

MARIE-ÈVE VACHON-SAVARY

**ENSEIGNER EN FRANÇAIS EN MILIEU  
MINORITAIRE**  
**Impact d'une année d'immersion en cours de formation**

Mémoire présenté  
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval  
dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie  
pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

2006

© Marie-Ève Vachon-Savary, 2006

## RÉSUMÉ

Un groupe d'étudiants de l'Université de Regina, Saskatchewan, viennent compléter à Québec (Université Laval) la deuxième année de leur baccalauréat de quatre ans. Ces étudiants se destinent à enseigner en français, au primaire ou au secondaire, dans leur province d'origine, anglophone. L'année à Québec se veut l'occasion pour eux de vivre plusieurs mois dans un contexte totalement francophone et de découvrir la culture québécoise. En raison des multiples expériences culturelles et personnelles qu'ils vivent, ils sont amenés à construire leur identité linguistique et culturelle, ce qu'ont souligné plusieurs auteurs dans des études portant spécifiquement sur ce groupe d'étudiants (Gervais, Julé et Tetreault, 1993 ; Hamel et Gervais, 1996). L'intérêt de la présente recherche concerne plutôt les impacts de l'année à Québec sur le développement de l'identité professionnelle des étudiants, qui se destinent à devenir enseignants en français en milieu minoritaire.

## REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à Denis, mon directeur de recherche. Grâce à lui, je n'ai jamais cessé de croire en la richesse de mon projet de recherche et je n'ai pas perdu ma motivation à le mener à terme. Je le remercie du fond du cœur pour ses commentaires, toujours constructifs, pour sa grande humanité aussi. Je souhaite sincèrement que cette belle collaboration ne soit pas la dernière.

Je remercie ensuite Héloïse, qui prêta une oreille attentive à tous mes questionnements au fil de ce projet. Ses conseils m'ont chaque fois donné le coup de pouce nécessaire pour replonger dans mon travail et, souvent, son instinct de chercheuse et son esprit critique m'ont remise sur la bonne voie. Je la remercie pour m'avoir soutenue dans ma démarche intellectuelle, mais surtout pour son amitié.

Un gros merci à mes collègues de travail, qui étaient elles-mêmes en pleine rédaction de leur mémoire de maîtrise alors que je réalisais cette recherche. Leur soutien moral et la possibilité de discuter avec elles de l'avancement de nos projets mutuels furent constamment appréciés.

Merci à mon père, pour sa relecture attentive et rigoureuse de mon mémoire. Il m'a transmis sa curiosité intellectuelle et son besoin de comprendre, un cadeau inestimable qui m'a amenée jusqu'ici.

Merci à ma mère, pour ses encouragements toujours renouvelés à continuer et à accomplir ce projet de recherche jusqu'au bout, en croyant à ma capacité à le faire.

Merci amoureusement à Vincent, pour tout ce qu'il est et ce qu'il m'apporte, pour son calme et sa grande confiance en la vie...

Et enfin, un merci spécial aux étudiants du Baccalauréat en éducation française de l'Université de Regina, parce qu'ils ont été à la source de ce projet. Ils m'offrent année après année un exemple formidable de motivation, de détermination et de dépassement. Merci.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>iii</b>
<b>CHAPITRE 1</b> .....	<b>1</b>
<b>PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>1</b>
1.1 Présentation .....	1
1.2 Le français, d'un océan à l'autre .....	3
1.3 L'enseignement du français en milieu minoritaire .....	5
1.4 L'identité en milieu minoritaire .....	10
1.5 Questions de recherche .....	15
1.5.1 Question générale .....	15
1.5.2 Questions spécifiques .....	15
1.6 Objectifs général et spécifique .....	15
1.6.1 Objectif général .....	15
1.6.2 Objectifs spécifiques .....	15
1.7 Pertinence de la recherche .....	16
1.7.1 Pertinence personnelle .....	16
1.7.2 Pertinence sociale .....	16
1.7.3 Pertinence scientifique .....	16
1.8 Limites de la recherche .....	17
<b>CHAPITRE 2</b> .....	<b>19</b>
<b>CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>19</b>
2.1 À propos de l'identité .....	19
2.1.1 Dynamisme et polymorphisme de l'identité .....	19
2.1.2 Dialectique de l'identité .....	21
2.1.3 L'autre et la construction de l'identité .....	23
2.2 L'identité professionnelle .....	26
2.3 L'identité francophone minoritaire canadienne .....	31
2.4 L'enseignement en milieu francophone minoritaire .....	37
<b>CHAPITRE 3</b> .....	<b>42</b>
<b>CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>42</b>
3.1 Cueillette des données .....	42
3.1.1 Type d'échantillonnage .....	43
3.1.2 Type d'entretien .....	44
3.1.3 Présentation du questionnaire .....	45
3.1.4 Présentation des participants .....	47
3.2 Type d'analyse .....	48

<b>CHAPITRE 4</b> .....	<b>54</b>
<b>ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	<b>54</b>
4.1 Présentation des résultats .....	54
4.1.1 Thème A : Idées générales (Trois catégories) .....	55
4.1.2 Thème B : Expérience de formation à Québec (Trois catégories).....	65
4.1.3 Thème C : Impacts de l'année à Québec (Trois catégories).....	70
4.2 Interprétation .....	83
4.2.1 Enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire .....	83
4.2.2 Sens des responsabilités et ouverture d'esprit .....	90
4.2.3 Maîtrise de la langue française .....	93
4.2.4 Identité linguistique et culturelle .....	95
4.3 Cohérence interne et comparaison avec le cadre théorique .....	101
4.4 Limites méthodologiques .....	102
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>103</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>106</b>
<b>ANNEXE A : Réseau sur l'identité professionnelle (Gohier)</b> .....	<b>109</b>
<b>ANNEXE B : Formulaire de consentement</b> .....	<b>110</b>
<b>ANNEXE C : Canevas d'entretien</b> .....	<b>112</b>
<b>ANNEXE D: Fiche démographique</b> .....	<b>115</b>
<b>ANNEXE E : Verbatim</b> .....	<b>116</b>
<b>ANNEXE F : Verbatim épuré et découpage en unités de sens</b> .....	<b>118</b>
<b>ANNEXE G : Statistiques de classification des énoncés</b> .....	<b>120</b>

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Présentation

Sur le territoire canadien se côtoient des locuteurs anglophones et francophones dans un rapport de majorité-minorité. Afin de permettre au français et à l'anglais d'évoluer conjointement et de s'épanouir également, le gouvernement canadien mit sur pied, en 1963, la Commission royale d'enquête Laurendeau-Dunton sur le bilinguisme et le biculturalisme. Il s'agissait du premier pas d'un long processus visant à reconnaître<sup>1</sup> la minorité francophone du Canada et dont l'aboutissement fut l'adoption de la Loi sur les langues officielles de 1969. Cette loi permit notamment d'améliorer l'enseignement du français dans les provinces anglophones. Depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, le français était déjà enseigné à l'extérieur du Québec, souvent sous la responsabilité des communautés religieuses de langue française. Les communautés francophones manquaient cependant d'appui politique et de poids légal pour poursuivre leur démarche de reconnaissance, ce qu'elles obtinrent finalement à la suite du rapport Laurendeau-Dunton avec l'ajout, en 1982, de l'article 23 à la Charte canadienne des droits et libertés. L'article faisait de l'enseignement en français un droit inaliénable ; les deux langues officielles du pays et, par ricochet, les cultures qui s'y rattachent, pouvaient dorénavant être enseignées avec le soutien des autorités gouvernementales et juridiques (Commissariat aux langues officielles, 2001).

Dans la foulée du rapport Laurendeau-Dunton, l'Université de Regina, en Saskatchewan, offre depuis 1983 un Baccalauréat en éducation française, qui permet à ses diplômés d'enseigner en et le français au primaire ou au secondaire, dans les écoles d'immersion ou dans les écoles fransaskoises<sup>2</sup>. Dans le but de recevoir une formation enrichie et d'avoir la chance de vivre une expérience totale d'immersion en français, les étudiants de ce programme viennent faire leur deuxième année d'études à l'Université

---

<sup>1</sup> Le présent mémoire est rédigé en respectant les rectifications de l'orthographe proposées en 1990. Les citations et les titres d'ouvrages ou d'articles n'ont cependant pas été modifiés.

<sup>2</sup> Le gentilé « Fransaskois » et tous ses dérivés réfèrent à la communauté francophone de la Saskatchewan (la Fransaskoisie).

Laval. Cette expérience d'immersion vise entre autres à consolider l'identité linguistique et culturelle des étudiants, ce que le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan considère comme essentiel pour œuvrer dans les écoles de la province : « Le personnel enseignant [...] doit avoir un sens de sa propre identité linguistique et culturelle » (ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, 1997<sup>3</sup>). Ainsi, l'année passée à Québec se veut l'occasion, pour le futur enseignant en milieu minoritaire, de prendre conscience de son rapport à la langue française et à la culture francophone. En définissant plus précisément son identité ethnolinguistique, il se prépare lentement à remplir la mission qui lui est dévolue comme enseignant en français en milieu minoritaire. Ainsi, toutes les activités de formation qui permettent d'enrichir le processus de construction identitaire des étudiants du Baccalauréat en éducation française deviennent des éléments cruciaux de leur préparation à l'enseignement. Comme cette recherche s'intéresse plus particulièrement à l'année d'étude à l'Université Laval, elle tentera donc de déterminer s'il y a des liens entre l'année d'immersion à Québec et le développement de l'identité professionnelle d'étudiants en enseignement en français en milieu minoritaire<sup>4</sup>.

Avant d'explorer plus en profondeur la situation de l'enseignement du français en milieu minoritaire, il convient ici de préciser quelles sont les particularités du contexte linguistique canadien et de l'enseignement du français en Saskatchewan, pour poursuivre avec une synthèse des idées présentées par les auteurs étudiés à propos de deux thèmes, soit l'enseignement du français en milieu minoritaire (1.3) et l'identité (1.4). Cet exercice de synthèse permettra d'identifier les questions auxquelles la présente recherche tentera de répondre ainsi que les objectifs qu'elle essaiera d'atteindre, et de préciser en quoi elle est pertinente tant sur les plans personnel, social que scientifique.

---

<sup>3</sup> Cette information provient d'un document destiné aux futurs enseignants dans les écoles francophones de la Saskatchewan. Rien de semblable n'a été trouvé concernant les enseignants qui se destinent à œuvrer dans les écoles d'immersion.

<sup>4</sup> Comme la recherche portera sur tous les étudiants du Programme spécial d'enseignement en français en milieu minoritaire, nous avons choisi de parler de l'enseignement EN français et non DU français. En effet, bien qu'ils seront tous aptes à enseigner LE français, les étudiants dont il est question seront appelés à enseigner d'autres disciplines EN français. Par exemple, les étudiants en enseignement au primaire seront, comme ici, titulaires, donc ils enseigneront toutes les disciplines, sauf les spécialités. Dans le cas des étudiants en enseignement au secondaire, malgré le fait que leur majeure soit en français, il est fort possible qu'ils enseignent, EN français, la discipline de leur mineure (que ce soit l'histoire, la géographie, les mathématiques, etc.). C'est dans le souci d'inclure toutes ces possibilités que l'utilisation de l'expression « enseignement EN français » a été privilégiée à « enseignement DU français ».

## 1.2 Le français, d'un océan à l'autre

Langue des affaires, de la richesse, de l'économie et du travail, l'anglais bénéficie dans le Québec des années 60 d'une longueur d'avance par rapport au français, généralement considéré comme la langue des relations familiales et sociales (Rebuffot, 1993). La Révolution tranquille, symbole de la volonté grandissante du Québec de s'affirmer et de prendre davantage sa place au sein de l'économie canadienne, est marquée par la prise de conscience, pour un grand nombre de Québécois, de leur identité linguistique : « De concert avec le mouvement de francisation, les notions de majorité et de minorité évoluent au Québec. À partir de la Révolution tranquille, les Québécois commencent à se percevoir, en effet, comme majoritairement francophones tout en reconnaissant l'existence et les apports d'une minorité influente de langue anglaise » (Rebuffot, 1993, p. 6). Ainsi, la première étape vers une série de revendications et d'aménagements linguistiques visant la protection de la langue française est franchie. Les francophones attribuent maintenant à la langue française une valeur identitaire peu présente auparavant et la sauvegarde de la langue française devient un enjeu majeur sur les plans social, culturel et politique.

La commission Laurendeau-Dunton (1963) permet de concrétiser cette prise de conscience identitaire, par la publication d'un rapport d'enquête en 1967 qui ne laisse aucun doute quant à l'existence d'une inégalité linguistique au pays, nettement en faveur de l'anglais. Dans la foulée, le gouvernement fédéral adopte en 1969 la Loi sur les langues officielles, qui statue que l'anglais et le français sont les deux langues officielles du pays. À la même époque, l'enseignement du français langue seconde, notamment en Ontario, devient un enjeu politique et fait l'objet de multiples revendications de la part de parents francophones. En 1968, on voit apparaître le premier programme dit « bilingue » en Colombie-Britannique, ce qui marque le début de l'immersion au Canada (Rebuffot, 1993). À partir de ce moment, les francophones du Canada revendiqueront activement l'accès à l'éducation en français partout au pays et le rétablissement d'un équilibre minimal entre les deux langues officielles.

En 1982, lors du rapatriement de la Constitution, l'enchâssement de l'article 23 dans la Charte des droits et libertés canadienne garantit à chaque citoyen canadien le droit à l'enseignement en langue française. La reconnaissance du droit à l'accès à un enseignement dans l'une ou l'autre des deux langues officielles constitue une étape

symbolique décisive pour l'évolution du système d'enseignement francophone hors Québec. En Saskatchewan, l'enseignement en français s'est grandement amélioré à la suite de l'adoption de l'article 23. C'est le Bureau de la minorité de langue officielle (BMLO) qui devient alors responsable de l'enseignement en langue française en Saskatchewan, dans les programmes de français de base, d'immersion française et de français langue première. Afin de mieux comprendre comment fonctionne l'enseignement du français en Saskatchewan, il apparaît nécessaire de présenter brièvement le système scolaire de la province.

Le système scolaire de la Saskatchewan est constitué de trois divisions scolaires, équivalentes aux commissions scolaires québécoises : les divisions scolaires publiques, les divisions scolaires privées et la division scolaire francophone. Les divisions scolaires privées se distinguent des divisions scolaires publiques par le fait qu'elles proposent un enseignement confessionnel ou linguistique spécifique ou une approche pédagogique particulière. La distinction entre le système public et le système privé ne sera pas approfondie, car cette recherche s'intéresse davantage aux écoles d'immersion et aux écoles francophones publiques.

