face aux enjeux culturels. Il reste toutefois que cette recherche (tel que suggéré par quelques participants) serait fort bien complétée par des données démographiques exhaustives, ainsi que par un sondage à caractère quantitatif des perceptions et opinions des différents groupes concernés. Un tel sondage systématique permettrait de couvrir un échantillonnage plus large et de confirmer ou de nuancer les conclusions atteintes dans la présente étude.

J'ai recherché, à travers l'analyse du discours des participants, des points communs et des différences significatives dans leurs représentations, puis tenté ensuite de les expliquer par le contexte, ou du moins de les révéler dans leur particularité à la situation minoritaire britanno-colombienne ainsi qu'en référence avec les écrits recensés sur le sujet. Ce que j'ai obtenu sont des représentations individuelles et non des représentations sociales comme telles. Pour pouvoir obtenir des représentations sociales directement à partir de données de base, il aurait fallu ajouter une étape supplémentaire à ma démarche impliquant la planification et la tenue d'entrevues de groupe. Ceci aurait permis de valider les résultats d'une première analyse de représentations individuelles et de dégager, à l'étape de la cueillette des données, des représentations de nature sociale. Comme le dit Van der Maren: "Les entrevues de groupe constituent une variante fort intéressante lorsque l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes. Elle est fort utile lorsque l'on souhaite contrôler par le groupe les représentations sociales qu'on a inférées à partir d'entrevues individuelles..." (Van der

Maren, 1995, p.315). Mais, à cause de la contrainte de temps et de l'envergure que pourrait prendre l'étude, cette étape n'a pas eu lieu à l'intérieur du cadre présent. Il est à noter toutefois que ce travail constitue quand même un processus d'esquisse de représentations sociales car celles-ci, nous l'avons vu, bien que n'ayant pas été confirmées à l'étape de la cueillette, ne s'en dégagent pas moins à la lumière de l'analyse du discours.

A la lecture de ce texte, certaines données, constatations et analyses paraîtront peut-être évidentes pour les francophones de Colombie-Britannique impliqués depuis de nombreuses années dans le milieu éducatif et communautaire ou ayant étudié ces questions dans d'autres contextes. J'ai tenté de maintenir une perspective assez large de mes éventuels lecteurs, pensant que cette étude pourrait informer et intéresser des chercheurs, actuels ou éventuels, d'un peu partout à travers le pays ou d'ailleurs qui n'auraient pas eu à ce jour, l'occasion de développer une connaissance du milieu minoritaire francophone canadien, et spécifiquement celui de la Colombie-Britannique.

Dans le choix des catégories, on note l'absence de la participation d'étudiants à cette recherche. Bien entendu, il serait nécessaire et fort intéressant d'inclure cette catégorie de participants dans une recherche exhaustive sur ce sujet. Le choix volontaire de cette omission est motivé par les conditions spéciales requises pour l'administration d'un questionnaire significatif aux élèves plus jeunes, et à l'envergure accrue du projet qu'aurait entraînée l'inclusion de cette catégorie additionnelle de participants. L'obtention de données significatives aurait en effet nécessité le développement d'un outil spécifique pour des entrevues avec les jeunes ainsi que des périodes d'observation

systematique de groupes d'élèves dans différents contextes à l'intérieur des écoles, choses difficilement possibles dans les contraintes de temps données.

3) Représentations de la culture

Certains participants à cette recherche ont décrit la culture dans une optique anthropologique comme un ensemble de façons de faire et de vivre, un style de vie, une façon de parler, de cuisiner, ou de rire par exemple, que détiennent en commun les membres d'une collectivité identifiable. D'autres perçoivent la culture comme mémoire de moments vibrants d'un vécu partagé, souvent émotivement relié avec l'expression de l'âme d'une collectivité par les différentes formes d'arts, de la littérature à la chanson populaire en passant par les émissions de télévision. Pour d'autres, la culture est le résultat des interactions et des communications entre des gens qui vivent, travaillent et partagent des loisirs ensemble. Cette vision ouvre la possibilité de construction d'une culture dès qu'une collectivité, petite ou grande, s'identifie en tant que telle et se donne des objectifs et des structures pour les atteindre. C'est une définition post-moderne axée sur la production culturelle, grâce à laquelle les adhérents définissent l'existence de cultures ou de sous-cultures dans différents contextes. Dans le contexte qui nous intéresse, par exemple, on pourrait parler de l'existence d'une culture particulière à chaque école, créée à partir des interactions des jeunes et des adultes qui y participent. Dans cette optique les traditions se renouvellent: le passage du temps et l'accumulation d'un patrimoine ne constituent pas l'essentiel de la culture.

Pour d'autres cependant, la culture est plutôt un héritage, un environnement qui façonne jusqu'aux manières de penser, qui nourrit l'esprit de la richesse des oeuvres du

passé grâce à la connaissance desquelles l'individu est mieux en mesure de comprendre son présent et d'agir pour le façonner à son tour. Dans cette représentation humaniste, le contexte géographique et historique prend une importance capitale. La notion de milieu est reliée à celle de racines et possède une connotation temporelle d'origine et de retour. Dans cette représentation, la référence au patrimoine culturel devient clé de la communication intellectuelle, l'horizon en fonction duquel sont déterminées les appartenances des gens et des choses. Selon les données de cette étude, les personnes qui souscrivent à cette représentation perçoivent la culture formant un tout, une entité identifiable, plutôt stable, et transmissible dans les circonstances propices. On peut aller jusqu'à inférer à partir des propos de certains participants que pour eux, la culture est même synonyme d'ethnie ou de nationalité. Une des participantes, avec qui je ne peux qu'être d'accord, exprimait une caution justifiée face aux stéréotypes qui tendent à être véhiculés lorsque les représentations qu'entretiennent les gens de la culture en font un tout, un bloc monolithique basé sur la différence ethnique ou linguistique (Costa-Lascoux, 1996).

En milieu scolaire, les représentations de la culture se caractérisent aussi d'une part par l'élément de diversité observée parmi la population étudiante et le personnel enseignant, et d'autre part par l'élément de potentialité engendré par une organisation scolaire francophone nouvelle dans une province jeune. Plusieurs participants, élus, cadres ou directions ont fait ressortir ce dernier élément et suggéré que la culture scolaire est propre à chaque école et se constitue au fur et à mesure par sa production, par les interactions qui y ont lieu. Quant à la diversité, les attitudes face à celle-ci sont multiples, variant de la perplexité à savoir comment cerner un contexte identitaire pertinent dans les

écoles, à l'étonnement face aux réalités démographiques ou à l'enthousiasme pour la dynamique et le potentiel de construction de la culture qu'elle représente (voir plus loin, section 6 de ce chapitre).

Alors que la plupart des répondants considèrent la langue comme un élément clé de ce qui constitue la culture, certains ont cependant établi une séparation nette entre langue et culture exprimant que la langue est un élément distinctif et différentiel au niveau identitaire tandis que la culture ne servirait pas cette fonction. Selon leurs observations, les façons de vivre et de faire sont partagées beaucoup plus largement dans le contexte nord-américain et les ressemblances entre groupes culturels sont beaucoup plus nombreuses que les différences. En rapport avec ces notions, des perceptions divergeantes ont toutefois été relevées quant à la fonction culturelle de l'école, l'une exprimant le souhait que l'école ouvre l'esprit des jeunes à la culture du monde sans se limiter à ce qui se fait en langue française, l'autre étant plus concernée par l'affirmation de la francité et soucieuse, face à la menace assimilatoire, de la défense et du maintien de la langue et de la culture par l'institution scolaire.