Dans les milieux anglophones, de nombreuses écoles offrent des programmes d'immersion en langue française. Dès la fin des années 1960, les programmes d'immersion ont connu un essor marqué partout au Canada anglais (Rebuffot, 1993). Les francophones préféraient souvent inscrire leurs enfants dans des écoles qui offraient ces programmes afin d'assurer la survie de la langue française. L'Association canadienne des professeurs d'immersion la définit ainsi : « [Elle est] située au carrefour de l'enseignement d'une langue maternelle et [de] celui de l'enseignement d'une langue seconde. C'est aussi une approche destinée aux élèves qui ne possèdent pas la langue seconde au moment de leur entrée au programme. [...] Le programme vise le développement d'un bilinguisme qui permettrait, en plus de la maîtrise de la langue première, le développement de compétences langagières dans la langue seconde » (cité dans Rebuffot, 1993, p. 50).

En 1990, huit ans après le rapatriement de la Constitution canadienne, les Fransaskois obtiennent, à la suite d'un jugement de la Cour suprême, le droit de gérer eux-mêmes les écoles francophones. Dans le but de superviser l'enseignement en français langue première, la Division scolaire francophone n° 310 (DSF) est créée en

1999. Elle regroupe les douze écoles fransaskoises de la province, dont la gestion est alors transférée au Conseil scolaire fransaskois. La mission de l'école fransaskoise se résume ainsi : « Assurer aux élèves fransaskois une excellente éducation française enrichie d'une formation culturelle, morale et sociale, afin de former une jeunesse francophone fière et convaincue, motivée à s'épanouir dans un monde en évolution » (Division scolaire francophone, 2003a<sup>5</sup>). Les parents des élèves qui fréquentent ces écoles sont des ayants droit, statut linguistique défini par l'article 23 de la Charte des droits et libertés : « [...] un parent dont la première langue apprise et encore comprise est le français, ou qui a reçu son instruction au niveau primaire en français langue première, ou qui a un enfant ayant reçu ou recevant son instruction en français au niveau primaire ou secondaire » (Division scolaire francophone, 2003b). Les élèves qui fréquentent les écoles francophones font leurs études primaires et secondaires complètement en français.

### **1.3 L'enseignement du français en milieu minoritaire**

Le rôle des enseignants qui oeuvrent dans les écoles d'immersion ou dans les écoles francophones est fondamental. De nombreuses recherches ont été menées dans les quinze dernières années pour tenter de mieux comprendre les enjeux de ce contexte de travail et ce qu'ils impliquent pour la formation des enseignants. La lecture des textes des auteurs ayant exploré le sujet nous a permis d'avoir un regard plus complet sur la problématique et de préciser la pertinence de cette recherche.

Plusieurs auteurs mettent l'accent sur les rôles spécifiques que doivent jouer les enseignants en milieu minoritaire. Théberge (1998b) souligne, dans un article sur l'identité culturelle d'étudiants ontariens en enseignement en français, l'importance de sensibiliser les élèves aux caractéristiques de la francophonie et à la vie culturelle francophone de l'Ontario, mission dévolue selon elle aux enseignants. Elle aborde ensuite plus précisément la question de la formation universitaire des futurs enseignants qui auront à stimuler cette ouverture à la francophonie et ce sentiment d'appartenance. Elle insiste sur l'importance d'accompagner les futurs enseignants en milieu minoritaire dans le développement de leur identité, afin de les rendre aptes à prendre en charge de manière efficace l'animation culturelle auprès de leurs élèves, toujours dans le but de

---

<sup>5</sup> Comme cette citation est tirée d'un site Internet, il n'y a pas de pagination. Le lecteur trouvera en bibliographie le titre exact de la section du site où le texte dont est tiré la citation peut être consulté.

permettre à la francophonie de s'épanouir dans un milieu majoritairement anglophone. L'auteure affirme qu'il est primordial de stimuler les étudiants dans leur processus de réflexion identitaire tout au long de la formation en enseignement, afin qu'ils amorcent un questionnement sur leur rôle d'animation culturelle dans les écoles en milieu minoritaire. La recherche de Théberge concerne une dimension centrale de l'objet de cette recherche : la formation des enseignants en milieu minoritaire et ses enjeux, dont le plus important semble être, selon Théberge, la capacité des futurs enseignants à prendre en charge la mission toute particulière qui leur est proposée. Une année d'immersion à Québec constitue-t-elle une circonstance propice à la consolidation de l'identité ? Si oui, quels aspects de cette expérience sont les plus riches sur le plan de la définition identitaire ?

En 2001, Bernard Laplante, actuellement directeur du Baccalauréat en éducation française de l'Université de Regina, publie les résultats d'une étude réalisée auprès d'enseignantes oeuvrant dans les écoles francophones de la Saskatchewan. Laplante s'attarde tout comme Théberge (1998b) à la manière dont les enseignants prennent en charge la mission unique de l'école francophone en milieu minoritaire. Il a réalisé, pour mieux cerner cette problématique, une série d'entretiens auprès d'enseignantes du milieu, entretiens qui lui ont permis de comprendre comment les enseignantes vivent leur expérience d'enseignement en contexte minoritaire et comment elles perçoivent leurs rôles et leurs responsabilités, leur « identité professionnelle » (Laplante, 2001). Il reprend dans son article la définition de la mission de l'école fransaskoise, telle qu'énoncée par le ministère saskatchewanais de l'Apprentissage dans un document intitulé *Pédagogie des écoles fransaskoises : fondements et pratiques* (1996). L'auteur résume ainsi les orientations de ce document ministériel : l'école doit « scolariser les élèves qui la fréquentent, [...] franciser, voire [...] refranciser ses élèves et [...] développer chez eux un sentiment d'identité culturelle en tant que francophones et un sens d'appartenance communautaire [...], [agir à titre de] balancier compensateur en regard d'une communauté où la vitalité ethno-linguistique est faible » (Laplante, 2001, p. 128). Laplante souligne que le rôle des enseignants comprend de multiples dimensions, notamment parce que les élèves ont des besoins de plusieurs ordres : scolaires, langagiers, culturels, communautaires et identitaires. Le travail de Laplante nous amène à poser de nombreuses questions. Tel que le démontrent Dallaire et Roma (2000), les jeunes locuteurs francophones en milieu anglophone majoritaire se définissent de moins

en moins comme des francophones et intègrent davantage la dimension du bilinguisme dans la définition de leur identité sociale. Vont-ils, dans ce cas, prendre en charge différemment leur rôle professionnel d'enseignants de français pour répondre aux besoins des élèves (notamment les besoins identitaires et culturels) ? Qu'en est-il des jeunes anglophones qui décident, aux côtés des Fransaskois, d'enseigner en français ? Les étudiants qui viennent à Québec sont-ils préparés et même conscients des besoins des écoles en milieu minoritaire et du rôle qu'ils auront à jouer afin d'y répondre ? Comment l'année passée à Québec peut-elle leur faire prendre conscience de ces enjeux en les aidant à se définir au plan identitaire ?

Boissonneault, Lafortune et Cazabon (1995) explorent ces questions en s'attardant plus particulièrement à la formation des enseignants, au même titre que Thériault (1998a, 1998b). En interrogeant des enseignants ontariens, ils cherchent à identifier la manière dont ces derniers considèrent leur rôle d'agents de transmission linguistique et culturelle, et comment cette perception se concrétise en classe et influence leurs interventions auprès des élèves. « Folklorisation et passéisme » sont les termes qu'ils emploient pour caractériser la perception négative de leur langue d'enseignement qu'ont les enseignants de français en milieu minoritaire (Boissonneault, Lafortune et Cazabon, 1995, p. 17). La vitalité du français est remise en question et elle est plutôt refoulée au rang de langue du folklore, du passé. L'organisation institutionnelle des communautés francophones est quasi absente, alors qu'elle augmenterait la force et l'impact de la langue française. Selon les auteurs, « [...] tant que les intervenants scolaires n'auront pas une meilleure emprise sur l'enjeu de la situation et tant que l'école franco-ontarienne ne se sera pas dotée d'un projet collectif, les apprenants se forgeront une identité et une appartenance socioculturelles aléatoires et circonstanciées » (Boissonneault, Lafortune et Cazabon, 1995, p. 20). L'année à Québec influence-t-elle d'une quelconque façon ce que les auteurs appellent la « motivation à converger » (Boissonneault, Lafortune et Cazabon, 1995, p. 18), c'est-à-dire les raisons qui pousseraient les enseignants en français en milieu minoritaire à se placer sous la bannière d'un projet commun, celui de l'amélioration de la vitalité ethno-linguistique du français, projet dont les enseignants sont les principaux porte-paroles ?

Bernard (1997) pousse le questionnement encore plus loin en évoquant ce qu'il nomme les « contradictions fondamentales » de l'école française en milieu minoritaire. Pour lui, on attribue à l'école francophone en milieu minoritaire un rôle trompeur dans la sauvegarde de la langue, en tentant de calquer son mode de fonctionnement sur celui de l'école francophone ou anglophone majoritaire. Selon l'auteur, il s'agit d'une méprise grave sur la nature du rôle que doit jouer l'école dans ce contexte et donc du rôle des enseignants :

Dans le milieu minoritaire, l'école de langue française doit être un micromilieu différent du milieu de vie et, par conséquent, un agent de changement social. Dans le milieu majoritaire, l'école est un micromilieu semblable à celui du milieu de vie et plutôt un agent de reproduction sociale. Est-ce que l'école peut se transformer en agent de changement dans un milieu et en agent de reproduction sociale dans un autre ? Si oui, comment peut-elle arriver à développer ce caractère de caméléon (Bernard, 1997, p. 519) ?

Bernard conclut en soulignant que l'école en milieu minoritaire doit assumer ses contradictions et que les moyens donnés actuellement aux acteurs du milieu scolaire (notamment les enseignants) sont ridicules comparativement à ce qui est attendu d'eux. Cependant, il ne propose pas de solution précise quant à, par exemple, la formation qu'il faudrait alors proposer aux futurs enseignants. Il est possible de faire ici un lien avec Gérin-Lajoie (1993), lorsqu'elle évoque la problématique de la formation des enseignants en milieu minoritaire, trop calquée selon elle sur celle des futurs enseignants qui vont œuvrer en milieu majoritaire. Elle souligne le fait que les enjeux ne sont pas du tout les mêmes dans les deux milieux. Ainsi, les enjeux de la formation des enseignants sont directement liés à la nature de l'école que l'on veut mettre sur pied afin de préserver la sauvegarde de la langue française.

Comment enseigne-t-on en milieu minoritaire francophone ? Et comment forme-t-on les enseignants qui interviennent dans ce contexte particulier ? Voilà les questions fondamentales que pose donc Gérin-Lajoie (1993). Elle s'interroge sur la réalité suivante : les programmes de formation à l'enseignement, notamment en Ontario, sont souvent un calque, une reproduction des programmes de formation en langue anglaise conçus pour les enseignants destinés à travailler en milieu majoritaire anglophone. La formation à l'enseignement du français dans la province anglophone ne tient pas compte du contexte dans lequel devront œuvrer les enseignants en milieu minoritaire. « Si on les compare à leurs collègues en milieu majoritaire, les enseignantes et les enseignants

des milieux minoritaires doivent, en plus d'appriivoiser la culture de l'école, comprendre également la culture du groupe minoritaire » (Gérin-Lajoie, 1993, p. 800), ce à quoi ne préparerait pas la formation offerte. L'auteure touche directement au sujet dont traite cette recherche et s'attarde à la manière dont devrait être pensée et réalisée la formation de futurs enseignants en milieu francophone minoritaire. Elle signale que la formation initiale des maitres devrait davantage tenir compte des particularités du milieu minoritaire, afin de mieux préparer les enseignants aux réalités auxquelles ils seront confrontés. Elle propose aussi tout un ensemble de mesures, comme le mentorat, qui pourraient être prises pour favoriser une meilleure intégration des nouveaux enseignants sur le marché du travail. Cette recherche met en lumière l'importance de la formation des maitres, mais ne traite cependant pas de l'impact d'une année d'immersion en contexte francophone majoritaire dans le cadre de la formation universitaire des enseignants.

Afin de souligner en 1993 le 10<sup>e</sup> anniversaire du Baccalauréat en éducation française de l'Université de Régina, plusieurs professeurs du programme ont publié, sous la supervision de Fernand Gervais, un recueil de textes pour souligner les impacts de cette formation universitaire. Les résultats d'un projet de recherche portant sur l'impact du programme pour des étudiants fransaskois concluent le recueil. La recherche, menée par Fernand Gervais, Louis Julé et Victor Tetreault en 1993, souligne quelques-uns des impacts de l'année passée à Québec, tels qu'identifiés par les étudiants fransaskois rencontrés en entretien. Les résultats concernent la satisfaction générale des étudiants par rapport aux cours suivis durant l'année, au logement à Québec, aux progrès faits en français et à l'impact de l'année sur le sentiment d'appartenance à la culture canadienne-française. Rien ne touche toutefois spécifiquement la question de l'identité professionnelle et la recherche se limite aux étudiants fransaskois.

En 1996, dans le cadre du Symposium de l'ACELF, Madlen Hamel et Fernand Gervais se sont intéressés aux étudiants de Regina qui viennent à Québec. Madlen Hamel, alors tuteure du groupe d'étudiants de Regina qui viennent faire leur année à Québec, a réalisé avec Fernand Gervais et deux autres chercheurs une étude portant sur le vécu des étudiants durant leur année d'immersion. Cette recherche a permis aux auteurs de faire un certain nombre de constats intéressants sur les changements que

vivent les étudiants saskatchewanais durant leur année d'immersion, notamment sur le plan de la découverte des différences culturelles et d'une meilleure connaissance de soi. Les auteurs évoquent le fait que les résultats de leur étude n'avaient pas permis d'approfondir la dimension professionnelle du cheminement vécu à Québec. Ils concluent d'ailleurs « [qu'une piste de recherche intéressante] consisterait à examiner plus à fond l'impact de cette expérience sur la construction du savoir professionnel de ces futurs enseignants. Y a-t-il réinvestissement dans la façon de concevoir l'enseignement ? Cette expérience procure-t-elle un regard nouveau sur l'enseignement en français dans un contexte minoritaire ? » (Hamel et Gervais, 1996, p. 20).

Ainsi, les ouvrages et les articles consultés ne permettent que partiellement de saisir les implications d'une année d'immersion dans la définition de l'identité professionnelle d'étudiants en enseignement en milieu francophone minoritaire. Ils aident à mieux comprendre un certain nombre d'enjeux spécifiques à ce contexte d'enseignement, à mieux cerner les divers rôles joués par les enseignants qui oeuvrent dans les écoles en milieu minoritaire, à aborder la question de la formation à l'enseignement, mais aucune recherche, hormis celles de Gervais, Julé et Tetreault (1993) et de Hamel et Gervais (1996), ne s'est penchée précisément sur le cas des étudiants du Baccalauréat en éducation française de l'Université de Regina qui viennent faire leur deuxième année d'études universitaires à Québec. Dans le cas des deux recherches ayant porté sur les étudiants qui viennent à Québec, l'angle du développement de l'identité professionnelle semble toutefois avoir été mis de côté. Le thème de l'identité culturelle a plutôt été privilégié par les chercheurs. En ce sens, les questions posées au début de cette recherche s'avèrent encore pertinentes.