Plutôt que de tenter de trancher et de me rallier à une conception plus qu'à une autre, il m'apparaît d'abord important de mettre l'emphase sur le fait que, dans le contexte qui nous intéresse, la culture est intimement liée à la langue partagée, le français, sous toutes ses variantes parlées dans la communauté (Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1992). En effet, cette représentation de la culture confère à l'école francophone le rôle de favoriser le développement de la langue maternelle (Laforge, 1993), d'en valoriser l'usage et d'éveiller les élèves à son esthétique et son rayonnement dans toutes les sphères d'activité (Landry, 1993). Pour cette raison, l'apprentissage de la

langue, à mon sens, passe donc par la connaissance de la littérature et mène à l'appréciation de son génie propre, de son essence et de sa gamme expressive.

D'une part, en milieu minoritaire et à l'élémentaire particulièrement, le lien langue-culture indique l'importance d'accorder une attention particulière aux approches à la littératie, de manifester un souci de rejoindre le jeune élève en reflétant les contextes culturels qui lui sont familiers, celui de son origine peut-être, celui de la francophonie en général sans doute, et bien sûr celui de son environnement immédiat. Je pense qu'il est capital, comme l'ont suggéré les enseignants interrogés pour la recherche, d'apporter un soin attentif et une énergie dynamique à enrichir le vocabulaire et la langue des jeunes enfants, et à leur présenter une langue vivante qui rejoint leurs préoccupations et leur ouvre des perspectives. Selon mon expérience de vie et de travail en milieu minoritaire et à la lumière de mes lectures sur le sujet, il me semble certainement important de travailler afin que la langue française ne s'atrophie pas, que la culture ne se folklorise pas mais qu'elle demeure authentique et dynamique, vitale (Landry et Allard, 1993). Que le français soit la langue maternelle, ou en réalité langue quasi-maternelle (deuxième ou troisième langue pour plusieurs élèves), il doit pour cela être entendu à l'intérieur et à l'extérieur de l'école afin que l'élève en perçoive le contexte culturel. Comme l'affirment les chercheurs canadiens et américains recensés, cela implique un partenariat effectif entre la communauté et l'école et j'estime qu'il est du rôle de chaque intervenant en milieu scolaire de chercher à accomplir ce partenariat sous une forme ou une autre.

D'autre part, le contexte culturel des écoles francophones doit aussi être mis en perspective et s'ouvrir à la fois sur le contexte plus global de la francophonie canadienne et mondiale, bien sûr, mais aussi sur celui de la société majoritaire anglophone. En effet,

afin de témoigner de la vitalité et du souci qu'a (ou devrait avoir) l'institution scolaire de s'inscrire dans le présent et l'actuel, j'en viens à croire qu'il est aussi important de faire comprendre aux élèves la richesse et la pertinence de leur bilinguisme. Il s'agit pour l'école de démontrer non pas un rejet de la langue majoritaire, mais de placer le français en parallèle avec la langue de la majorité, en soulignant les similitudes et les différences, les nuances et les particularités de chacune des langues, créant ainsi des liens contextuels, culturels et cognitifs réels, riches et branchés, non pas seulement en français ou en anglais, mais dans les deux langues en usage. À l'ère du post-modernisme, de la mondialisation et des communications virtuelles, les jeunes doivent connaître leur position sur le globe et comprendre leur rôle social autant dans l'environnement immédiat qu'à l'échelle provinciale, nationale et même planétaire.

Enfin, plusieurs participants ont apporté la considération que les enseignants représentent un modèle linguistique de première importance. Un des participants a de plus exprimé qu'il ressentait de ce fait la responsabilité d'assurer la qualité de ce modèle, c'est-à-dire de parler avec les élèves une langue correcte et digne de l'institution scolaire. Ce souci est certainement justifiable face à l'exogamie des familles, à leur isolement du réseau de parenté, à l'éparpillement de la communauté de langue française et aux ajustements que le milieu de travail anglophone impose aux parents des élèves.

En somme, en Colombie-Britannique, les perceptions de la culture pourraient se résumer donc à un ensemble hétérogène intégrant le vécu et le pensé, le connu et le créé, le senti et le partagé, la mémoire et le rêve. Ici, surtout, la culture c'est un projet, une réalité à co-construire.

4) Représentation de l'identité culturelle

Pour la majorité des participants à cette étude, l'identité culturelle se définit au plan personnel par l'appartenance, un certain attachement à l'endroit d'origine, une mémoire des paysages, des premières impressions marquantes, soit au niveau des façons de faire et de vivre, soit au niveau de la langue et des produits culturels auxquels on est exposé étant jeune. L'identité culturelle, bien que se référant à cette première appartenance, est également perçue par la plupart comme évolutive, se façonnant au gré des expériences vécues et des adaptations requises par les milieux de vie adoptés.

En milieu minoritaire, les écoles deviennent le lieu, "l'habitat de la culture" (Groupe de travail sur la culture francophone en Colombie-Britannique, 1993) et tant que la communauté en développement ne s'est pas dotée d'institutions de loisirs (Stebbins, 1993), le rôle de l'école au plan de la construction identitaire est énorme et primordial. Les participants ont en effet souligné l'importance des activités qui se déroulent en dehors du cadre scolaire, qui touchent l'aspect affectif de la personne et qui influencent la formation et le développement de l'identité culturelle.

Les facteurs de maintien de l'identité que la recherche met en relief, soient les séjours en milieu majoritaire, la lutte consciente contre l'assimilation et la présence des institutions, regroupements et médias francophones sont bien sûr inestimables pour les francophones adultes désireux de maintenir leur identité culturelle, qui dans leur esprit est déjà acquise. Pour les jeunes nés ici, il serait plus juste de parler non pas de maintien mais de développement de leur identité à travers ces moyens identifiés. En contexte scolaire francophone minoritaire, le processus de formation identitaire se fait d'abord et avant tout

par la famille, mais mieux, à travers le continuum de la famille et de l'école par ce que Landry et Allard nomment la francité familio-scolaire (Landry et Allard, 1997). Si l'école est le milieu de culture, l'identité culturelle, c'est l'hybride qui y grandit et se développe. Ce concept d'hybridité (Atkinson, 1999; Norton, 1997; Hébert et Buteau, 1998), est important parce qu'il exprime une identité différente, variée, redevable de son patrimoine génétique mais aussi protagoniste d'une transformation culturelle. Il a été apporté par les participants sous d'autres noms tels bi-culturels, bilingues, hétérogènes, franco-colombiens, qualificatifs s'appliquant surtout aux jeunes nés et/ou éduqués en Colombie-Britannique dans les écoles francophones. Les participants définissaient l'identité culturelle de ces jeunes comme étant nettement distincte de la leur, une identité en devenir. C'est pourquoi le rôle de l'école, dans cette perspective, n'est plus d'assurer le 'maintien' de l'identité culturelle mais plutôt de favoriser son 'développement', la qualité des programmes et le respect des valeurs d'autonomie et d'ouverture étant les seuls facteurs contrôlables dans une expérience pédagogique et culturelle dont les résultats ne peuvent être autrement que souhaités, observés et attendus. L'esquisse de profil du 'jeune francophone' utilisée par les visionnaires et dirigeants du Conseil scolaire francophone définit des idéaux, une direction vers laquelle effectuer un cheminement pédagogique et socioculturel. Elles laissent cependant place à la spéculation et au questionnement face à la réalité du milieu. Veut-on que l'école soit la serre chaude, l'environnement protégé, défendu des assauts à son intégrité et de la menace d'assimilation? Ou plutôt le champ de création qui fournit une hybride appréciée et reconnue par son affirmation à la fois des identités francophones réunies et d'une intégration facile et fonctionnelle à la société majoritaire? Ou peut-être les deux, selon les circonstances de chaque site, car cette

identité que l'on cherche à encourager constitue l'hier en route vers demain, l'aujourd'hui toute jeune, benjamine de la famille canadienne. Elle interpelle par sa différence et sa particularité, mais s'amalgame aux autres aussi. Pour les jeunes, la zone 'climatique' où pousse cette hybride est en partie la même: c'est l'Amérique toute autour, le Québec, le Canada, l'Europe et le reste du monde au bout des doigts, à un petit www seulement. Nous sommes en l'an deux mille et partout les identités sont multiples et hétérogènes. L'identité culturelle, c'est avant tout ce qu'on aime dire et ce qu'on aime être, par choix, par naissance et par transformation via la connaissance et l'expérience. Il revient à l'école francophone d'investir dans sa culture et de fournir le sol permettant d'y laisser s'épanouir l'identité culturelle des jeunes francophones, les hybrides de la Colombie-Britannique.

5) Représentations de la communauté francophone

Les représentations de la communauté francophone de la Colombie-Britannique, spécifiquement celle de la région de Vancouver partagent avec les représentations des populations francophones d'autres grands centres canadiens (Stebbins, 1993, 1994; Gérin-Lajoie, 1995; Hébert et Stebbins, 1993) des caractéristiques d'éparpillement, d'étape transitaire, de diversité de provenances qui en font, comme l'exprime Stebbins (1993) une communauté "symbolique", sans racines territoriales, mais définie à travers les réseaux d'associations personnelles et professionnelles. Cette communauté manifeste une connaissance plutôt limitée des jalons de sa brève histoire, la continuité temporelle depuis les explorateurs La Vérendrye et les missionnaires de l'Okanagan en passant par les travailleurs du bois à Maillardville jusqu'aux Associations de francophones à

travers la province ne faisant que commencer à émerger comme point d'intérêt et élément d'un curriculum de sciences humaines spécifique aux francophones.

C'est donc une communauté constamment appelée à se réinventer pour tenir compte de toutes ses composantes. Elle est appelée aussi à renforcer ses liens avec ses lieux d'origine pour tonifier ses identités. Selon les résultats de l'étude, pour beaucoup de gens cette francophonie existe de fait, mais n'a pas encore d'identité. Il est trop tôt, m'a-t-on dit. Donnons-nous encore trente ans, laissons nos enfants grandir et avoir leurs enfants et nous reparlerons de la francophonie de Colombie-Britannique. Aurions-nous un projet de collectivité? Serions-nous en train de germiner, de poser des racines, de nous implanter sur ce territoire?

Cette francophonie de Colombie-Britannique pourrait, sous certains aspects, se résumer dans une métaphore. Imaginons-la comme un livre à tirage limité, la traduction française d'un ouvrage témoignant du style de vie propre à la côte ouest canadienne, une édition illustrée où, en le feuilletant, l'oeil s'arrête sur quelques clichés. On y voit par exemple des cueilleuses de fruits ou des planteurs d'arbres chantant Desjardins autour d'un feu de camp à flanc de montagne. Ou peut-être des skieurs épanouis, en chute libre sur poudreuse perdue ou bien des randonneuses extasiées promenant leur curiosité sur des sentiers centenaires. Dans les tons de gris cette fois, on aperçoit des cyclistes assoiffés esquivant la circulation entre Broadway et la Seizième, ou encore des fumeurs-penseurs invétérés partageant un banc ou un bout de trottoir entre deux averses. Sous les enseignes criardes du quartier chinois, poussant dans leurs poussettes des poupons potelés, deux jeunes mamans s'appêtent à marchander le gingembre ou le ginseng. Non loin de là, de joyeux mangeurs de sushi discutent des événements mondiaux et de la dernière entente

Canada-Communauté. Dans les tons d'azur, des baigneurs-bronzés nostalgiques écoutant Aznavour, Brel, Charlebois, Dubois ou Ferré sur leurs baladeurs pacifiques se prévalent des douceurs de la côte. Dans quelques heures, ils se retrouveront sur la Septième Avenue pour baigner dans l'euphorie d'un spectacle d'été. Avant de refermer le livre, encore une image. Une ribambelle de minois barbouillés, les yeux en amande ou en noisette, le teint de chocolat, d'olive ou de rose réclamant à coup de s'il-vous-plaît répétés de la tire d'érable; sous un chapiteau rouge et blanc, écran entre la grise rage des éléments côtiers et le soleil cajun d'un accordéon essoufflé, la ribambelle est en mouvement, goûtant les gestes et les sons de sa francophonie.

Au cours de la recherche, les participants ont affirmé l'importance du rôle d'appui de la communauté, insistant que les écoles, les organismes culturels et médiatiques doivent se donner la main pour réaliser le projet de collectivité francophone.

6) Représentations de la diversité culturelle

La diversité culturelle à l'école, un bouillon à assaisonner pour en faire ressortir la saveur de tous ses ingrédients, chaque école préconisant sa propre recette, son propre fumet, chaque marmite unique et à chaque marmite, sa cuillère. C'est du moins la métaphore contenue dans le discours de quelques participants qui parlent de la diversité célébrée par des fêtes à caractère multiculturel dans plusieurs écoles. Du côté des directions d'école, la reconnaissance de l'hétérogénéité de la communauté est plus discrète, perçue parfois avec une teinte de déni, la diversité ne posant pas de problème on ne semble pas y accorder trop d'attention. Si elle est considérée problématique, alors elle est perçue avec une certaine appréhension, dans le cas d'une école en particulier où le

Le poids démographique d'une des composantes de la minorité francophone remet en question les relations de pouvoir à l'intérieur de la communauté. Du point de vue des dirigeants au conseil scolaire, le binôme endogamic-exogamic semble magnétiser les perceptions, justifiant d'une part bien sûr l'existence des écoles, et focalisant d'autre part la lutte contre l'assimilation. Pour ces personnes, la reconnaissance de l'hétérogénéité de la communauté ne semble pas se manifester de façon significative. Elle est même perçue comme une question superflue, détournant l'attention des "vrais" problèmes.

Très peu a été dit par les participants sur les approches à la littératie (Ferdman, 1990) avec des enfants possédant deux et souvent trois langues, de même que des contextes culturels et sociaux souvent très différents du contexte tacitement adopté comme norme à l'école francophone (voir représentations de l'enseignement de la culture plus loin). Le cas des enfants au statut de réfugiés (Kaprielan-Churchill, 1996) n'a pas été discuté en réponse aux questions sur l'identité et la diversité. Pourtant, chaque année, un petit nombre de ces enfants se joint à la population étudiante francophone. Ne serait-il pas important que les enseignants soient mieux en mesure de connaître et de comprendre les antécédents sociaux et culturels de ces jeunes? Sur le plan de la littératie et des apprentissages scolaires, mis à part les services de francisation offerts par des enseignants spécialisés, comment les enseignants généralistes peuvent-ils faire pour mieux répondre aux besoins de ces enfants, et de tous les enfants qui ne parlent pas le français dans leur quotidien en dehors de l'école? C'est d'un point de vue d'adulte et d'éducatrice que je pose ces questions. Les données de l'étude indiquent que les enfants eux-mêmes ne perçoivent pas les différences sur le plan ethnoculturel, mais plus sur une base individuelle, le contexte familial et socio-économique influençant grandement plus les

comportements des enfants que les schèmes culturels qui pourraient leur être attribués, à tort ou à raison, aucun d'entre nous n'échappant à ses propres présupposés sur les 'cultures' et les 'ethnies'. Au cours de la recherche, face à ces questions pourtant bien documentées dans les écrits contemporains en éducation, j'ai ressenti une certaine distance, attribuable peut-être à un manque d'information de la part des intervenants rencontrés. Ceci m'amène à souhaiter une meilleure préparation des enseignants, une conscientisation à la réalité du milieu minoritaire francophone et aux implications des phénomènes d'identité et de diversité culturelle dans leur enseignement.