Un fil conducteur apparaît toutefois dans les écrits de tous les auteurs consultés : le concept d'identité. Sans le définir en détail (cet exercice sera fait dans le cadre théorique), il convient de souligner quelques-unes de ses dimensions.

#### **1.4 L'identité en milieu minoritaire**

Au-delà des questions liées à leur choix professionnel d'enseignants en français, plusieurs interrogations se profilent concernant la relation qu'entretiennent les étudiants avec leur langue. En venant passer un an au Québec, les étudiants de l'Université de Regina ont la possibilité d'améliorer leurs compétences en français, tant à l'écrit qu'à

l'oral. Dans le cadre de notre travail auprès d'eux, travail impliquant un accompagnement très individualisé, nous avons pu constater que cette année d'immersion permet à plusieurs de vivre leur toute première prise de contact avec une culture dont la langue dominante est le français. Leur année d'immersion les amène donc à mieux se connaître au plan linguistique et à développer leur sentiment d'appartenance à la francophonie canadienne, si ce sentiment existe, ou à préciser la place de la langue française dans leur vie. En s'investissant dans leur année d'immersion, ils sont amenés à se remettre en question et, éloignés de leur milieu de vie habituel, totalement anglophone, plusieurs d'entre eux font des prises de conscience importantes.

Pour avoir discuté depuis trois ans avec plusieurs étudiants du programme, dans le cadre de notre travail, nous observons que leur choix d'enseigner le français provient de différentes motivations : culturelle (désir de faire connaître la culture francophone aux générations futures), linguistique (désir de transmettre la langue française pour multiplier son nombre de locuteurs), professionnelle (meilleures possibilités d'emploi dans le réseau scolaire francophone et d'immersion, en manque d'enseignants en français), etc. Malgré le fait qu'ils soient préparés à venir passer un an au Québec, plusieurs sont déstabilisés par le choc culturel et linguistique vécu au cours de leur immersion. Ce choc culturel est caractérisé notamment par la prise de conscience d'une réelle différence culturelle entre les provinces de l'Ouest du pays et le Québec, notamment (mais pas exclusivement) basée sur la langue parlée. Plusieurs étudiants n'avaient jamais pensé qu'il puisse exister une telle différence culturelle entre les citoyens du même pays.

Dans le cadre d'un projet de recherche, Théberge (1998b) a interrogé un groupe d'étudiants en enseignement, afin de décrire les marques d'identification qu'ils utilisent. Elle souligne ceci : « À l'instar des communautés d'ailleurs, l'identité culturelle des Franco-Ontariens est de plus en plus plurielle et éclatée. Il n'est donc pas surprenant de constater que des membres de cette minorité linguistique puissent être confrontés à des circonstances qui provoquent une remise en question de leur identité culturelle » (1998b, p. 56-57). Les étudiants de Regina, certains francophones d'autres anglophones, réussissent-ils à se définir au plan culturel et linguistique ? Si oui, quelles marques d'identification utilisent-ils et, surtout, comment les aider à mieux se définir ? Théberge

(1998b) éclaire en partie ce questionnement, mais son étude a porté uniquement sur des étudiants en milieu minoritaire et non en immersion, comme c'est le cas de nos étudiants. Elle s'intéresse plutôt à un groupe d'étudiants en Ontario, dont le programme de formation ne prévoit pas d'immersion en milieu francophone majoritaire. Les pistes de réponse que propose l'auteure sont donc limitées et insuffisantes pour l'objet de cette recherche.

Chez Dallaire et Roma (2000), la notion d'identité demeure centrale. Dans le cadre du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire (Moncton, novembre 2000), elles proposent un bilan des différentes recherches liées au thème de l'enseignement en français en milieu minoritaire et leurs propres observations en ce qui concerne la question des référents linguistiques. Le lien qu'elles font en introduction entre la langue et l'identité, entre l'usage du français et sa place dans la définition identitaire, porte un éclairage fort intéressant sur les questions soulevées par cette recherche : « Ainsi, l'identité est, d'une part, la conceptualisation de l'enfant ou de l'adolescente de ce qu'elle "est", et d'autre part, c'est sa façon "d'être" qui elle est » (Dallaire et Roma, 2000, p. 3) L'identité linguistique s'appuie non seulement sur les marques identitaires que la personne s'attribue (par exemple : francophone), mais surtout sur la manière dont s'actualisent ces marques identitaires (par exemple : l'usage de la langue française au quotidien). Quelle conception de leur propre francité, dans l'abstrait comme dans le concret, se font les étudiants qui font l'objet de cette étude ? Comment cette conception va-t-elle influencer leurs actions, leurs gestes et leurs choix d'enseignants en français ? En d'autres mots, pour faire un parallèle avec l'idée des auteures, comment conçoivent-ils leur « état » de francophones ou de bilingues et comment se caractérise leur manière de l'« être » ? Une année à Québec en immersion peut-elle modifier la conception de l'identité et, si oui, sous quels angles ? Un nouvel aspect de la question est ici soulevé, celui du rapport à la langue française en tant que constituante de l'identité. Ce rapport à la langue est-il important dans l'identité professionnelle d'enseignants en français en milieu minoritaire ? L'année d'immersion à Québec a-t-elle un impact sur la définition de ce rapport à la langue ?

Au centre des débats, des questions et des constats présentés par les auteurs consultés, un élément ressort : les enjeux de l'enseignement en français en milieu minoritaire sont vastes et touchent directement les enseignants, au cœur de l'action. Ils

ont un rôle primordial à jouer qu'il importe de définir. C'est le contexte unique de futurs enseignants en français réalisant une immersion que cette recherche souhaite éclairer. À notre connaissance, le programme de formation des maîtres de l'Université de Regina est le seul au Canada qui inclut une année d'immersion universitaire en milieu francophone. L'année d'étude à Québec vécue par les étudiants de Regina constitue une occasion en or pour tenter de mieux comprendre le cheminement identitaire de futurs maîtres en formation, avec tout ce qu'il comporte de remises en question et de prises de conscience. Le cheminement identitaire qui peut être provoqué par l'année à Québec risque d'être marqué par un questionnement sur la langue, en lien avec son enseignement en milieu minoritaire. Les auteurs consultés (Dallaire et Roma, 2000 ; Théberge, 1998b ; Gérin-Lajoie, 1993) s'entendent pour dire que les futurs enseignants en français en milieu minoritaire doivent apprendre à se positionner sur le plan de leur identité linguistique, en raison du contexte particulier dans lequel ils devront œuvrer.

Les mêmes questions fondamentales sur la situation du français et de son enseignement dans les milieux minoritaires francophones reviennent constamment. Quelles représentations les futurs enseignants de ces milieux se font-ils de leur identité culturelle, linguistique et professionnelle, et de la situation du français (Dallaire et Roma, 2000 ; Théberge, 1998b) ? Comment l'enseignant intervient-il en classe pour stimuler le processus identitaire des élèves (Boissonneault, Lafortune et Cazabon, 1995; Laplante, 2001 ; Théberge, 1998b) ? Quel rôle réussit-il à jouer (Laplante, 2001 ; Boissonneault, Lafortune et Cazabon, 1995) ? De quelle manière les enseignants interviennent-ils concrètement en contexte minoritaire, lorsqu'on sait que les marques identitaires linguistiques des jeunes Canadiens en milieu minoritaire incluent de plus en plus le bilinguisme (Bernard, 1997 ; Boissonneault, Lafortune et Cazabon, 1995 ; Laplante, 2001) ? Quel rôle la formation des maîtres joue-t-elle au regard d'une telle réalité et peut-elle influencer le développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants de français en milieu minoritaire ?

Comme notre rôle auprès des étudiants de Regina touche notamment la dimension professionnelle de leur développement, nous nous intéresserons plus particulièrement à leur identité professionnelle d'enseignants en français. Nous nous questionnerons donc sur les changements que l'année d'immersion, avec tout ce qu'elle implique comme remises en question, peut provoquer chez eux. Nous supposerons que

**l'année d'immersion en cours de formation universitaire influence le développement de leur identité professionnelle de futurs enseignants en français en milieu minoritaire.**

## **1.5 Questions de recherche**

### **1.5.1 Question générale**

De cette problématique émerge une question générale :

Quel est l'impact d'une année passée à Québec en cours de formation des maîtres sur l'identité professionnelle de futurs enseignants en français en milieu minoritaire ?

### **1.5.2 Questions spécifiques**

Si l'identité professionnelle de futurs enseignants en français en milieu minoritaire est influencée par une année passée à Québec, quelles dimensions de l'identité professionnelle ces changements touchent-ils ?

Et si elle n'est pas (ou peu) influencée par l'année passée à Québec, pourquoi en est-il ainsi ?

## **1.6 Objectifs général et spécifique**

En lien avec cette question générale et ces questions spécifiques, un objectif général et un objectif spécifique émergent.

### **1.6.1 Objectif général**

Cette recherche vise à comprendre l'impact d'une année d'immersion en français en cours de formation universitaire sur l'identité professionnelle de futurs enseignants en français en milieu minoritaire.

### **1.6.2 Objectifs spécifiques**

De façon plus précise, cette recherche vise à identifier les dimensions de l'identité professionnelle de futurs enseignants en français en milieu minoritaire qui sont influencées par l'année passée à Québec.

S'il n'y a pas ou peu d'influence de l'année passée à Québec sur l'identité professionnelle de futurs enseignants en français en milieu minoritaire, cette recherche tentera de comprendre pourquoi il en est ainsi.

## **1.7 Pertinence de la recherche**

### **1.7.1 Pertinence personnelle**

En 2002, nouvellement diplômée du Baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire au secondaire, nous avons obtenu un emploi auprès des futurs enseignants en français de la Saskatchewan venus compléter la deuxième année de leur Baccalauréat en éducation française au Québec. C'est alors que nous avons réellement pris conscience d'une dimension primordiale de la réalité linguistique canadienne : les implications et les enjeux de l'enseignement du français en milieu majoritairement anglophone, que ce soit en immersion ou dans les écoles francophones. Au fil de notre travail auprès de ces étudiants, qui se poursuit encore aujourd'hui, nous nous sommes longuement questionnée sur le vécu de ces jeunes, francophones ou non, qui avaient fait le même choix de carrière que nous, enseigner le français ou en français, et sur la manière dont nous pourrions intervenir plus efficacement et de manière plus cohérente auprès d'eux pour mieux les accompagner dans le développement de leur identité. La dimension professionnelle de leur identité est celle qui nous intéresse davantage, puisque nous nous reconnaissons en partie dans leur cheminement, considérant notre choix de carrière identique, et parce que nous intervenons quotidiennement auprès d'eux. Globalement, nous désirons mieux comprendre une réalité tellement loin de la nôtre et en même temps, parce qu'elle concerne notre langue commune, tellement proche.

### **1.7.2 Pertinence sociale**

Tel que plusieurs des auteurs présentés l'ont souligné, l'enseignant joue un rôle majeur dans le cheminement identitaire des jeunes en milieu minoritaire francophone, notamment dans la prise de conscience de leur francophonie et dans l'importance accordée à celle-ci. Il est plus que jamais nécessaire de valoriser le français hors Québec et de lui insuffler une vitalité renouvelée. Cette recherche, qui vise à vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants en français en milieu minoritaire peuvent faire des prises de conscience importantes durant leur année à Québec, pourrait d'une certaine manière contribuer à la vitalité du français au Canada en proposant des pistes pour améliorer la formation des enseignants, principaux agents de promotion de la langue et de la culture.

### **1.7.3 Pertinence scientifique**

Ce mémoire vise à éclairer une dimension nouvelle des questions identitaires, centrales dans les études actuelles en sciences humaines. En effet, il apparaît fort utile

de chercher à comprendre comment, dans un contexte où se côtoient deux langues dans un rapport de minorité-majorité, les enseignants peuvent et doivent intervenir. Cette recherche de maîtrise pourrait donner lieu à des recherches de plus grande envergure, qui permettraient par exemple de suivre certains des étudiants qui viennent à Québec jusqu'à leur entrée sur le marché du travail, pour vérifier comment les mécanismes identitaires se manifestent au cours de leurs études. De plus, il semble que l'enseignement en français en milieu minoritaire, notamment en immersion, ne permet pas aux élèves de développer une maîtrise du français suffisante pour entrer en contact avec les francophones et leur culture, puisque son apprentissage se fait dans un contexte qui est souvent artificiel. La présente recherche tentera donc de vérifier si l'année d'immersion en cours de formation universitaire permet d'offrir une formation des maîtres plus adéquate aux futurs enseignants en français en milieu minoritaire, qui autrement n'auraient pas l'occasion, dans leur province d'origine, d'être plongés dans un milieu francophone majoritaire. Dans un autre ordre d'idées, tel que souligné précédemment, aucune recherche consultée ne donne de réponse satisfaisante aux questions soulevées. Les travaux ayant porté sur l'enseignement en français en milieu minoritaire, et plus spécifiquement sur la formation des enseignants qui s'y destinent, ne permettent pas de comprendre l'impact d'une année d'étude universitaire en milieu francophone majoritaire. Elles s'attardent plus spécifiquement à l'identité culturelle des étudiants ou elles ne traitent pas d'une année d'immersion en milieu francophone durant la formation en enseignement. La présente recherche abordera ainsi une question qui n'a pas été étudiée, soit la portée de l'année à Québec sur le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants en milieu minoritaire.

### **1.8 Limites de la recherche**

Cette recherche ne vise pas à vérifier quelles sont les marques d'identification culturelle et linguistique qu'utilisent nos étudiants pour se définir (francophones, bilingues, etc.). Elle tentera plutôt d'identifier les dimensions de leur identité professionnelle qui sont touchées par le contexte d'immersion. De plus, notre but n'est pas d'aller vérifier si le choix professionnel des étudiants est resté le même ou non après un an à Québec, mais bien de vérifier si la définition de ce choix a changé, si la perception de ce qu'implique la profession choisie s'est modifiée. Une autre limite de ce projet provient de la difficulté à distinguer les changements qui sont directement liés à l'année d'immersion de ceux qui auraient pu se produire dans n'importe quel contexte.

Le questionnaire d'entretien devrait permettre d'éviter ce piège. Enfin, il faudra procéder à certaines distinctions entre les étudiants anglophones et les étudiants francophones du groupe, puisqu'ils pourraient avoir des conceptions différentes de l'importance de la langue française au Canada et de son enseignement.

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

Nous sommes ainsi les plus attentifs à notre identité lorsque nous sommes en passe de l'acquérir et que [...] nous sommes quelque peu surpris de faire son acquisition ; ou encore lorsque nous sommes précisément sur le point d'entrer en crise et que nous sentons la confusion d'identité nous envahir [...].

Erikson, 1972, p. 173

#### 2.1 À propos de l'identité

Le concept d'identité est au centre de la présente recherche. Afin de pouvoir répondre aux questions soulevées dans la problématique, il importe de cerner plus précisément sa signification, d'abord globalement, pour ensuite en identifier les composantes dans l'identité professionnelle des enseignants, souligner les particularités de l'identité francophone au Canada et terminer par un portrait de l'enseignement en français en milieu minoritaire.

##### 2.1.1 Dynamisme et polymorphisme de l'identité

L'identité est, tout d'abord, dynamique et polymorphe ; loin d'être monochrome et immobile, elle est en perpétuel changement. Selon Kasterstein (1990), une certaine plasticité la caractérise, l'individu ayant la capacité de s'adapter à des changements de situation tout au cours de sa vie : « Le polymorphisme de cette structure apparaît clairement lorsque les éléments, ou "marqueurs" ou "identifiants" pertinents dans une situation relationnelle donnée, disparaissent au profit d'autres éléments quand la situation se modifie » (p. 28). En fonction des expériences qu'il vit, l'individu s'adapte afin d'être mieux outillé pour conserver son équilibre. Dubar (1995) renforce cette idée en soulignant l'aspect continu du processus identitaire : « Or, l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie » (p. 5). L'identité n'est pas un donné immuable, mais plutôt un construit inachevé.

Identité polymorphe, donc, mais en partie seulement, puisqu'elle est aussi constituée autour d'un « noyau » dur, qui procure à l'individu un sentiment de permanence, essentiel à son équilibre. L'individu, même s'il s'ajuste aux contextes divers dans lesquels il se trouve, ressent profondément une stabilité sur le plan identitaire, sentiment qui perdure malgré le temps qui passe. La stabilité de l'identité dans le temps permet à la personne de se reconnaître elle-même et d'être reconnue. « Le sentiment de continuité temporelle est le fait que l'acteur se perçoit identique à lui-même dans le temps et se représente les étapes de sa vie et ses transformations comme un continuum » (Mucchielli, 2002, p. 27). C'est cette stabilité identitaire qui lui permet de se reconnaître au fil des ans, de pouvoir dire qui il est et d'où il vient, sans constamment se remettre en question.

Mucchielli (2002) appuie l'idée d'une identité multiple, plurielle, puisqu'elle implique toujours plusieurs acteurs, dans des contextes variés et à propos d'enjeux et de projets différents. Selon lui, il n'existe pas une identité fixe, seulement une identité multiple ou éclatée, qui s'adapte constamment. L'identité bouge, change et la signification qui est attribuée aux événements par l'individu est fonction de chaque expérience vécue. Elle n'a pas de valeur absolue, il faudrait toujours parler, pour reprendre ses mots, d'une identité-située : « [...] une identité ne peut être qu'une "identité-située". (Le concept d'identité est donc remplacé par le concept "identité-située".) L'identité-située d'un acteur social tient compte du fait que le phénomène identitaire s'inscrit toujours dans une expérience de l'existence » (Mucchielli, 2002, p. 37). Une identité unique n'existe pas en soi, elle se forge par et selon les expériences vécues par l'individu tout au long de son existence. L'identité demeure complexe, en constante transformation :

Tout se passe comme si les acteurs adoptaient simultanément plusieurs points de vue, comme si leur identité n'était que le jeu mouvant des identifications successives, comme si autrui était tour à tour défini de multiples manières, allié et adversaire, proche et exotique... Les rôles, les positions sociales et la culture ne suffisent plus à définir les éléments stables de l'action parce que les individus n'accomplissent pas un programme, mais visent à construire une unité à partir des éléments divers de leur vie sociale et de la multiplicité des orientations qu'ils portent en eux. Ainsi, l'identité sociale n'est pas un « être », mais un « travail » (Dubet, 1994, p. 16).

Taboada-Leonetti (1990) parle aussi de l'identité comme d'un sentiment à la fois stable et mouvant et Bouchard (1998) met en lumière les liens qui unissent ces deux

caractéristiques qui paraissent s’opposer : « Cette élaboration de la structure identitaire mène le sujet à s’attribuer des caractères qui le définissent, c’est la fonction ontologique de cette structure. Cependant, l’identité se construit au sein d’un environnement complexe et susceptible de changement. Aussi, l’individu doit-il être en mesure de s’adapter aux conditions mouvantes de son milieu, et d’y ajuster, sans rupture, l’image qu’il se fait de lui-même » (p. 23). L’individu développe une identité équilibrée dans la mesure où il réussit à gérer ces nécessaires adaptations, sans pour autant avoir l’impression de se perdre et de ne plus se reconnaître. Dans cette optique, les crises d’identité seraient causées, selon Mucchielli (2002), par des contextes où les différences ressenties par rapport à l’identité de l’individu sont perçues comme des ruptures. L’individu ressent alors le besoin de se redéfinir en fonction du nouveau contexte pour préserver sa stabilité. Il doit donc relever le défi, à travers les périodes transitoires ou les épisodes de crise, qui consiste à trouver les ajustements identitaires les moins défavorables et qui préservent le sentiment de permanence et d’équilibre (Cohen-Scali, 2000, s’inspirant de Pierre Tap). Pour Bouchard (1998), le danger se présente lorsque le fossé entre « l’identité de fait et de valeur du sujet » et « l’image que l’autre renvoie » est trop grand : « Une transformation trop radicale de l’environnement, à laquelle le sujet ne pourrait ajuster son identité sans rompre avec l’image qu’il se fait de lui-même, provoquera une crise identitaire » (p. 24). L’environnement social influence l’identité, qui n’est pas construite en vase clos et est toujours liée à la relation à autrui.

### 2.1.2 Dialectique de l’identité

En plus d’être dynamique et polymorphe, l’identité globale de la personne s’articule selon Gohier (1993, 1998) autour de deux dimensions : la dimension psychologique, soit « [les] rapports psycho-affectifs et psycho-cognitifs qu’entretient la personne avec les autres et avec elle-même » (1993, p. 24) et la dimension sociale, soit « [les] rapports qu’entretient le JE avec les différents NOUS auxquels il participe, [les] rapports qu’entretient l’individu avec différentes communautés porteuses de culture » (1993, p. 23-24)<sup>6</sup>. La dimension psychologique, le JE, constitue donc l’activité cognitive ou réflexive par laquelle l’individu parvient à s’approprier et à intégrer ce qu’il a d’unique. Pour parvenir à ce sentiment de singularité, pour arriver à se distinguer

<sup>6</sup> Pour proposer cette distinction, Gohier (1993, p. 26) s’appuie notamment sur la théorie de James qui distinguait le Moi (« [...] toutes les dimensions de la personne qui entretient un rapport avec la société (le moi matériel, le moi social et le moi spirituel) ») et le Je (« [...] instance qui pense et subsume ces différents Moi et distingue les pensées qui témoignent de ce qui appartient intimement à la personne »).

des autres, l'individu passe à travers un processus appelé identisation (Gohier, 1993, reprend le terme de Tap) ou singularisation, marqué par diverses phases d'identification à l'autre. Ce processus d'identisation peut avoir lieu à la condition que l'individu ait vécu, à un moment de son existence, une relation de contiguïté avec un autre, relation basée sur la confiance réciproque. En se singularisant, il développe un sentiment de congruence, d'adéquation à lui-même, sentiment similaire au sentiment de continuité temporelle évoqué dans la section précédente.

Quant à la dimension sociale de l'identité, elle réfère principalement au sentiment d'appartenance que développe le sujet par rapport à différentes communautés (Gohier, 1993, 1998). Pour que se développe sereinement la dimension sociale de l'identité, les sentiments de contiguïté et de congruence sont encore une fois absolument essentiels. L'individu doit pouvoir entrer en relation avec l'autre et compter sur un lien de confiance minimal (contiguïté), afin de développer un sentiment d'appartenance et il doit aussi se respecter dans ce qu'il est et dans ce qu'il croit afin de développer des relations vraies et authentiques (congruence) (Gohier, 1998). La relation à autrui est donc nécessaire pour que se construisent autant la dimension sociale que la dimension psychologique de l'identité. L'identité psychologique, cependant, est considérée par Gohier (1998) comme étant prépondérante : « [...] il y a prééminence d'une motivation d'ordre psychologique dans le triple besoin qui habite l'homme : celui de contiguïté, de singularisation et de signification, dans sa volonté de tisser la trame de son identité singulière à travers l'interprétation et le sens qu'il donne à sa propre histoire » (p. 198).

Dans le même sens que Gohier, Dubar (1995) présente la dialectique permanente entre identité pour soi et identité pour autrui : « La division interne à l'identité doit enfin et surtout être éclairée par la dualité de sa définition même : identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique » (p. 110). L'identité pour soi est donnée par le regard de l'autre, par sa reconnaissance. Toutefois, puisqu'il est impossible de savoir avec précision ce que pense ou ressent l'autre, puisqu'il est impossible d'être dans sa peau, cette reconnaissance passe par la communication et est donc marquée par une incontournable incertitude, qui implique que l'identité « n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable »

(Dubar, 1995, p. 110). Cette idée se rattache au caractère dynamique et polymorphe de l'identité.

L'individu cherche donc constamment à trouver une articulation sereine entre les processus de singularisation et d'identification, autonomes mais indissociables. Pour Dubar (1995), et il se fonde sur les travaux de Mead pour prendre position, il ne saurait être question d'affirmer la prééminence de l'une de ces dimensions sur l'autre, le processus de singularisation étant parallèle à celui de socialisation. Il ne fait d'ailleurs pas référence à une identité individuelle complémentaire à l'identité sociale, toute identité étant, pour lui, sociale par nature, mais fondée sur l'articulation de l'individualisation et de la socialisation : « L'individu ne [...] construit jamais [son identité] seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives » (p. 5). L'idée d'une tension entre deux dimensions de l'identité revient donc constamment, tant chez Gohier (1993, 1998) que chez Dubar (1995), mais les auteurs semblent diverger d'opinion quant à la prétendue prépondérance de l'une sur l'autre. Ce qui semble faire l'unanimité concerne l'importance de la relation à l'autre dans le processus de formation de l'identité, importance qui s'explique par le besoin fondamental de reconnaissance par l'autre chez l'humain.

### **2.1.3 L'autre et la construction de l'identité**

L'identité ne serait rien, ou n'aurait de sens et ne pourrait se construire, sans l'interaction avec autrui : « [...] c'est le regard de l'Autre, non pas en ce qu'il lui confirmera son identité, mais en ce qu'il lui confirmera son droit à être, qui permettra à la personne de construire son identité » (Gohier, 1993, p. 25). Pour Mead, repris dans Dubar (1995), la reconnaissance de l'autre constitue la dernière étape de la socialisation : « Cette reconnaissance du Soi implique que l'individu ne soit pas seulement un membre passif du groupe ayant intériorisé ses "valeurs générales" mais qu'il y soit un acteur remplissant un "rôle utile et reconnu" » (p. 97). Ce processus de reconnaissance du groupe n'est pas étranger au processus d'individualisation présenté précédemment, par lequel l'individu s'approprie ce qui lui appartient en propre. En effet, socialisation et individualisation sont, selon Mead (repris dans Dubar, 1995), inséparable : « [...] pour Mead [...] plus on est Soi-même, mieux on est intégré au groupe » (p. 97).

De son côté, Mucchielli (2002) souligne que les relations interpersonnelles sont le fondement même de l'expression de l'identité : « *Chaque identité est, à chaque instant, une émergence de sens, résultant d'un ensemble de négociations circulaires des identités de chacun. Chaque identité trouve donc son fondement dans l'ensemble des autres identités s'exprimant à travers le système des relations* » (p. 36, l'auteur met en italique). Ce besoin de l'autre, pour la construction de l'identité, s'explique notamment par la nécessaire reconnaissance de l'autre pour *être*. Le besoin d'être reconnu par l'autre, d'appartenir à un groupe et de se réaliser semble constituer la principale finalité des processus identitaires. L'humain recherche l'appartenance à un groupe et la reconnaissance de celui-ci : « [...] une des finalités [identitaires] stratégiques essentielles pour l'acteur est la reconnaissance de son existence dans le système social. Ce qui implique à la fois que le système lui reconnaisse son appartenance et une place spécifique et qu'il ressente subjectivement cette reconnaissance » (Gohier, 1993, p. 32). Le sentiment d'appartenance signifie se sentir semblable aux autres, au moins en partie. Il se construit de manière intuitive dès l'enfance ; par essais et erreurs, l'enfant comprend les comportements acceptés et les valeurs sous-jacentes à ceux-ci (Kasterstein, 1990), ce qui lui permet de s'intégrer facilement à son environnement. Ce besoin est aussi central dans la formation identitaire du jeune à l'adolescence :

Si [...] nous parlons de la réponse de la communauté au besoin que le jeune éprouve d'être reconnu par ceux qui vivent autour de lui, nous entendons parler de quelque chose qui se situe au-delà d'une simple reconnaissance du rendement ; car il est de la plus haute importance pour la formation de l'identité chez le jeune qu'on lui réponde et qu'on lui accorde la fonction et le statut d'une personne dont la croissance et la transformation progressives prennent une signification au regard de ceux qui commencent eux-mêmes à prendre une signification pour lui (Erikson, 1972, p. 163).

L'expression de l'identité vise donc toujours le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté, de valorisation de soi à travers l'interaction avec autrui, objectif qui peut être atteint par plusieurs stratégies. Selon Kasterstein (1990), il en existe six, dont trois qui sont socialement acceptées ou perçues positivement, car elles démontrent une volonté d'intégration à la culture dominante dans un groupe donné, à un moment donné. Les trois autres permettent à l'individu de répondre à son besoin de reconnaissance lorsque sa différence et sa singularité sont menacées par les pressions de l'environnement.

Les trois premières, soit la conformisation, l'anonymat et l'assimilation, favorisent un sentiment d'appartenance basé sur l'adaptation de l'individu à son environnement. Ces attitudes sont socialement acceptées puisque l'individu ne remet pas en question les idées de la majorité. Cependant, elles peuvent créer un sentiment de confusion ou de rupture chez la personne en raison d'une adéquate parfois difficile entre les comportements attendus et ses valeurs personnelles (Kasterstein, 1990). Cette idée peut être liée aux concepts de congruence (Gohier, 1998) et de continuité temporelle (Mucchielli, 2002 ; Taboada-Leonetti, 1990), qui font référence à l'importance pour l'individu de se reconnaître au fil du temps et de respecter sa personnalité. Les trois premières stratégies vont en quelque sorte à l'encontre de l'équilibre essentiel entre appartenance et singularisation. Dans ce sens, malgré le sentiment possible de rupture, il demeure que les conflits identitaires tendent à être réduits lorsque les acteurs sociaux choisissent la conformisation, l'anonymat et l'assimilation, stratégies toutes axées sur la similarisation (Kasterstein, 1990), puisqu'elles ne remettent pas en question la culture majoritaire.