De leur côté, Hébert et Buteau (1998) dans une étude sur l'histoire et l'évolution de la francophonie de Calgary, concluent que "si une communauté francophone y existe, elle en est une de nature hétérogène, hybride et multi-spatiale" où "le concept même de communauté y est constamment remis en question" (Hébert et Buteau, 1998, p. 16). Les multiples voix des composantes de cette francophonie ont tendance, là aussi, à être masquées par un discours unitaire de la part des dirigeants, discours donnant plus de poids aux revendications auprès de la majorité anglophone, mais risquant aussi de s'aliéner le support des membres de la 'communauté' et de créer des tensions rendant le leadership difficile. Les auteurs de cet article émettent une caution face à cette situation potentielle. Selon eux, la reconnaissance de la diversité et l'acceptation de l'hybridité de la culture francophone jouent donc un rôle dans "l'émergence d'un véritable sentiment d'appartenance communautaire" (Hébert et Buteau, p. 17). J'en arrive à la conclusion que des tensions semblables sont à l'oeuvre dans la francophonie de la région de Vancouver. À mon avis, il est important qu'à l'intérieur des communautés scolaires, toutes les voix soient entendues, toutes les différences acceptées et vues comme une force dans la co-

construction participative d'une authentique culture francophone de Colombie-Britannique.

7) Représentations de l'enseignement de la culture

La nature de la culture est insaisissable. Elle échappe aux définitions, aux prescriptions et aux classifications. À l'ère post-moderne, elle est pratiquement autant de choses qu'il y a d'individus. Ma question de départ était "Quelle culture et comment l'enseigner?" Je ne peux pas affirmer avoir réponse à ma question, mais l'idée a cheminé et les conversations avec les participants à la recherche me laissent entrevoir que d'autres aussi se posent des questions du même ordre, ou du moins se sont montrés ouverts à explorer le sujet avec moi.

Pour certains, les programmes ministériels (ERI) célèbrent des acquis politiques en reconnaissant la spécificité des écoles francophones quant aux apprentissages langagiers et culturels. Tous s'entendent pour affirmer que ces programmes ne contiennent que des points de départ vers l'élaboration de curricula complets. La non-spécificité des contenus y est voulue: elle agace certains qui la voient comme une échappatoire, un travail mal fait; elle en indiffère d'autres qui considèrent comme minimales la pertinence des documents et programmes ministériels face à la réalité de l'expérience d'enseignement.

À la lumière de cette étude, et me basant sur mon expérience personnelle d'enseignement, je penche en faveur de l'établissement d'un curriculum plus précis et de la mise sur pied d'une banque de ressources en littérature, de la maternelle à la douzième année à la condition que ce travail soit le fruit d'un effort concerté, d'une consultation

représentative reflétant les racines, les appartenances, la réalité présente et l'évolution du milieu francophone et britanno-colombien. Il me paraît aussi pertinent de mettre l'accent sur la production culturelle comme le suggéraient plusieurs participants, de faire en sorte que les apprentissages soient de nature concrète et favorisent, par leur caractère participatif, le processus identitaire. Appelons cela de l'enculturation ou de l'acculturation, parler français doit être amusant, utile et valorisant.

En ce qui concerne le discours sur le choix d'un contexte culturel à adopter, selon moi, il ne s'agirait plus de se rallier à la majorité francophone canadienne (contexte québécois préconisé par un des participants et tacitement adopté, selon mon interprétation des perceptions de plusieurs participants) mais bien de faire éclore l'hybridité et de définir le contexte par la diversité, en incluant la participation de toutes les composantes de la minorité francophone. Bien sûr, les ressources en provenance du Québec sont encore les plus proches en termes de contexte et de contenu, et les plus accessibles. Il faut dire qu'il y a encore très peu de curriculum et de ressources pédagogiques spécifiques à la Colombie-Britannique disponibles en français. Il faut aussi remarquer que les ressources québécoises tiennent de mieux en mieux compte de la réalité multiculturelle des grandes villes. Ces constatations m'amènent à la conclusion que l'enseignement de la composante culturelle des programmes de français, de sciences humaines et d'art doit s'ajuster en conséquence et demeurer orienté vers l'excellence (Landry, 1993), dynamique et bien branché sur le lieu géographique et sur l'espace culturel francophone canadien (Ouellet et Pagé, 1991) mais aussi intégrer des éléments qui assurent un sentiment d'appartenance pour tous les élèves. On doit se rappeler que les 'identités francophones' repérées à travers le processus d'entrevue pour cette étude et également celles présentes au sein de

chaque communauté scolaire qu'elles soient française, québécoise d'origine ou d'adoption, franco-manitobaine, britanno-colombienne, zairoise, libanaise, iranienne, vietnamienne, sud-américaine, sont, en milieu minoritaire en l'an 2000, des identités hétérogènes impliquant des appartenances doubles ou multiples. "Les identifications ne sont jamais unitaires, mais, dans les temps modernes et post-modernes, celles-ci sont fragmentées, fractionnaires, multiples et construites à travers des discours, des pratiques et des prises de position" (Hébert et Buteau, 1998, p. 4). L'enseignement est une façon de guider le processus identitaire, d'informer sur les enjeux collectifs, d'outiller les jeunes des connaissances et des moyens nécessaires à leur pleine participation à la société. Il est à la fois un outil d'intégration des valeurs forgées par la collectivité scolaire et un moyen d'éveiller à la connaissance culturelle. Un enseignement culturellement riche laissera les jeunes prendre la parole (Labelle et Lentz, 1993), faire l'expérience de leur pouvoir et de leur créativité en tant que jeunes, francophones, citoyens dans leur école, leur milieu et le monde.

8) Représentations de la diffusion culturelle

D'un côté, plusieurs participants ont vu la diffusion de la culture sous l'angle de la consommation de produits culturels à et par l'école, les spectacles que l'on fait venir, les films et vidéos qu'on y présente, les chansons qu'on y écoute et apprend et même le choix des livres disponibles à la bibliothèque de l'école. D'un autre côté, certains rajoutaient, comme élément de la diffusion de la culture en milieu scolaire, une dimension de production, engendrée par la participation des élèves et de leurs enseignants aux rassemblements formels ou informels de jeunes (Jeux de la Francophonie, Festival du

Bois, Parlement Jeunesse, camps et visites d'échange) ou par la production artistique des élèves, qu'il s'agisse de pièces de théâtre, de concerts ou d'expositions d'art. Cette dimension de production incluait aussi la participation à des concours mettant en valeur différents types d'habiletés scolaires ou athlétiques. Enfin une participante identifiait la production de culture comme étant le résultat de toutes les interactions à l'intérieur de l'école.

À l'analyse de ces données, je suis d'avis que les deux aspects de la diffusion, consommation et production, sont à développer en tandem, car les modèles que fournit l'une nourrissent les créations de l'autre. Par la diffusion de produits à caractère de consommation culturelle, l'école ouvre aux élèves du milieu minoritaire des portes sur un domaine culturel souvent insoupçonné et auquel ils ne demandent pas mieux que de s'initier. Les productions de théâtre jeune public, les musiciens et chanteurs qui font leur métier en français leur offrent des modèles culturels importants. Pour ce qui est des choix sur le plan de la consommation, comme plusieurs participants l'ont souligné, bien entendu l'école francophone considère de son devoir de présenter des contenus francophones pour pallier à la pénurie culturelle caractéristique du milieu minoritaire. La motivation exprimée est justifiable et je partage le souci de ces éducateurs qui tiennent à coeur le respect de leur mandat culturel. Au cours des ans, j'ai constaté toutefois que cette stratégie, lorsqu'elle s'applique à tous les choix, risque d'aliéner la population étudiante en traduisant une attitude quelque peu méprisante des opportunités disponibles du "côté anglais" et souvent tout simplement coupée de la réalité des jeunes à l'identité hétérogène. C'est pourquoi je préconise plutôt une approche à la consommation culturelle valorisant la diffusion de productions choisies pour leur qualité et pour les valeurs

qu'elles véhiculent autant que pour leur relation avec la francophonie. À l'occasion, je crois qu'il faut faire preuve de plus d'audace et de confiance et faire un effort pour connaître et faire connaître aux élèves le milieu culturel (majoritaire et minoritaire) de la région, et inviter celui-ci à nous connaître aussi. Il est important de reconnaître et accepter les limites de notre situation minoritaire et de présenter aux élèves un éventail de consommation culturelle affirmant l'hétérogénéité identitaire (anglo-franco et autre) qui caractérise la population étudiante.