Il arrive par contre que les individus ressentent trop fortement la remise en question de qui ils sont, de leur identité, ce qui les amène à choisir l'une des trois autres stratégies, soit la différenciation, la visibilité sociale et la singularisation (Kasterstein, 1990). Ces trois stratégies exigent beaucoup d'énergie de la part de l'individu qui cherche à trouver un équilibre entre son désir d'être différent et son besoin fondamental d'appartenir à un groupe. Il doit alors trouver un juste milieu et veiller à ne pas aller trop loin dans la marginalisation, ce qui pourrait le mener à l'exclusion et l'empêcher de répondre à son besoin d'appartenance (Kasterstein, 1990). Nous insisterons sur l'une de ces trois stratégies, la singularisation, puisqu'elle est aussi évoquée par Gohier (1998) et Dubar (1995). Elle consiste à « être soi-même en tenant peu compte de l'environnement social [ce qui] est un privilège rare qui demande une grande dépense énergétique par les soucis qu'il suscite » (Kasterstein, 1990, p. 38). Malgré les difficultés qu'elle implique, il s'agit d'un processus essentiel de la construction identitaire et, lorsqu'elle est associée au processus de socialisation présenté précédemment, elle permet l'adéquation sereine de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui. Toujours, c'est le désir d'appartenir et d'être reconnu qui est au centre de ces stratégies :

Qu'elle soit activée par des déterminants internes (sentiment de mal se situer) ou externes (questionnement, mise en cause, rejet), la mise en place d'une stratégie identitaire, au-delà des finalités partielles et circonstancielles, vise toujours l'existence même de l'acteur, la reconnaissance aux yeux des autres et aux siens d'une place qui lui soit propre et comme le dit Maslow (1954) : la réalisation de soi (Kasterstein, 1990, p. 41).

Le besoin de reconnaissance, cette articulation entre la dimension psychologique ou individuelle et la dimension sociale de l'identité, semble ressortir lorsque vient le temps d'aborder la question de l'identité professionnelle : « [L'identité professionnelle] est affaire de groupe autant qu'individuelle ; elle caractérise donc la vie du groupe en même temps qu'elle en est le produit, la manifestation : elle implique aussi un rapport aux groupes et aux pratiques voisines par rapport auxquels il faut se définir, se différencier pour mieux spécifier et donner à voir ce qui est propre à soi et à "nous" (par opposition à "eux") » (Lessard, 1986, p. 167). Au-delà du concept d'identité globale de la personne, c'est le concept d'identité professionnelle qui demande à être clarifié pour l'objet de cette recherche.

## 2.2 L'identité professionnelle

Dans un contexte où se multiplient les réformes de l'enseignement, que ce soit au Québec, dans le reste du Canada ou en Europe, il apparaît primordial d'améliorer la formation des maîtres afin qu'elle prépare adéquatement les futurs enseignants à répondre aux nouvelles attentes du milieu. En d'autres termes, il conviendrait de mieux comprendre comment les étudiants en enseignement se projettent dans leur futur milieu de travail, ce qu'ils en comprennent et comment ils comptent s'y adapter.

Toutefois, selon Gohier (1998), l'identité professionnelle reste encore méconnue et peu étudiée. L'auteure, dans un article sur le concept d'identité professionnelle, cherche à déterminer si celle-ci appartient à l'identité psychologique (ou individuelle) ou à l'identité sociale. Se basant sur les écrits ayant porté sur le sujet (Lessard, 1986 ; L'Écuyer, 1975 ; Nias, 1986 et 1987 ; Woods, 1986 ; Neil, 1992), elle résume ainsi en quoi consiste selon elle l'identité professionnelle, la rattachant autant à la dimension sociale qu'à la dimension psychologique de l'identité :

[...] l'identité professionnelle, qui consiste essentiellement dans le rapport qu'entretient une personne, ici l'enseignant, avec sa profession et avec ses pairs, est constituée, d'une part, par l'identification à ces derniers et aux éléments définitoires de la profession ou aux exigences d'un métier [...]. Ce processus [...] doit cependant être assorti d'un processus d'identisation ou de singularisation dans lequel la personne, en congruence avec ses propres valeurs et avec le développement de son identité psychologique individuelle, devra trouver dans sa façon d'exercer sa profession des orientations éducatives et pédagogiques en accord avec cette identité. Cette personne devra de la même manière établir un rapport de contiguïté avec certains de ses pairs, qui lui permettront d'établir un réseau relationnel, de s'identifier à la profession tout en gardant une identité singulière forte (Gohier, 1998, p. 202).

Plusieurs auteurs soulignent d'ailleurs la dimension sociale de l'identité professionnelle (Blin, 1997 ; Cohen-Scali, 2000 ; Dubar, 1995). Ils voient dans les relations qui se tissent lors de l'entrée dans la profession (ou dans les années qui la précèdent, lors de la formation) l'espace privilégié de sa construction. Le jeune qui se prépare à occuper un emploi se transforme, son identité évolue et se structure pendant qu'il se prépare « [...] à endosser de nouveaux rôles sociaux et à développer des sentiments d'appartenance à de nouveaux groupes. [...] Les nouvelles perspectives d'activités dans des contextes professionnels [...] induisent des remaniements identitaires qui sont alors interpelés dans la construction de l'identité professionnelle » (Cohen-Scali, 2000, p. 67). Ces changements, quoiqu'ils soient davantage rattachés à la dimension sociale de l'identité, ne vont pas sans toucher sa dimension psychologique. Pour Flores et Day (2006), « [l]earning to become an effective teacher is a long and complex process [...] which entails an interplay between different, and sometimes conflicting, perspectives, beliefs and practices, which are accompanied by the development of the teachers' self » (p. 219). L'évolution vécue par le jeune alors qu'il se prépare à s'intégrer à de nouveaux groupes provoquera par ricochet une transformation de ses représentations de lui-même. L'identité professionnelle, au même titre que l'identité globale de la personne (dont elle fait partie), s'articule donc autour d'une relation dialectique entre soi et les autres.

Très tôt dans son processus de formation scolaire, le jeune apprend à se connaître et expérimente diverses stratégies pour se faire une place dans le groupe, que ce soit l'adaptation au milieu ou la résistance à celui-ci. Pour Cohen-Scali (2000) et Dubar (1995), le processus de construction de l'identité professionnelle commence dès l'enfance et les « [...] interrogations et réflexions sur le travail s'installent

progressivement au fil des rencontres, des expériences et des formations effectuées et marquent ainsi les choix d'orientations » (Cohen-Scali, 2000, p. 91). Cette manière d'aborder la construction de l'identité professionnelle est nommée par Dubar (1995) le processus identitaire biographique. Maclure (1993) parle elle aussi de la carrière comme d'une histoire qui se raconte. Pour Dubar (1995), la sortie du système scolaire et l'entrée sur le marché du travail constitue un moment charnière pour la construction d'une identité autonome (dont participe l'identité professionnelle) : « C'est de l'issue de cette première confrontation que vont dépendre les modalités de construction d'une **identité "professionnelle" de base** qui constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'**emploi** et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de **formation** » (Dubar, 1995, p. 121, l'auteur met en caractères gras).

L'identité professionnelle est donc à la fois liée à la dimension psychologique et à la dimension sociale de l'identité, puisque l'individu doit se connaître et savoir se positionner personnellement pour ensuite vivre de manière harmonieuse son appartenance au groupe de pairs et à la profession choisie. Pour parler d'identité professionnelle, Blin (1997) reprend dans son texte une définition proposée par Tap, qui parle d'une « articulation entre une transaction “interne” à l'acteur et une transaction “externe” entre l'acteur, les groupes et le contexte professionnel avec lesquels il entre en interaction » (Blin, 1997, p. 179). Pour Blin (1997), l'identité professionnelle serait l'une des instances de l'identité sociale et il en propose sa propre définition : « L'identité professionnelle serait un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (p. 187). C'est le contexte particulier du travail qui justifie une appellation particulière pour cette instance, « [...] mobilisée prioritairement par rapport aux autres identités » (Blin, 1997, p. 182). Pour reprendre les nuances apportées lors de notre présentation du concept d'identité, il est possible de penser que l'identité sociale, telle que nommée par Blin, correspond à la dimension sociale de l'identité telle qu'abordée dans la partie précédente, soit l'une des deux facettes de l'identité globale. L'idée de « mobilisation » de Blin (1997) met en lumière l'importance du contexte lorsque le concept d'identité professionnelle est utilisé. En effet, hors contexte, l'identité professionnelle n'existe pas, elle n'a de sens que lorsqu'elle est liée aux

activités, aux relations et à l'environnement qui la caractérisent, soit le milieu de travail. Pour reprendre Mucchielli (2002), on pourrait donc dire que l'identité professionnelle est une identité-située, mobilisée par l'individu pour lui permettre de s'intégrer au groupe professionnel et de répondre aux attentes de la profession.

Selon Gohier (1998), pour pouvoir accompagner les futurs maîtres dans le développement de leur identité professionnelle, il faut d'abord prendre conscience des mécanismes qui permettent de la construire. L'auteure propose un schéma (Annexe A) décrivant les divers processus et mécanismes influençant son développement. Elle parle d'abord d'une prise de conscience professionnelle, qui s'inscrit dans le processus d'identification présenté précédemment et lié ici au contexte professionnel : « L'identification fait référence aux éléments définitoires, généraux et spécifiques de la profession [...] » (Gohier, 1998, p. 203). Ainsi, l'individu doit prendre conscience des caractéristiques du métier auquel il se destine, de ce qu'il implique, des valeurs du groupe d'appartenance, etc. Il doit faire siennes les particularités de son milieu de travail, apprivoiser la nouvelle profession et la culture qui lui est propre. Pour développer son identité professionnelle, il est essentiel qu'il soit capable de s'identifier à ces caractéristiques, de s'y retrouver, de sentir qu'il a sa place et qu'il peut répondre aux attentes liées à la profession choisie.

Le processus d'identification sera réussi dans la mesure où la personne est capable de conjuguer sa singularité avec ce qui est partagé par l'ensemble de ses confrères. Il s'agit pour le jeune qui est confronté au monde du travail d'arriver à faire émerger ses caractéristiques propres, sa personnalité, par le mécanisme de singularisation. « La fonction ou l'arrimage de sa singularité – aux traits définitoires de la profession – lui permettront d'effectuer des choix dans ses orientations pédagogiques, et plus largement éducatives, que comporte son statut de professionnel autonome, et par-delà, l'identité professionnelle » (Gohier, 1998, p. 204). Cette « dialectique interactionnelle », cet « aller et retour [...] entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre » provoque parfois des moments de crise identitaire, de remise en question, qui sont nécessaires pour que le futur travailleur soit capable de trouver le compromis nécessaire « entre les demandes sociales et son affirmation de soi » (Gohier, Anadon, Charbonneau, Chevrier, 2001, p. 5).

Quant au contexte professionnel de l'enseignement, il est possible d'affirmer que l'identité professionnelle enseignante n'implique pas une appartenance aveugle à un groupe de pairs ou de collègues, aux valeurs qu'ils privilégient et aux choix qu'ils font, mais plutôt la capacité à trouver un équilibre entre l'appartenance à la culture de la profession et la personnalité de l'individu. Le jeune enseignant doit apprendre à faire des choix réfléchis, argumentés et fondés, de manière autonome, ce qui n'est pas compatible avec une conformisation absolue à des idées qui lui sont imposées de l'extérieur. Les idées de Gohier (1998) peuvent être comparées aux stratégies identitaires présentées par Kasterstein (1990). L'auteur affirme qu'être en contradiction constante avec la culture dominante exige une grande dépense d'énergie pour l'individu, qui ne peut compter sur le soutien des pairs puisqu'il s'oppose au groupe. D'un autre côté, le fait, pour l'individu, de s'adapter totalement au groupe, sans tenir compte de ses caractéristiques propres, de ses valeurs et de ses croyances personnelles, implique le risque de se perdre, de ne plus savoir qui il est et de devenir, en quelque sorte, isolé. C'est l'équilibre entre l'appartenance et l'affirmation de soi qui doit être recherché, tel que l'illustre le modèle de Gohier (1998). Nault (1999), s'inspirant de Godman (1984), souligne aussi la présence de cet aller-retour entre l'acceptation et la résistance chez les futurs enseignants lors de leurs stages. Alors que certains subissent passivement, pour être acceptés, le mode de fonctionnement qui leur est imposé, d'autres résistent et préfèrent fonctionner « à leur manière ». Le début de la carrière est caractérisé par ce tâtonnement pour trouver l'équilibre recherché.

Identification et singularisation sont donc inextricablement liées pour permettre l'émergence de l'identité professionnelle. Deux points de jonction présents dans ces deux processus et présentés par Gohier (1998), la congruence et la contiguïté, sont nécessaires pour que s'articulent les deux dimensions de l'identité, soit l'identité psycho-individuelle et l'identité sociale (Annexe A). La congruence fait référence au sentiment d'un isomorphisme, d'une grande proximité entre les caractéristiques du groupe et les caractéristiques de l'individu, d'un équilibre réussi entre l'identification et l'identisation. Elle induit « [...] un rapport vrai et significatif à l'autre » (Gohier, 1998, p. 197). La contiguïté, quant à elle, concerne le rapport de confiance avec l'autre : « Le rapport aux différentes communautés ne peut en effet se développer que s'il existe une acceptation, un respect et une confiance – si minimale soient-elles – qui permettent d'établir une relation – si ténue soit-elle » (Gohier, 1998, p. 197). Sans ce rapport de

confiance qui permet l'existence de la relation et ce sentiment d'adéquation à soi-même qui permet d'être authentique dans la relation, l'identité sociale et l'identité psychologique ne pourraient se constituer et par le fait même, le développement serein de l'identité professionnelle serait impossible. Il apparaît donc que le processus de construction de l'identité professionnelle est calqué sur le processus de construction de l'identité globale, l'identité professionnelle étant simplement caractérisée, différenciée par le contexte dans lequel elle est mobilisée et actualisée.

Afin de mieux comprendre comment se développe l'identité professionnelle des étudiants en enseignement en milieu minoritaire, les caractéristiques de leur futur contexte de pratique ont été explorées, en axant l'analyse sur l'identité francophone en milieu minoritaire. L'environnement de pratique étant intrinsèquement lié à la manière dont se construit l'identité professionnelle, il importe de replacer en contexte l'identité professionnelle d'enseignants en français en milieu minoritaire. La particularité principale de ce contexte étant la question linguistique, nous nous attarderons d'abord à décrire en quoi consiste l'identité francophone minoritaire. Il ne s'agit pas cependant de définir le concept d'identité linguistique, mais simplement de mettre en lumière la complexité des rapports qu'entretiennent avec la langue française les francophones canadiens en milieu minoritaire.