Du côté de la production culturelle, les données indiquent que l'école a le rôle de guider les élèves francophones en leur présentant des modèles de réussite parmi les francophones du milieu, et d'amener les élèves à participer par leurs productions à l'essor de leur communauté. Les participants valorisent le regroupement de la communauté scolaire autour des productions étudiantes. La diffusion des spectacles étudiants d'une école à une autre, du secondaire à l'élémentaire par exemple, est aussi perçue comme un élément clé de construction d'identité et de prise de conscience de l'appartenance à une communauté qui dépasse les murs de l'école. Les productions étudiantes, danse ou musique, ouvrent aussi la communauté francophone vers la communauté plus large alors que les élèves y jouent le rôle d'ambassadeurs culturels, représentant la francophonie britanno-colombienne, une culture hybride fière de ses couleurs et de ses accents.

9) Représentations de la gestion de la culture

Les données portant sur la gestion de la culture analysées à la lumière du rôle de construction de l'identité attribué à l'école me conduisent à appuyer un modèle de gestion de la culture où l'autonomie de chaque école est respectée mais où les regroupements

d'élèves pour des événements à caractère culturel, sportif ou cognitif sont planifiés, coordonnés et facilités, comme le suggérait une participante, grâce à des ressources humaines et financières adéquates. Sur le plan administratif, selon les données de la recherche, ces regroupements demandent du temps et de l'effort à l'intérieur de tâches déjà fort bien lestées, ainsi qu'un travail de coordination qui n'est pas du ressort des enseignants ni de celui des directions d'école. Les mécanismes de gestion de la culture devraient, j'en conclus, inclure des structures participatives où la représentativité des différents secteurs d'intervention à l'école francophone et l'inclusion des minorités culturelles au sein de la minorité de langue française soient un donné. Les remarques des enseignants participant à la recherche indiquent qu'il devrait également se greffer à ce modèle des stratégies de communication qui informent chacun des intervenants à l'école des programmes offerts, des productions à diffuser et des événements vers lesquels orienter la participation. L'enseignant.e en salle de classe n'a que peu d'information sur le travail de ses collègues et sur les options culturelles qui s'offrent à son choix ou à son initiative. Si le développement de la culture est important pour le maintien de la langue et l'affirmation de l'identité francophone, il faut lui allouer les ressources humaines et monétaires nécessaires à son épanouissement.

10) Fonction culturelle de l'école

Bien que les éléments de cette rubrique aient été déjà en grande partie intégrés à la discussion et aux conclusions portant sur l'enseignement et la diffusion de la culture, ce qui suit résume et détaille spécifiquement le rôle culturel de l'école francophone, tel qu'il a été décrit par les participants à la recherche.

1. La découverte par les élèves de leur identité en tant que francophones (francité) par des activités d'apprentissage visant à les familiariser avec l'héritage culturel de langue française (acculturation / enculturation) et aboutissant à la construction d'une culture francophone propre au milieu francophone minoritaire de la Colombie-Britannique.
2. Le développement et la dynamisation de la langue française auprès des élèves, la valorisation de son usage, l'éveil à son esthétique et à son rayonnement dans toutes les sphères d'activité.
3. Une attitude confiante et positive face à la culture majoritaire afin de ne pas aliéner les élèves mais plutôt leur démontrer la valeur de leur bilinguisme.
4. Des ancrages identitaires forts favorisés dans les écoles par un climat dans lequel les jeunes font l'expérience d'un vécu affectif sain, tant dans les activités scolaires que para-scolaires.
5. Des modèles positifs auxquels les jeunes puissent s'identifier. Ces francophones démontrent des exemples de réussite dans le domaine scolaire, au plan du choix de carrière, au niveau artistique, ou tout simplement sur le plan linguistique.
6. Le respect de l'hétérogénéité de l'identité culturelle des jeunes et des adolescents et le développement de l'autonomie dans leurs choix identitaires.
7. La facilitation et le développement d'une vie culturelle dans les écoles, axée sur la vie scolaire, la diffusion de produits culturels et la coordination d'activités de regroupement des jeunes francophones.
8. Un soutien à l'excellence de l'enseignement dans l'optique à la fois de rassembler la communauté scolaire autour d'apprentissages importants et d'exporter la culture francophone au sein de la majorité de langue anglaise.

9. Des apprentissages culturels situés dans le contexte de la francophonie canadienne et mondiale, encourageant les élèves à découvrir leur identité de francophones par des échanges de toutes sortes avec d'autres jeunes francophones.
10. Un effort pour contrer l'isolement culturel de la communauté scolaire en partageant les locaux afin de créer pour les familles des avenues de développement communautaire et culturel : ciné-clubs, cours du soir, activités sportives...etc.
11. L'établissement de priorités quant à l'enseignement et au développement des arts à l'école; la circulation des productions étudiantes de même que des oeuvres d'artistes professionnels à travers le réseau des écoles afin de refléter l'identité et le savoir-faire des francophones.
12. Le partenariat avec les organismes de la communauté (médias, associations et regroupements) afin de créer des apprentissages authentiques révélant aux élèves les ressources et les possibilités de la francophonie locale.

11) Recommandations

L'optique personnelle dans laquelle j'ai entrepris ce travail, comme je l'ai déjà mentionné (chapitre 2, section 2), était d'informer la communauté, de fournir des pistes de travail permettant de forger des politiques inclusives, de mettre en correspondance les idéaux des dirigeants, l'expérience et les connaissances des enseignants, les visées des participants de la communauté et la réalité démographique, économique, sociale et culturelle du milieu. L'analyse et les considérations élaborées à ce chapitre m'amènent en terminant à proposer au Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique les recommandations suivantes :

RECOMMANDATIONS

1. Qu'une étude démographique de la communauté ralliée autour des écoles du programme francophone soit entreprise, afin de constater la composition de la clientèle scolaire et de déterminer ses besoins et aspirations sur le plan de la culture et de l'apprentissage.
2. Que dans chaque école soient mis en place des mécanismes de consultation et de participation à la prise des décisions affectant les différents aspects de la production et de la diffusion culturelles scolaires; que ces mécanismes assurent l'inclusion de toutes les voix de la communauté de l'école.
3. Qu'une concertation effective entre enseignants, parents et organismes partenaires de la communauté francophone soit facilitée par le Conseil scolaire, afin de planifier et de concrétiser la mise en oeuvre de projets visant à développer les connaissances et compétences culturelles et artistiques des jeunes.
4. Qu'un partenariat entre les universités, le syndicat des enseignants et le Conseil scolaire soit établi premièrement en vue de l'élaboration d'un curriculum et d'une banque de ressources en littérature de la maternelle à la douzième année; deuxièmement, afin d'assurer une préparation et un soutien continu aux enseignants vis-à-vis des problématiques reliées à l'enseignement de la composante culturelle des programmes de français et de sciences humaines en milieu minoritaire.
5. Que chaque école soit dotée de ressources humaines et monétaires adéquates afin de soutenir la participation aux événements rassembleurs des jeunes francophones.

En somme, cette étude permet de constater le besoin d'en arriver, à l'intérieur de la communauté scolaire francophone, à l'élaboration concertée d'un cadre conceptuel sur la culture et les pratiques qui l'entourent. Un tel cadre, élaboré, discuté, partagé et adopté en conjonction tous les partenaires du projet éducatif favoriserait la production et la diffusion culturelle en validant les pratiques déjà en cours, et en explorant toute une gamme d'initiatives culturelles possibles impliquant les jeunes des écoles dans le développement et l'essor de la communauté francophone de Colombie-Britannique.