### **2.3 L'identité francophone minoritaire canadienne**

Lorsqu'est abordé le thème de l'identité francophone minoritaire, une corrélation est généralement faite entre le partage d'une même langue et le sentiment identitaire : « [...] l'identité francophone est une conscience de soi en tant que parlant français » (Dallaire et Roma, 2000, p. 2). Selon Bernard (1998) toutefois, se limiter au critère du partage de la même langue pour définir l'identité d'une communauté constitue un biais pour affirmer l'existence d'une communauté francophone canadienne. En effet, lorsque le critère qui distingue les Canadiens français des autres Canadiens se limite à la langue parlée, on regroupe sous une même bannière des personnes dont l'identité diffère dans les faits et qui n'appartiennent pas réellement à la même communauté. Des critères uniquement linguistiques ne permettent pas de définir la communauté canadienne-française : « Outre [le partage d'une langue], [les francophones du Canada] devront développer une conscience d'appartenir à cette communauté ou à ce peuple, devront accorder un sens particulier à cette appartenance et

agir conséquemment [...] » (Bernard, 1998, p. 40-41). Bernard (1998) insiste sur le fait qu'une culture ne peut se limiter au partage d'une langue, si porteuse de sens soit-elle. Le sentiment d'appartenance à une culture passe aussi par le partage de valeurs, d'idées, de connaissances, d'un patrimoine, d'une histoire, intériorisés et partagés par l'ensemble de la communauté, ce qui en fait les fondements de l'identité collective. C'est ainsi que survit la communauté d'appartenance : « Sa vitalité et sa pérennité reposent donc sur sa capacité de produire et de reproduire d'une génération à l'autre la totalité de sa culture, autant ses éléments matériels que ses éléments intellectuels, autant sa population que sa culture dans sa globalité » (Bernard, 1998, p. 160). Pour que la communauté survive, il faut que ses membres soient conscients qu'ils y appartiennent.

Thériault (1994) analyse la question de l'identité francophone en axant sa réflexion autour du concept d'« indécision identitaire », faisant référence à l'aspect fragmenté de l'identité francophone canadienne, notamment parce qu'elle s'ancre dans une contradiction entre la revendication de l'appartenance à un groupe linguistique et culturel, et des pratiques langagières quotidiennes complètement différentes. Les individus se déclarant francophones ne vivent pas tous totalement en français et leur mode de vie n'est pas caractérisé par des valeurs communes à la francophonie, mais partagées par le monde canadien-anglais. Il y aurait donc chez les francophones du Canada cette ambiguïté constante entre une identification objective à la communauté, basée sur le partage d'une même langue, et le sentiment subjectif de cette appartenance, basé sur le partage de la culture que sous-tend la langue (Bernard, 1998). Face à un NOUS anglophone, les francophones ressentent fortement la tension entre identification et singularisation, entre le besoin de respecter leur unicité et d'appartenir au groupe.

Bernard (1998) voit dans cette difficile articulation entre singularisation et appartenance l'élément central sur lequel les institutions oeuvrant en milieu francophone minoritaire devraient se concentrer : « L'apprentissage du français lors des premières années de socialisation n'assure pas pour autant l'apparition simultanée d'un sentiment d'appartenance à la communauté francophone, même si le partage de la langue (ressemblance objective) peut être à la base de la naissance de ce sentiment d'appartenance » (p. 188). La question de la représentation symbolique de la langue ressort ici de manière cruciale. Pour que naisse une réelle identité francophone, il est primordial que les communautés francophones en milieu minoritaire « [...] accorde[nt]

à cette langue [le français] un sens particulier, en fa[ssent] une valeur culturelle que partageront les membres de la collectivité linguistique (ceux qui ont le français comme langue maternelle), valeur qui provoquera la naissance d'un sentiment subjectif d'appartenance à la communauté [...] (Bernard, 1998, p. 40-41). Bernard (1998) souligne à cet effet la question de l'influence des médias. En milieu minoritaire, ils laissent malheureusement peu ou pas de place à la langue française et à l'univers culturel francophone. Les francophones en milieu minoritaire, notamment les jeunes, ne peuvent se reconnaître dans l'espace médiatique anglophone, qui devrait constituer en quelque sorte le miroir de leur communauté et leur permettre d'approfondir leur sentiment d'appartenance. Au contraire, le fait français est généralement présenté comme un élément d'exception, les jeunes francophones devenant par ricochet « [...] à la fois médiatisés, auscultés et marginalisés » (Bernard, 1998, p. 136-137).

Sur le plan des représentations, Bernard (1998) souligne que les jeunes francophones hors Québec baignent actuellement dans la contradiction et le paradoxe. Alors que la culture, le sentiment d'appartenance et la symbolique associés à la langue « se tissent dans la pratique quotidienne et émanent de celle-ci » (Bernard, 1998, p. 137), les jeunes parlent de plus en plus en anglais (nous y reviendrons), tout en affirmant haut et fort leur désir de préserver leur patrimoine francophone et leur conviction qu'il est important de tout faire pour y parvenir. Il s'agit d'une ambiguïté importante à saisir pour comprendre ce qui caractérise l'identité francophone en milieu minoritaire. D'un côté, les jeunes francophones affirment que le français est le ciment de leur communauté, leur symbole d'appartenance, mais leurs pratiques langagières disent tout le contraire, l'anglais devenant peu à peu la langue du quotidien, donc la langue qui donne sens aux événements. Comment, dans un tel contexte, est-il possible de construire un réel sentiment d'appartenance à une culture francophone partagée ? « Les jeunes vivent une autre réalité, où le français langue maternelle devient inconsciemment dans la vie courante une langue seconde, et où l'anglais, au fil des ans, se transforme en langue première, celle qui exprime les réalités fondamentales de la vie, celle dont les mots sont porteurs d'une charge émotive, celle qui est rattachée à une culture, à une histoire, à une communauté » (Bernard, 1998, p. 139).

Le principal problème, lorsqu'on aborde la question des minorités canadiennes de langue française, réside donc dans l'usage qui est fait du français au quotidien.

Bernard (1998) et Boissoneault, Lafortune et Cazabon (1995) s'entendent pour dire que les expériences langagières en français, dans les milieux anglophones, se font de plus en plus rares, ce qui modifie la nature de l'identité francophone minoritaire canadienne. « [...] [L]'identification se fait par les pratiques, lesquelles, en retour, influent sur l'appartenance. Bref, appartenir, c'est agir, et agir, c'est s'identifier » (Boissoneault, Lafortune et Cazabon, 1995, p. 13). Ce lien entre l'appartenance et l'action semble problématique au sein des communautés de langue française au Canada. Boissoneault, Lafortune et Cazabon (1995) poursuivent la pensée de Bernard (1998) à propos du recul observé dans l'usage du français chez plusieurs jeunes des communautés francophones. Ils observent que le bilinguisme devient la marque d'identification privilégiée par les jeunes, puisque l'anglais fait de plus en plus partie de leur quotidien. Statistiques Canada (2002a) soulignait, dans son analyse du recensement de 2001, que la Saskatchewan, en particulier, présentait une population francophone de plus en plus vieillissante, davantage que dans les autres provinces. L'âge médian des personnes s'étant déclarées francophones en 2001 était de 52,3 ans, alors que l'âge médian de la population de la province était de 36,7 ans (l'âge médian au Canada était de 37,6 ans). Peu d'enfants naissent dans un foyer où la langue parlée et transmise de génération en génération est uniquement le français. Les chiffres indiquent que seulement 1,8 % des citoyens saskatchewanais se déclarent francophones (Statistiques Canada, 2002b) et 5,1 % d'entre eux disent parler le français et l'anglais (Statistiques Canada, 2002b). Il n'est donc plus nécessaire de souligner à quel point le français est minoritaire dans cette province.

Le français perd du terrain au quotidien et deviendrait peu à peu la langue du folklore, une langue de plus en plus passive, qui voit disparaître son rôle symbolique de langue du présent, de langue d'appartenance, de langue pour se dire, pour se parler, pour être. L'assimilation progressive à l'anglais serait compensée par un effort afin de rester attaché au folklore, au passé et au patrimoine des communautés francophones (Bernard, 1998). L'anglais représente de plus en plus la langue du présent, la langue du quotidien, la langue de la sphère publique, pour reprendre Bernard (1998), et le français la langue du passé, la langue de la communauté et la langue de la sphère privée. L'auteur souligne que le français parlé en milieu minoritaire ne serait pas rattaché à une culture francophone, mais plutôt à une culture et à des manières de penser, de faire et de vivre anglo-saxonnes nord-américaines. Ainsi, la langue française se détache lentement,

dans les milieux francophones minoritaires, de sa culture originelle, soit celle du Québec et de la France. Il est possible d'observer un phénomène de métissage identitaire en milieu francophone minoritaire (Bernard, 1998). Il ne s'avère plus pertinent de parler d'une culture minoritaire francophone uniforme, mais plutôt d'une culture à multiples visages, variant selon les provinces, selon le sentiment d'appartenance de chacun au groupe des francophones et selon la manière dont est vécue l'appartenance à la francophonie. L'idée de métissage identitaire se rapporte à la manière dont l'identité a été présentée précédemment, comme étant multiple, éclatée. L'identité francophone minoritaire constituerait toujours une « identité-située » (Mucchielli, 2002). Elle est d'abord tributaire de la personnalité et de l'histoire du locuteur francophone : Est-il francophone d'origine ou d'adoption ? Ses parents parlent-ils tous les deux le français et la langue utilisée à la maison est-elle le français ? Quel est son rapport à la langue française : fierté, gêne ? À quel point est-il impliqué dans la communauté francophone ? Son rapport à la langue varie-t-il en fonction des gens avec qui il interagit, selon les activités qu'il pratique, etc. ? L'identité du francophone en milieu minoritaire est aussi grandement influencée par le contexte social, politique et culturel dans lequel elle s'inscrit : Quelle est la proportion de la population qui parle en français ? Comment le français est-il perçu par les anglophones ? Les lois de la province permettent-elles de protéger la langue officielle minoritaire ? La culture francophone est-elle vivante et fait-elle partie du paysage culturel de l'ensemble de la province ou se vit-elle dans les petites communautés et dans le cadre d'activités spéciales et marginales ?

Boissonneault, Lafortune et Cazabon (1995) remarquent, à la suite de leur enquête, que le bilinguisme constitue maintenant l'élément définitoire le plus important lorsqu'il s'agit de parler d'identité linguistique au Canada francophone minoritaire. Le bilinguisme a progressivement remplacé la langue française et la culture francophone. Ainsi, l'usage du français en milieu anglophone n'a de sens que s'il est mis en relation avec l'usage de l'anglais. Boudreau (1991) en fait le constat lorsqu'elle interroge de jeunes Acadiens sur leurs représentations sociolinguistiques : « Bien que dans la question de départ [des entretiens], on ne faisait guère allusion à l'anglais, la presque totalité des témoins ont senti le besoin de le faire apparaître dans le décor, subrepticement, comme si le français devenait bancal dans sa solitude » (p. 24). Elle introduit le concept de diglossie, défini par Daoust et Morais comme « [...] l'existence

d'un rapport de force, soit entre deux langues, soit entre deux variétés d'une même langue » (cités dans Boudreau, 1991, p. 25). Le contexte linguistique canadien illustre ce phénomène langagier, où deux langues sont en constant rapport de force à l'avantage de l'une des deux. Pour les jeunes francophones en milieu minoritaire, le français et l'anglais n'ont pas la même fonction, n'ont pas le même usage, l'un ayant valeur d'outil de communication au quotidien, l'autre étant réservé à la sphère privée et aux événements communautaires. L'impact de cette représentation sociolinguistique se mesure notamment par des marques identitaires de plus en plus fluides chez les jeunes francophones (Dallaire et Roma, 2000).

L'identité francophone hors Québec deviendrait donc de plus en plus bilingue et biculturelle, phénomène marqué lorsqu'on se dirige vers l'Ouest du Canada (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004). Les jeunes se proclament bilingues, mais ce bilinguisme est un bilinguisme diglossique, c'est-à-dire qu'il favorise une langue au détriment d'une autre. C'est ce que Bernard (1997) nomme le bilinguisme soustractif, l'apprentissage d'une deuxième langue amenant graduellement la perte de la langue première et, par ricochet, la perte de l'identité culturelle qui y est associée : « [...] très souvent l'utilisation quotidienne de l'anglais dans presque tous les milieux de vie conduit inexorablement au bilinguisme soustractif, donc à la perte de la compétence en français, associé à un processus de déculturation française et d'effritement du sentiment d'appartenance à la communauté » (Bernard, 1998, p. 520).

Bernard (1998) pose une question fondamentale, cherchant à savoir si ce nouveau JE biculturel et bilingue représente « [...] une étape dans un processus de déculturation française et d'assimilation à la culture anglaise » (1998, p. 148). Une identité totalement bilingue est-elle possible dans un contexte francophone minoritaire où l'anglais profite d'une forte vitalité économique et institutionnelle ? L'égalité des deux langues parlées est une condition *sine qua non* pour permettre l'existence d'un bilinguisme intégral et viable (Bernard, 1998). En milieu minoritaire francophone au Canada, la situation est plutôt favorable au développement d'un bilinguisme soustractif et donc à l'étiollement de la langue française et de la culture francophone.

L'enseignant devient, dans un tel contexte, un acteur essentiel pour la survie de la langue française en milieu anglophone. Pour mieux comprendre ce qui caractérise l'identité professionnelle des enseignants en milieu minoritaire, en plus de comprendre

le contexte, notamment linguistique, dans lequel s'ancre leur pratique, il importe de déterminer quels sont les défis qui les attendent et la mission qui leur est dévolue.

#### 2.4 L'enseignement en milieu francophone minoritaire

Pour présenter ce qu'implique le fait d'enseigner en milieu francophone minoritaire, un certain nombre de particularités pourraient être regroupées dans deux catégories : les attentes et les défis.

Dans un rapport publié en septembre 2004 pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Gilbert, LeTouzé et Thériault soulignent la situation problématique et surtout méconnue de l'enseignement en milieu francophone minoritaire au Canada. Selon les auteurs, trois facteurs expliquent la nature et l'ampleur des attentes à l'égard des enseignants : la place importante allouée à l'enseignement du français et à la transmission de la culture française ; le nombre croissant d'enfants issus de foyers exogames<sup>7</sup> dans les classes ; l'aspect limité des services et des ressources en français dans les communautés (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004). Ils insistent sur la complexité de la tâche qui attend les enseignants en milieu minoritaire :

Une personne qui désire enseigner en milieu minoritaire ne doit pas seulement posséder toutes les qualités requises pour être une bonne enseignante ou un bon enseignant, mais les parents et la communauté francophone s'attendent aussi à ce qu'elle soit un modèle en ce qui touche la langue et la culture françaises, qu'elle maîtrise bien la langue française tant à l'oral et à l'écrit et persiste à communiquer en français. On s'attend aussi à ce qu'elle démontre activement son engagement et sa fierté pour sa langue et sa culture au sein de sa communauté. L'enseignante ou l'enseignant doit être un modèle francophone dynamique dont l'identité culturelle est bien ancrée (p. 10-11, les auteurs rapportent des idées présentées dans un document de l'ACELF, *Besoins en formation du personnel des enseignants des écoles de langue maternelle française*, Bordelau, 1993).