RÉFÉRENCES

Abdallah-Preteuille, Martine. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. *Le Français dans le monde*, Numéro spécial Cultures, culture... Hachette, EDICEF, p.28-38

Allard, S. (1993). Les avantages de l'utilisation d'une approche fonctionnelle et bi-dialectale pour l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 4. p. 760-769

Artigal, J. M. (1991). *The Catalan Immersion Program: a European Point of View*. N.-J. : Ablex Publishing Corporation.

Anzaldua, G. E. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. San Francisco : Spinsters / Aunt Lute.

Atkinson, D. (1999). TESOL and Culture. *TESOL Quarterly*, 33, 4. p. 625-654

Balandier, G. (1995). La richesse des cultures dans S.Langlois et Y. Martin. (Ed.) *L'Horizon de la culture: Hommage à Fernand Dumont*. Institut québécois de la recherche sur la culture.

Balcells, A. (1996). *Catalan nationalism : Past ans Present*. Handmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press; New-York : St Martin's Press.

Banister, J. & Maher, M. (1998). Recentering Multiculturalism : Moving Toward Community. *Urban Educator*, 33, 2. p. 182-217.

Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Éditions du Seuil.

- Bell, J. S. (1998). Literacy, Culture and Identity. American University Studies 14 : Education: Vol 42. New-York : Peter Lang Publishing.
- Boas, Franz (1966, c1940). Race, Language and Culture. New-York : Free Press.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit.
- Buttjes, D. and Byram, M. (1991). Mediating Languages and cultures : Towards an intercultural Theory of Foreign language education. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. et Morgan, C. (1994). Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. et Neuner, G. (1997). Sociocultural competence in language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. et Zarate, G. (1997). The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg : Council of Europe Publishing.
- Cazabon, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. Canadian Ethnic Studies, XXV, 2. p. 52-64.
- Cazabon, B., Lafortune, S., Boissonneault, J. (1992). La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique. Ottawa : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Churchill, S. (1998). Nouvelles perspectives canadiennes. Les langues officielles au Canada: transformer le paysage linguistique. Ottawa : Programmes des études canadiennes et Programmes d'appui aux langues officielles.
- Clifford, J. (1988). The Predicament of Culture : Twentieth Century Ethnography, Literature and Art. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Cockrell, K.S., Placier, P., Cockrell D. H., Middleton, J..N. (1999). Coming to terms with diversity and multiculturalism in teacher education : Learning about our students, changing our practice. Teaching and Teacher Education 15, p. 351-366 Pergamon.

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (1999). Politique culturelle. Ébauche, document non-officiel, octobre 1999.

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (1998). Rapport annuel à la communauté, 1997-1998.

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (1997). Vers le nouveau millénaire : Plan directeur 1997-2001.

Costa-Lascoux, J. (1996). Il n'y a pas de culture monolithique. Le Français dans le monde, Numéro spécial, Cultures, culture... Hachette, EDICEF. p.39-46.

Cyr, P. (1996). Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.

De Certeau, M. (1997). Culture in the plural. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Delorme, R. et Hébert, Y. (1997). Le centre scolaire et communautaire et la formation des citoyennes et citoyens : Solution ou non? Communication au 5e Congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDÉC), Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.

Doise, W. (1984). Les relations entre groupes. dans S. Moscovici (Ed.), Psychologie sociale. Paris : Presses Universitaires de France.

Dumont, F. (1968). Le lieu de l'homme: La culture comme distance et mémoire.

Montréal : Hurtubise, HMH.

Ferdman, Bernardo M. (1990). Literacy and cultural identity. Harvard

Educational Review, 60, 181-204.

Fédération des francophones de la Colombie-Britannique. (1998) Rapport annuel
1997-1998.

Freinet, C. (1956). Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne. Paris :
Éditions Bourrelier.

Freire, P. (1987). Pedagogy of the Oppressed. New-York : Continuum.

Freire, P. (1989). Education for Critical Consciousness. New-York : Continuum.

Gallant, (1991). Rapport sur l'éducation en langue minoritaire officielle.

Gouvernement du Canada : Ottawa

Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu
francophone minoritaire. La Revue canadienne des langues vivantes, 49, 4, p. 799-814

Gérin-Lajoie, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes
à l'heure du pluralisme ethnoculturel. Canadian Ethnic Studies, XXVII, 1, p.32-47

Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans
la communauté. The Alberta Journal of Educational Research. XLII, 3, p.267-279

Giroux, H. A. (1981). Ideology, Culture and the Process of Schooling.

Philadelphie : Temple University Press; London : Farmer Press.

Giroux, H. (1992). Border crossing: Cultural Workers and the Politics of
Education. New-York : Routledge.

Giroux, H. A., & McLaren, P. (Eds.). (1994). Between Borders: Pedagogy and
the Politics of Cultural Studies. New-York; London : Routledge.

Gosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. Dans F. Ouellet et M. Pagé. (Eds.), Construire un espace commun. Institut québécois de recherche sur la culture.

Groupe de travail sur la culture francophone en Colombie-Britannique (1993). L'école française, un habitat de culture. PRIN Communications.

Harvey, F. (1995). Le Québec et le Canada français: histoire d'une déchirure. Dans S. Langlois (Ed.), Identités et cultures nationales, L'Amérique française en mutation. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. p. 49-62.

Hébert, Y. M. (1993a). Vers un centre scolaire communautaire à Calgary : Conception, culture, programmation et pédagogie. La Revue canadienne des langues vivantes, 49, 4, p. 865-885.

Hébert, Y. M. (1993b). L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire: Images, paroles, transformations et actions. La Revue canadienne des langues vivantes, 49, 4, p. 658-669.

Hébert, Y. M. (1994). Choice of Friends and of Identity among Minority Youth : A Case Study of Francophone Adolescents. Dans K. McLeod (Ed.), Multicultural Education: the state of the Art National Study. Ottawa : CASALT. p. 76-87.

Hébert, Y. (1995). La scolarisation des francophones canadiens en milieu minoritaire. Dans M. McAndrew, R. Toussaint et O. Galanatu (Eds.), Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud, l'apport de l'éducation comparée. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Hébert, Y. & Buteau, D. (1998) École, spatialité et communauté: Perspective historique de l'évolution de la francophonie calgaréenne. Document inédit, Université de Calgary, Canada.

Hébert, Y. & Stebbins, R. (1993). La francophonie de Calgary: une étude démolinguistique. Dans L. Cardinal (Ed.), Une langue qui pense : la recherche en milieu francophone minoritaire au Canada. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Huberman, M. A. & Miles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Bruxelles : De Boeck.

Illieva, R. (1997). Conceptualizations of Culture, Culture Teaching and Culture Exploration in Second Language Education. Thèse de maîtrise non-publiée, Université Simon Fraser, Canada.

Jodelet, D. (1989). (Ed.). Les représentations sociales. Paris : Presses universitaires de France.

Julien, R. (1993). The Evolution of Francophone Schools : The case of Alberta (1982-1993). Revue canadienne des langues vivantes, 49, 4. pp. 716-734.

Julien, R. (1997). L'implantation des écoles et des commissions scolaires francophones en Colombie-Britannique : Des tentatives tardives pour freiner l'assimilation? Article inédit, Université de la Saskatchewan, Canada.

Kramsch, C. (1993). Language study as border study : experiencing difference. European Journal of Education, Vol.28,3, p. 349-358.

Kramsch, C, Cain, A. et Murphy-Lejeune, E. (1996). Why Should Language Teachers Teach Culture? Language, Culture and Curriculum, 10. No 1, pp. 99-107.