Les besoins des élèves auxquels doivent répondre les enseignants en milieu minoritaire, sont de cinq ordres : scolaires, langagiers, culturels, communautaires et identitaires (Laplante, 2001). La complexité de la tâche est indéniable, notamment en Saskatchewan : « Ces besoins éducatifs sont d'autant plus marqués en Saskatchewan que les francophones y sont fortement minoritaires puisqu'ils constituent moins de 5 % de la population. [On y retrouve un] taux élevé de transfert linguistique (du français à l'anglais) et les mariages exogames ou biculturels sont la norme » (Laplante, 2001, p. 129). Le rôle de ces enseignants dépasse largement en nature le rôle traditionnel des

---

<sup>7</sup> Un parent anglophone et un parent francophone.

enseignants en milieu majoritaire. En plus d'accompagner leurs élèves dans le développement des compétences disciplinaires, ils doivent tenter de stimuler leur engagement dans la communauté de langue française (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004) et les accompagner dans le développement de leur identité linguistique et culturelle (Théberge, 1998a, 1998b). Pour ce faire, il est nécessaire qu'ils développent une maîtrise rigoureuse de la langue d'enseignement (que ce soit leur langue première ou seconde) et d'importantes compétences culturelles (Tucker, 2003). La tâche d'enseignement dépasse largement les objectifs traditionnels. Elle inclut une forte dimension socio-affective, liée aux questions identitaires, linguistiques et culturelles. En effet, la langue a un double statut, à la fois culturel (identitaire) et professionnel (outil d'enseignement) et les enjeux liés à ce double statut linguistique en milieu minoritaire sont énormes. La préparation des futurs enseignants doit dans ce sens les amener à être sensibilisés aux questions linguistiques et culturelles.

En ce qui concerne les défis de l'enseignement en milieu minoritaire, contrairement aux enseignants en milieu majoritaire, les enseignants en milieu minoritaire doivent se battre contre une tendance qui favorise la langue anglaise. C'est à ce défi que fait référence Bernard (1997) lorsqu'il évoque les contradictions fondamentales de l'école en milieu minoritaire. Alors que les enseignants en milieu majoritaire, que ce soit un milieu anglophone ou francophone, agissent à titre d'agents de reproduction sociale, les enseignants en milieu minoritaire doivent être des agents de résistance, de conscientisation, afin de préserver la langue française. Ils sont donc appelés à s'impliquer dans la communauté, à s'engager pleinement dans la mission qui leur est présentée et à faire preuve d'une « identité culturelle bien ancrée » (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004, p. 10). L'école agit alors à titre de balancier compensateur (Bernard, 1997).

La tendance au bilinguisme et au biculturalisme, évoquée dans la partie précédente, représente la principale difficulté qu'affrontent les enseignants en milieu minoritaire. Ils doivent aider leurs élèves à développer un sentiment d'appartenance à la communauté francophone, dont l'identité s'articule autour du partage de la langue française, mais au sein de laquelle le fait français n'est pas constant et peu présent (Théberge, 1998b). Pour une grande partie des jeunes qui fréquentent les écoles d'immersion ou les écoles francophones, le français n'est pas la langue du quotidien, la

langue des échanges, mais bien une langue liée aux origines, donc au passé, ce qui la rend plus ou moins vivante, contrairement à l'anglais. Rebuffot (1993) souligne dans son livre l'idée de Fred H. Genesee selon laquelle les jeunes qui fréquentent les écoles d'immersion utilisent le français de façon réactive, c'est-à-dire qu'ils hésitent à provoquer des situations où ils doivent utiliser le français : « Regarder la télévision en français, écouter la radio francophone, assister à des spectacles ou à des films donnés dans cette langue demande la détermination active d'un choix personnel » (Rebuffot, 1993, p. 153). En effet, on observe plutôt une attitude passive dans l'utilisation de la langue par les jeunes. La dynamique particulière qui existe entre l'anglais et le français doit être comprise par les enseignants qui oeuvrent en milieu minoritaire, puisqu'il s'agit d'un élément fondamental de ce contexte d'enseignement particulièrement complexe. La formation des futurs enseignants devrait donc, selon Gérin-Lajoie (1993), les aider à mieux comprendre la culture particulière du milieu minoritaire, sans chercher à calquer la manière de faire du milieu majoritaire, les besoins et les défis n'y étant pas du tout les mêmes.

Gérin-Lajoie (1993) insiste sur le fait que la pratique des enseignants en milieu minoritaire diffère énormément de celle des enseignants en milieu majoritaire. En effet, ils doivent non seulement être capables de prendre en charge le cheminement scolaire de leurs élèves aux plans pédagogique, didactique ou socio-affectif, mais ils sont aussi appelés à mieux cerner et comprendre la culture du milieu minoritaire. Par exemple, ils doivent être conscients de réalités comme le métissage identitaire des jeunes en milieu minoritaire, qui se définissent par une identité bilingue et biculturelle. L'enseignant qui se destine à œuvrer dans un milieu où les élèves cherchent à préciser leur rapport à la langue et à la culture doit absolument comprendre les enjeux de cette quête identitaire. Boutin (1999) insiste sur l'importance d'offrir aux futurs enseignants une formation qui les prépare au « monde réel ». À cet effet, les futurs enseignants en milieu minoritaire doivent être sensibilisés aux implications d'une telle quête identitaire.

Toujours dans le but de mettre en lumière les enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire, Gérin-Lajoie (1993) souligne le défi que représente la clientèle de plus en plus hétérogène qui fréquente les écoles en milieu minoritaire. Les élèves maîtrisent la langue à des niveaux fort différents, ont des conceptions variées de leur identité linguistique et culturelle, ce qui implique une approche pédagogique adaptée.

Gilbert, LeTouzé et Thériault (2004) insistent sur ce point. Parmi les défis qu'ils identifient, la clientèle hétérogène (aux plans culturel et langagier) et les classes à niveaux multiples ajoutent à la complexité de la tâche. La clientèle scolaire francophone ou celle des programmes d'immersion française en milieu minoritaire restant encore marginale et minime par rapport à la clientèle anglophone, la production de matériel didactique ou de programmes d'étude demeure en retard par rapport à ce qui est fait dans le monde de l'éducation anglophone (Gérin-Lajoie, 1993). Le milieu lui-même est pauvre au plan culturel, en raison d'un bassin de population de plus en plus réduit (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004). Ainsi, « [l'étudiant en enseignement en milieu minoritaire doit] amorcer [une] analyse critique [pour] apprendre à travailler avec des programmes et du matériel qui ne sont généralement pas adaptés à la réalité du milieu minoritaire » (Gérin-Lajoie, 1993, p. 807). L'enseignant doit lui-même faire en sorte que son environnement au quotidien laisse une place au français.

Gilbert, Le Touzé et Thériault (2004) soulignent un défi supplémentaire, celui que doivent relever des enseignants d'origine francophone qui enseignent dans les écoles d'immersion ou dans les écoles francophones. En effet, une certaine proportion d'entre eux ont grandi dans un foyer où le français était la langue d'usage, ce qui n'est pas forcément le cas des élèves à qui ils enseignent. Ainsi, leur vécu langagier diffère de celui des jeunes de leurs classes, ce qui complexifie davantage leur mission éducative, notamment sous l'aspect du développement identitaire. En effet, comment développer l'identité linguistique de jeunes qui n'ont pas le même rapport qu'eux avec la langue ? Plusieurs élèves fréquentant les écoles d'immersion et francophones proviennent de familles où l'anglais domine graduellement (les couples exogames étant de plus en plus la norme), donc les enseignants doivent se battre contre une tendance opposée à leur mission (tendance en faveur de l'anglais). Ils perdent souvent, dans ce contexte, l'appui des parents, ce qui complique d'autant plus leur tâche. De l'autre côté, dans les milieux où la communauté francophone est relativement forte et dynamique, l'école constitue la principale institution qui soutient le rêve français hors Québec, ce qui fait reposer sur les épaules des enseignants un poids énorme (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004). La communauté compte sur eux pour que les élèves maîtrisent le français, comprennent la culture française et s'y identifient, attente qui peut être lourde à porter et représenter un défi de plus à relever.

En somme, la formation des enseignants en milieu minoritaire doit s'inspirer des attentes et des défis spécifiques à leur contexte de travail : « Qu'il s'agisse de formation en ce qui concerne la sociologie des communautés dans lesquelles elles vont œuvrer ou des défis inhérents à l'apprentissage des élèves dans un contexte de bilinguisme, les futurs enseignants et enseignantes ne sont pas suffisamment outillés pour faire face aux réalités minoritaires » (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004, p. 26).

## CHAPITRE 3

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche s'appuie sur les théories dites interprétatives, théories qui « [...] tentent de construire une théorie du sens (une herméneutique) à l'existence, aux évènements, aux actions, en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire » (Van der Maren, 1995, p.71). Ainsi, les entretiens réalisés auprès des sujets visent à vérifier quel sens est donné par des étudiants en enseignement en français en milieu minoritaire à leur année d'immersion. Puisqu'il s'agit d'identifier les impacts de cette année sur le développement de leur identité professionnelle, la recherche fut d'emblée inscrite dans un cadre interprétatif, puisqu'elle s'intéresse spécifiquement au vécu de ces étudiants depuis leur arrivée à Québec, aux expériences qu'ils ont vécues et à la conception de leur rôle ou de leur identité d'enseignants qui en émerge. Ainsi, en cohérence avec cette posture épistémologique, une approche méthodologique qualitative a été préconisée, plus appropriée pour traiter de la construction d'un sens personnel donné à une expérience, l'année à Québec, ainsi que la manière dont cette expérience en milieu francophone influence la découverte de la profession enseignante. Ce sens n'étant pas préexistant, les techniques de cueillette de données utilisées doivent ouvrir la porte à son émergence. Dans cette optique, les entretiens individuels constituent la méthode de cueillette des données la plus appropriée, puisqu'elle permet d'accéder à une compréhension approfondie de l'expérience des étudiants. Ce chapitre permettra de préciser la démarche utilisée pour réaliser la cueillette et l'analyse des données.

#### 3.1 Cueillette des données

Neuf étudiants ont participé à cette recherche (sur une possibilité de 20). Ils ont été rencontrés dans le cadre d'une série d'entretiens qui se sont déroulés entre le 9 avril et le 2 mai 2005, à la fin de leur séjour à Québec. Les entretiens ont eu lieu au bureau du Programme spécial de formation à l'enseignement en français en milieu minoritaire de l'Université Laval. La durée des entretiens se situe entre 30 et 60 minutes. Elles ont été enregistrées sur cassettes audio à l'aide d'un magnétophone pour en faciliter la transcription sous forme de verbatim.

### 3.1.1 Type d'échantillonnage

Avant de trouver les participants, une demande d'autorisation au Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL) a été faite afin de recevoir les commentaires du comité qui permettraient de respecter les règles éthiques de la recherche. L'autorisation de procéder aux entretiens a été donnée à l'automne 2004 (numéro d'autorisation 2004-206). C'est à ce moment que les participants ont été contactés une première fois.

Un échantillonnage de convenance ou de volontaires a été utilisé pour trouver les participants parmi tous les étudiants du Baccalauréat en éducation française de l'Université de Regina présents à Québec en 2004-2005. La recherche ne justifiait aucun critère de sélection particulier et il était nécessaire, en raison du nombre restreint de participants potentiels, d'ouvrir la porte au plus grand nombre possible de volontaires. Le seul critère de participation était bien entendu d'étudier au Programme spécial de formation à l'enseignement en français en milieu minoritaire de l'Université Laval. Dans cette optique, les participants d'origine francophone et ceux d'origine anglophone ont été acceptés. Les étudiants désirant participer à la recherche devaient nous contacter après que le projet leur ait été présenté oralement à la fin d'un de leur cours. Comme nous enseignions à la moitié du groupe (à dix étudiants sur vingt), il a été impossible, dans un premier temps, de solliciter la participation des étudiants de cette partie du groupe. Si tel avait été le cas, un conflit d'intérêts aurait été possible entre le rôle de chercheuse et le rôle de supervision et d'évaluation lié à l'enseignement. Ainsi, les dix étudiants du groupe à qui nous n'enseignions pas ont été contactés dans un premier temps. Le premier contact a eu lieu en octobre 2004 pour faire une première série d'entretiens. À ce moment, il était prévu de faire deux séries d'entretiens, l'une au début de l'année à Québec et l'autre à la fin. Malheureusement, une seule étudiante parmi l'ensemble du groupe de vingt étudiants a manifesté son intérêt pour le projet. Les autres étudiants ont affirmé être trop occupés par leurs études ou simplement mal à l'aise pour venir parler de leur expérience si tôt dans l'année. Nous leur avons malgré tout proposé de conserver leurs noms en banque pour des entretiens qui auraient lieu en avril, pour lesquelles ils auraient encore la possibilité de participer ou non, et ils ont tous accepté que nous les relançons plus tard dans l'année. En octobre, aucun entretien n'a donc été réalisé et le projet de recherche a été légèrement modifié pour pouvoir être poursuivi à partir d'une seule série d'entretiens en avril.

En avril 2005, nous avons relancé les étudiants du groupe de notre collègue et neuf étudiants ont répondu positivement à notre deuxième appel. Il est probable qu'ils se soient sentis plus en confiance puisqu'ils nous avaient côtoyée depuis plusieurs mois. De plus, ils étaient mieux intégrés à leur nouveau milieu de vie et pouvaient consacrer une partie de leur énergie à d'autres activités que leurs études ou simplement leur adaptation. La confidentialité du processus d'entretien leur a été largement expliquée et ils ont eu la chance de lire à l'avance le formulaire de consentement (Annexe C). L'utilisation d'une lettre pour identifier chaque participant leur garantissait aussi le respect de la confidentialité. Nous les avons aussi assurés que les extraits d'entretien présentés dans le mémoire de recherche ne permettraient pas de les identifier. Les premiers étudiants rencontrés, qui étaient au nombre de sept, ont été interviewés avant que la session ne soit terminée. Ils ne faisaient pas partie du groupe que nous supervisions, ce qui permettait d'éviter tout conflit d'intérêts, puisque nous n'avions pas à évaluer ces étudiants. Par la suite, lorsque la session fut terminée et que toutes les notes avaient été remises aux étudiants à qui nous enseignions, nous avons pu les contacter. Deux étudiants ont accepté de participer à la recherche. Deux à trois autres étudiants auraient désiré y participer, mais comme ils quittaient le Québec avant la fin de la session, il était impossible de leur remettre toutes leurs notes avant qu'ils quittent et d'avoir ensuite le temps de les rencontrer. Comme le fait d'avoir terminé les évaluations était la condition *sine qua non* pour pouvoir les rencontrer sans conflit éthique, nous avons été limitée dans le temps. Cette situation particulière, combinée au fait que le programme du Baccalauréat en éducation française de l'Université de Regina comptait en 2004-2005 seulement vingt étudiants de deuxième année, explique que nous n'avons pu rencontrer un nombre de participants plus élevé et que l'échantillonnage de la recherche demeure limité.