- Kaprielan-Churchill, I. (1996). Refugees and Education in Canadian Schools. International Review of Education. 42. No 4, pp. 349-365.
- Labelle, A. et Lentz, F. (1993). L'interaction travail pédagogique/images de la langue en milieu minoritaire: Quelques réflexions didactiques. La Revue canadienne des langues vivantes, 49, 4. p. 849-864.
- Laforge, L. (1993). L'enseignement de la culture "maternelle" en milieu minoritaire. La Revue canadienne des langues vivantes, 49, 4. p. 815-831.
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination: Vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. La Revue canadienne des langues vivantes, 49, 4. p.887-925.
- Landry, R., Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familio-scolaire. Revue des sciences de l'éducation, XXIII, 3, pp. 561-592.
- Langlois, S. (1995). Identité et cultures nationales : L'Amérique française en mutation. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Laponce, J. A. (1996). Minority Languages in Canada: Their Fate and Survival Strategies. dans A. Lapierre, P. Smart, & P. Savard, (Eds.), Langues, cultures et valeurs au Canada à l'aube du XXIe siècle. Actes d'un colloque tenu à Ottawa. Conseil international d'études canadiennes. Ottawa : Carleton University Press.
- Lebrun, Monique et Lits, Marc. (1991). Pour une approche interculturelle des littératures francophones. Dialogues et cultures, 35.

Lefebvre, M.-L., et Hily, M.-A. (1997). Les situations plurilingues et leurs enjeux. Paris : L'Harmattan.

Legrain, M. (Ed.). (1996). Le Robert illustré d'aujourd'hui. Paris : France Loisirs.

Levasseur-Ouimet, F. (1995). Les Besoins éducatifs particuliers des élèves francophones vivant en milieu minoritaire et comment y répondre. Article inédit.

Martel, Angéline. (1991). Les Droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada: de l'instruction à la gestion. Commissaire aux Langues officielles du Canada.

Massé, C. (1992). Analyse de l'évolution des difficultés linguistiques rencontrées chez des élèves anglophones. Thèse de Maîtrise non publiée. Université McGill, Montréal, Québec, Canada.

McAndrew, M. (1994). Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois: mythes et réalités. Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée. Montréal, Québec.

Marcus, G. and Fisher, M. (1986). Anthropology as cultural critique. Chicago : The University of Chicago Press.

McDonough, K. (1998). Can the Liberal State Support Cultural Identity Schools? American Journal of Education, 106.

Mc Laren, P. (1995). Critical pedagogy and predatory culture : oppositional politics in a post-modern era. London; New-York : Routledge.

Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. (1994). Ensemble de Ressources intégrées, français langue maternelle (curriculum de français, maternelle à septième année).

Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. (1999). Ensemble de Ressources intégrées, Beaux-arts (curriculum en arts visuels, musique et danse, maternelle à septième année).

Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. (1999). Ensemble de Ressources intégrées, Sciences humaines (curriculum maternelle à septième année).

Moscovici, S. (Ed.) (1984). Psychologie sociale. Paris : Presses Universitaires de France.

Nemni, Monique. (1992). Méfiez-vous du discours interculturel! Revue canadienne des langues vivantes, 49, 1

Norton, B. (1997). Language, Identity, and the ownership of English. TESOL Quarterly, 31, 409-429.

Oliviéri, Claude. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. Le Français dans le monde, Numéro spécial, Cultures, culture... Hachette, EDICEF. p.8-18.

Ouellet, F. (1991). L'éducation en situation pluraliste. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Eds.), Construire un espace commun. Institut québécois de recherche sur la culture.

Pagé, M. (1991). Intégration, identité ethnique et cohésion sociale. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Eds.), Construire un espace commun. Institut québécois de recherche sur la culture.

Paiement, L. (1997). La culture en milieu francophone minoritaire. Présentation à la conférence d'ouverture lors du stage annuel de l'ACELF à Québec, Québec, Canada.

Province of British Columbia Ministry of Education. (1996). Document d'appui, Français langue première.

Rocher, G. (1995). Sociologie anglo-saxonne de la culture. Dans S.Langlois & Y. Martin (Eds.), L'Horizon de la culture: Hommage à Fernand Dumont. Institut québécois de la recherche sur la culture.

Ruimy-VanDromme, H. & Lefebvre, M.-L. (1991). Les modèles de formation des maîtres pour l'école pluriethnique : Analyse d'exemples québécois. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Eds.), Construire un espace commun. Institut québécois de recherche sur la culture.

Scheurich, J. J. (1998). Highly Successful and Loving, Public Elementary Schools Populated Mainly by Low-SES Children of Color: Core Beliefs and Cultural Characteristics. Urban Education, 3, 4, p. 451-491

Serres, M. (1991). Le Tiers-Instruit. Paris : Editions François Bourin

Shields, C. (1999). Learning from students About Representation, Identity and The University Council for Educational Administration Community. Educational Administration Quarterly Vol. 35, 1, p 106-129

Simard, J.-J. (1991). Droits, identités et minorités : à l'arrière-plan de l'éducation interculturelle, dans F. Ouellet et M. Pagé (Eds.), Construire un espace commun. Institut québécois de recherche sur la culture. pp. 155-197

Stebbins, R. A. (1993). Le style de vie francophone en milieu minoritaire. Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 5. 2. pp. 177-193

Stebbins, R. A. (1994). Le style de vie linguistique: une nouvelle optique pour l'étude des communautés francophones hors Québec. Dans B. Cazabon (Ed.), Pour un espace de recherche au Canada français : Discours, objets et méthodes. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires: Perceptions et croyances des enseignants. Revue canadienne des langues modernes, 49, 4, p. 787-798
- Taylor, L. (1997). "Canadian Culture," Cultural Difference, and ESL Pedagogy: A response to Robert Courchene and Virginia Sauvé. La revue TESL du Canada. Vol 15, 1
- Théberge, R. (2000). La vitalité des communautés. Dialogue, outil de discussion. Ottawa : La Fédération des communautés francophones et acadiennes. p. 3-6.
- Valdez, Joyce Merrill (1986). Culture Bound. Cambridge : Cambridge University Press.
- Van der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wright, S. (Ed.). (1999). Language, Democracy and Devolution in Catalonia. Clevedon, England; Philadelphia, Pennsylvania : Multilingual Matters.
- Wuthnow, R., Hunter, J. D., Bergesen, A. & Kurzweil, E. (Eds.). (1984). Cultural Analysis : The work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault and Jürgen Habermas. Boston : Routledge & Kegan Paul.

ANNEXE I

**Représentations de la culture et de la fonction culturelle de l'école francophone en milieu
minoritaire de Colombie Britannique**

Danielle Arcand, SFU 1999

**QUESTIONS D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS,
DIRECTIONS D'ÉCOLES ET ADMINISTRATEURS DU
PROGRAMME FRANCOPHONE**

- | | |
|---|--------------------------|
| Administrateur ou administratrice au Conseil scolaire francophone | <input type="checkbox"/> |
| Directeur ou directrice d'une école homogène francophone | <input type="checkbox"/> |
| Enseignant.e | <input type="checkbox"/> |
| Elu.e au Conseil scolaire francophone | <input type="checkbox"/> |

Contexte culturel, définitions des termes et concepts

- **Comment définissez-vous votre propre identité culturelle? Quelles sont, brièvement, les circonstances ou facteurs qui l'expliquent? (langue maternelle, éducation, langue parlée à la maison, culture, résidence, expérience)**
- **Que signifie pour vous le concept de culture?**
- **Dans le contexte de votre activité professionnelle, quand on parle de culture francophone qu'est-ce que cela représente pour vous?**

Reproduction/transmission de la culture: identité culturelle

- **Pouvez-vous me décrire l'identité culturelle francophone chez les adultes en Colombie-Britannique?**

- **Comment est-il possible de garder une identité culturelle francophone en Colombie-Britannique? Est-ce facile? Difficile? Pourquoi?**

Construction identitaire

- **Selon vous, quels sont les enjeux (buts, défis, obstacles) du développement de l'identité culturelle des élèves dans les écoles du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique?**
- **Quels sont les apports de l'école au développement de l'identité culturelle de ses apprenants?**
- **Quel est l'impact de la diversité ethno-culturelle présente à l'école francophone sur le développement de l'identité culturelle des élèves? Les élèves ont-ils une identité culturelle homogène ou hétérogène?**
- **Quel serait l'impact de l'hétérogénéité sur la collectivité linguistique?**

Enseignement de la culture: programmes d'étude

- **Quelle valeur accordez-vous aux programmes d'étude ministériels (ERIs) relativement à l'enseignement de la culture francophone dans les écoles du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique?**
- **Quels sont les domaines d'étude concernés plus spécifiquement par la composante culturelle?**
- **Comment cet enseignement est-il appuyé et appliqué dans les écoles? (développement professionnel, planification, vie scolaire, animation culturelle...)**

- Selon vous, est-il important que l'enseignement en salle de classe, tienne compte de la diversité ethno-culturelle du milieu familial des apprenants? Pourquoi? Comment? (approches, matériel didactique, activités d'apprentissage, activités extra-curriculaires, activités socio-culturelles)

Diffusion de la culture: structures et pratiques

- Croyez-vous que l'école francophone ait un rôle de diffuseur à jouer pour faire connaître les produits culturels de langue française (musique, théâtre, littérature, films, spectacles)?
- Y a-t-il, selon vous, des pratiques qui permettent aux écoles de jouer ce rôle? Lesquelles?
- Le contenu de la culture diffusée à/par les écoles rejoint-il le développement de l'identité culturelle des apprenants? Pourquoi? Comment?
- Selon votre expérience, comment se structurent les prises de décision concernant la diffusion de la culture dans les écoles?
- Selon vous, le contenu des produits culturels (musique, théâtre, littérature, films, spectacles) diffusés par l'école reflète-t-il la diversité ethno-linguistique présente? Exemples?

Autres commentaires pertinents

ANNEXE II

ECHANTILLON DE LETTRE PROTOCOLAIRE

Demande de permission pour conduire des entrevues

Vancouver, 15 juillet, 1999

Dr Nick Ardanaz
Directeur général
Conseil scolaire francophone

Cher M. Ardanaz,

Je vous écris pour vous demander la permission de conduire des entrevues auprès d'enseignants de quelques écoles du conseil scolaire francophone, soit les écoles A, B et C. Ma recherche, comme vous le savez, vise à déterminer auprès d'enseignants, de directeurs d'école et d'administrateurs quelles sont leurs représentations de la culture et de la fonction culturelle de l'école francophone en milieu minoritaire en Colombie-Britannique. Le but des entrevues en question est de recueillir le point de vue des enseignants à ce sujet.

Les entrevues entre les enseignants et moi-même seront d'une durée approximative d'une demi-heure et auront lieu à un temps et en un endroit dont il sera convenu avec eux ou elles. Durant les entrevues, j'utiliserai un magnétophone pour enregistrer les réponses. Les personnes concernées seront mises au courant de leur droit de refuser de répondre à toute question et d'interrompre l'entrevue ou de se retirer du processus à n'importe quel moment.

Les enseignants seront aussi informés que pour assurer la confidentialité, les données recueillies demeureront anonymes et que, une fois la compilation des données terminée, les rubans magnétiques ainsi que les notes pertinentes seront gardées sous clé dans un endroit sûr. Les enseignants rempliront et signeront un formulaire de consentement leur indiquant où acheminer questions ou commentaires, à qui s'adresser pour déposer une plainte ou exprimer une préoccupation ainsi que comment obtenir une copie des résultats de la recherche.

Je vous suis reconnaissante de l'intérêt que vous portez à ce projet.

Bien vôtre,
Danielle Arcand

ANNEXE III
Copie de la lettre de permission déontologique

SIMON FRASER UNIVERSITY

VICE-PRESIDENT, RESEARCH



BURNABY, BRITISH COLUMBIA
CANADA V5A 1S6
Telephone: (604) 291-4152
FAX: (604) 291-4860

August 6, 1999

Ms. Danielle Arcand
Educator
Simon Fraser University

Dear Ms. Arcand:

**Re: Les représentations de la fonction culturelle de l'école en milieu
minoritaire francophone de Colombie-Britannique**

I am pleased to inform you that the above referenced Request for Ethical Approval of Research has been approved on behalf of the University Research Ethics Review Committee. This approval is in effect for twenty-four months from the above date. Any changes in the procedures affecting interaction with human subjects should be reported to the University Research Ethics Review Committee. Significant changes will require the submission of a revised Request for Ethical Approval of Research. This approval is in effect only while you are a registered SFU student.

Best wishes for success in this research.

Sincerely,


for Adam O. Horvath, Chair
University Research Ethics Review Committee

c: A. Obadia, Supervisor

BR/hme

ANNEXE IV

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Entrevues du personnel du Conseil scolaire francophone

- Je soussigné, _____, accepte de participer à une entrevue portant sur les perceptions des administrateurs au sujet de la fonction culturelle de l'école francophone en milieu minoritaire de Colombie-Britannique.
- Je reconnais avoir été informé.e des modalités de l'entrevue ainsi que des mesures assurant l'anonymité ainsi que la confidentialité des données recueillies en entrevue.
- J'ai aussi été informé.e de mon droit de refuser de répondre aux questions et/ou d'interrompre l'entrevue en tout temps.
- J'aimerais recevoir une copie des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles.

(lettres moulées SVP)

Nom _____

Adresse _____

Code postal _____ Téléphone _____

Courriel _____

Signature _____ Date _____

Si vous avez des questions ou commentaires, veuillez communiquer avec Danielle Arcand au (604) 875-1798, courriel: darcand@email.com, ou avec Dr André Obadia au (604) 291-3166, courriel: obadia@sfu.ca.

Pour exprimer une préoccupation ou enregistrer une plainte, veuillez vous adresser au doyen de la faculté d'éducation de l'université Simon Fraser, Dr Robin Barrow au (604) 291-3148, courriel: Robin_Barrow@sfu.ca.

ANNEXE V

Tableau 1. DONNÉES DESCRIPTIVES DES ÉCOLES

(Données compilées à partir d'un questionnaire rempli par l'administration de chaque école)

facteur descriptif	École A	École B	École C
nombre d'élèves	182	319	86
nombre d'enseignants (+ spécialistes)	12	22	7
programmes offerts	préscolaire maternelle primaire intermédiaire	maternelle primaire intermédiaire	maternelle primaire intermédiaire
nombre d'années d'existence	13	16	2
moyenne approx. de l'ancienneté des enseignants	4	7	7
degré de participation des parents à l'école	de plus ou moins actifs	assez actifs	assez actifs
qualité des relations communauté / école	collaboration occasionnelle	collaboration étroite et fréquente	collaboration occasionnelle

ANNEXE VI

Tableau 2.

APPARTENANCES CULTURELLES REPRÉSENTÉES DANS LES ÉCOLES

(À noter qu'il s'agit d'un tableau non quantifié, n'ayant pour autre but que de signaler la présence parmi la population des écoles, élèves et personnel enseignant, d'appartenances culturelles diverses.)

appartenance culturelle	École A		École B		École C	
	personnel	élèves	personnel	élèves	personnel	élèves
québécoise	✓	✓	✓	✓		
canadienne française	✓	✓	✓	✓	✓	✓
canadienne anglaise					✓	
européenne francophone	✓	✓	✓	✓		
européenne (autre)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
nord-africaine (maghreb)					✓	
africaine (autre)					✓	
pays du Proche-Orient					✓	✓
latino-américaine ou hispanophone			✓	✓		
asiatique					✓	
autre					✓	