### 3.1.2 Type d'entretien

Pour recueillir les données, un entretien individuel a été réalisé avec chacun des étudiants volontaires, entretien qui se déroulait entièrement en français. L'entretien, selon Van der Maren, « [...] vise [...] à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (1995, p. 314). L'entretien convenait donc tout à fait aux buts poursuivis par cette recherche, qui vise à mettre en lumière la manière dont les étudiants perçoivent ce qu'ils ont vécu à

Québec et les traces laissées par leur expérience. La formule de l'entretien permettait de mettre en lumière les réflexions personnelles de l'étudiant sur son année d'immersion ou sur quelques sujets plus larges liés à la réalité de l'enseignement en milieu minoritaire. Ces réflexions dépassaient le sens commun, car elles se rattachaient à une expérience personnelle, tout en ne référant pas à des expériences très intimes.

L'entretien était de type semi-structuré. Elle s'articulait autour de plusieurs questions relativement générales et qui amenaient les étudiants à élaborer leur pensée. Ce type d'entretien se situe entre l'entretien libre (qui permet de récolter, selon Van der Maren (1995), des informations personnelles ou intimes sur le participant) et l'entretien totalement structuré (qui vise à recueillir des opinions quasi publiques, toujours selon Van der Maren (1995)). En effet, en raison des buts de ce projet, il n'aurait pas été pertinent d'entrer dans la sphère intime des étudiants. Le thème de l'identité professionnelle étant omniprésent, l'approche privilégiée était de faire parler les étudiants à propos de leur vécu, d'une manière personnelle certes, mais en revenant toujours au thème de la profession. Les questions posées étaient prédéterminées ; toutefois, nous nous laissions la liberté d'en ajouter de nouvelles au besoin, en fonction des propos du participant. Les questions ajoutées permettaient généralement d'amener l'étudiant à préciser sa pensée et nous donnaient la chance de nous assurer que les propos du participant avaient été correctement compris. Voici quelques exemples de ce type de question supplémentaire : « Que voulez-vous dire par... ? », « Pourriez-vous me donner un exemple de... ? », « Quand vous dites ceci, pourrions-nous le redire ainsi ? », etc. Ces questions étaient primordiales pour garantir une certaine rigueur et objectivité à la recherche, en ce sens qu'elles permettaient d'éviter le plus possible les interprétations personnelles que nous aurions pu faire. Comme l'objectif était de recueillir les impressions, les opinions, les sentiments ou les perceptions des participants à propos de l'année d'immersion, et ce, en lien avec leur identité professionnelle, l'entretien ne contenait pas de tâche à réaliser. Tous les entretiens ont été enregistrés sur bande audio.

### **3.1.3 Présentation du questionnaire**

Le canevas utilisé pour l'entretien a été inspiré par le cadre théorique de la recherche (le canevas peut être trouvé en Annexe C). La première partie de l'entretien référait au vécu de l'étudiant sur le plan linguistique durant son année à Québec. Les questions posées permettaient de préciser le rapport à la langue française

qu'entretiennent les étudiants et d'illustrer les idées des auteurs présentées dans la troisième section du cadre théorique à propos de l'identité francophone minoritaire canadienne. L'intérêt était donc de vérifier si le rapport à la langue française des étudiants correspondait à la réalité telle que décrite par les auteurs et d'identifier comment l'expérience à Québec aurait pu avoir modifié ce rapport. Par le biais de questions portant sur l'expérience de la « vie » en français, il était possible de mieux comprendre ce que pouvait impliquer, pour les étudiants, le fait de parler quotidiennement en français et quel pourrait être l'impact de cette perception sur leur future pratique enseignante. Cette partie était importante puisqu'il fallait vérifier l'impact de l'année d'immersion sur l'identité professionnelle d'étudiants qui se préparent à enseigner en français dans un milieu anglophone. Le contexte minoritaire rendant la question linguistique primordiale, leur vécu en immersion linguistique et culturelle à Québec pouvait avoir un impact sur la manière dont ils conçoivent et anticipent leur rôle comme futurs agents de promotion linguistique dans le cadre de leur emploi d'enseignants.

La deuxième partie de l'entretien concernait les deuxième et troisième aspects abordés dans le cadre théorique, soit l'identité professionnelle et l'identité francophone en milieu minoritaire. En effet, il importait de comprendre ce qui a motivé le choix de carrière des étudiants, de vérifier leur conception du rôle d'un enseignant en milieu minoritaire, leur opinion à propos de la spécificité de ce contexte d'enseignement et de ce qu'il implique pour l'enseignement. De cette manière, il était possible de comparer leur perception de la réalité du contexte francophone minoritaire et des enjeux qui en découlent avec ce que les auteurs présentés dans le chapitre 2 affirment. Cette partie de l'entretien permettait de recueillir des informations sur la manière dont les étudiants définissent leur profession, les attitudes, les habiletés, les compétences, etc. qu'ils y associent et la manière dont ils s'y projettent.

Pour terminer l'entretien, une troisième partie ramenait le propos des étudiants à l'année d'immersion, en la liant en quelque sorte aux deux premières parties, pour faire ressortir les impacts que cette expérience a pu avoir sur l'identité professionnelle des étudiants. Par des questions comme « Qu'est-ce que le fait de passer une année à Québec, dans un milieu francophone majoritaire, vous a permis d'apprendre sur les dimensions de votre rôle d'enseignant en milieu minoritaire ? Si cela ne vous a rien permis d'apprendre sur

ce rôle, pouvez-vous expliquer pourquoi ? », les étudiants étaient amenés à préciser les impacts de l'expérience à Québec sur leur rôle d'enseignants en milieu minoritaire. Les réponses données allaient permettre de faire des liens avec les réponses données aux questions précédentes, en ajoutant une dimension expérientielle et en rattachant l'ensemble des idées émises à l'année à Québec.

Afin de valider le canevas d'entretien, nous avons tout d'abord fait en mars 2004, dans le cadre d'un cours de méthodologie axé sur les méthodes qualitatives, un entretien exploratoire avec une étudiante de la cohorte 2003-2004 du Programme spécial de formation à l'enseignement en français en milieu minoritaire. Le questionnaire n'était pas tout à fait le même que celui utilisé pour nos entretiens de recherche, mais il s'en approchait grandement. Il fut possible, à la suite de cet entretien exploratoire, de préciser certaines questions, d'en enlever d'autres, d'en ajouter qui s'avéraient plus pertinentes pour cette recherche et surtout de vérifier nos propres compétences dans le rôle du chercheur, afin d'améliorer nos points faibles pour nos entretiens définitifs. L'entretien était filmé, ce qui a permis une analyse approfondie de nos qualités et de nos défauts en contexte d'entretien. Nous avons notamment pris conscience de l'importance de contrôler notre langage non verbal et d'éviter constamment, de manière consciente, les questions tendancieuses. À la suite de cet entretien exploratoire, lorsque nous avons eu terminé le canevas d'entretien retravaillé pour les entretiens de recherche, il a d'abord été relu par trois collègues de travail, qui travaillent toutes auprès des étudiants avec qui se dérouleraient les entretiens du programme et qui étaient au courant de cette recherche. Elles ont fait un certain nombre de suggestions, tant à propos de la forme que du fond. Le canevas a aussi été relu par une collègue étudiante au doctorat en psychopédagogie, qui a à son tour proposé des améliorations à apporter à nos questions. Enfin, la même démarche a été faite auprès de notre directeur de recherche. Sur la base des suggestions de toutes ces personnes, le canevas a pu prendre sa forme définitive.

### **3.1.4 Présentation des participants**

Pour dresser le portrait du groupe d'étudiants rencontrés, nous avons utilisé la fiche démographique qui se trouve en annexe (Annexe D). Parmi les neuf participants rencontrés en entretien, trois (A, D et G) s'identifient comme bilingues et proviennent de familles anglophones, deux (F et I) s'identifient comme anglophones-francophiles et

proviennent d'une famille anglophone, deux s'identifient comme Fransaskois (B et E) et proviennent d'une famille à moitié anglophone, à moitié francophone, un seul (C) s'identifie comme francophone et provient d'une famille totalement francophone et un participant (H) répond qu'il ne sait pas comment il s'identifie au plan de la langue. Ces réponses mettent tout de suite en lumière la grande hétérogénéité des sentiments d'appartenance dans les milieux minoritaires. L'étudiante I a fréquenté des écoles anglophones pour ses études primaires et secondaires, les étudiants A, D, F, G et H ont fréquenté des écoles d'immersion en langue française et les étudiants B, C et E ont complété leurs études dans des écoles francophones. Les participants B, E et I ont tous les trois déjà occupé des emplois se rapprochant de l'enseignement et où la langue de travail était le français.

Parmi le groupe des participants, une étudiante (G) affirme n'être jamais venue à Québec avant l'année d'immersion, quatre d'entre eux (A, B, F et H) étaient déjà venus une ou deux fois pour de courts séjours (deux à quinze jours), une participante (D) était venue à deux reprises (deux semaines puis trois mois), deux participants (C) et E) sont venus à plusieurs reprises pour des séjours de une à deux semaines et une (I) participante est venue à deux reprises pour de longs séjours (plus d'un mois). Sur les neuf participants, la participante I est la seule qui a répondu par l'affirmative à la question « Avez-vous déjà vécu dans un milieu francophone majoritaire ? ». Il s'agit de la participante ayant habité le plus longtemps au Québec, en cumulant l'ensemble de ses séjours.

### 3.2 Type d'analyse

La démarche de l'analyse de contenu, telle que présentée par L'Écuyer (1990), a été privilégiée pour traiter les données recueillies lors de nos entretiens de recherche. Lors de l'entretien exploratoire en 2004, cette méthode d'analyse avait été expérimentée une première fois et avait été tout à fait appropriée pour faire parler les données et répondre aux questions. L'objet de notre recherche étant de faire ressortir le sens donné à l'année à Québec par les étudiants en lien avec leur identité professionnelle et donc de comprendre comment cette expérience s'inscrit dans leur parcours de formation à l'enseignement, l'analyse de contenu était la méthode désignée pour réussir à saisir ce sens par une analyse rigoureuse des entretiens. Cette méthode d'analyse donne les moyens au chercheur de « faire parler » les données afin d'en dégager une interprétation

riche et fidèle aux réponses des participants. De plus, la démarche systématique proposée par L'Écuyer (1990) guide le chercheur et l'amène à faire preuve d'une grande prudence durant l'analyse des entretiens, en respectant six étapes clairement définies.

La première étape, nommée par L'Écuyer (1990) « Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés » consistait dans notre cas en l'épuration de nos verbatims, c'est-à-dire le fait de retoucher la forme de ceux-ci dans le but de les rendre plus facilement lisibles. Pour y parvenir, nous avons supprimé tous les mots parasites et les pauses inutiles et nous avons corrigé certaines erreurs dont la correction ne risquait pas de modifier le sens des idées<sup>8</sup>. Nous avons aussi enlevé nos propres questions ou interventions, en ne conservant que les réponses des participants et en plaçant entre crochets certaines idées contenues dans les questions qui étaient nécessaires pour la bonne compréhension des réponses données. Lorsqu'une réponse contenait des éléments permettant d'identifier un participant, nous avons conservé uniquement l'information utile (par exemple, une étudiante nommait une ville au Québec où elle a déjà habité, nous avons donc inscrit au lieu du nom de la ville « [nom d'une ville du Québec] »). Pour faciliter le repérage des informations, des indications temporelles ont été inscrites à la fin de chaque page de verbatim, indications qui correspondent au stade du déroulement de l'entretien en minutes et en secondes.

Après avoir complété l'épuration des huit verbatims<sup>9</sup>, nous avons procédé au choix et à la définition des unités de classification (deuxième étape selon L'Écuyer, 1990), en divisant les propos des étudiants en unités de sens, soit des extraits d'entretien qui demeurent « [...] constamment et exclusivement *lié[s]* à l'identification des éléments du texte [des entretiens] possédant un "sens complet" en eux-mêmes » (L'Écuyer, 1990, p. 61, l'auteur met en italique). Lorsque nécessaire, nous avons ajouté entre crochets les informations qui permettent de comprendre sans difficulté les propos des participants (par exemple, lorsqu'un pronom personnel est utilisé dans plusieurs phrases qui se suivent, nous avons indiqué entre crochets le mot ou le groupe de mots au(x)quel(s) ce pronom fait référence). Sur les verbatim épurés et découpés, la page et la ligne du verbatim ont été inscrites pour permettre un retour aux paroles « brutes » de

<sup>8</sup> Par exemple, nous avons corrigé les erreurs de genre, nombreuses chez nos participants, et les erreurs liées à l'emploi de la négation, dont le « ne » était souvent omis.

<sup>9</sup> En raison d'un problème lié au son d'un enregistrement, seulement huit des neuf entretiens ont pu être analysés.

l'étudiant. Le lecteur trouvera en annexe, à titre d'exemple, un extrait d'un verbatim original (Annexe E) suivi du même extrait épuré et découpé en unités de sens (Annexe F).

La catégorisation des données fait partie de l'étape 3 de la démarche présentée par L'Écuyer (1990), soit le « Processus de catégorisation et de classification ». La catégorisation vise à « fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 1977, p. 120, cité dans L'Écuyer, 1990, p. 65). Afin d'accomplir ce regroupement des unités par « analogie de sens » (Mucchielli, 1979, p. 48, dans L'Écuyer, 1990, p. 63), nous avons procédé par catégories induites, émergent de l'observation du matériel. Partant de nos données brutes, nous devons trouver une stratégie qui permettrait d'en faire ressortir le sens plus profond, qui les ferait « parler ». Le modèle par catégories induites, appelé modèle ouvert par L'Écuyer (1990), constituait le choix le plus logique pour la présente recherche. En effet, nous n'avons pas trouvé, dans notre recherche théorique, de catégories préexistantes qui nous apparaissaient pertinentes pour répondre à nos questions. Un modèle fermé, dont les catégories sont prédéterminées, ou un modèle mixte, qui combine des catégories prédéterminées et des catégories mixtes, aurait été pertinent si une étude similaire à la nôtre avait déjà été faite. Dans le cas présent, la seule étude se rapprochant de la nôtre est celle de Hamel et Gervais (1996). L'analyse réalisée par les auteurs se fondait sur des catégories prédéterminées, qui n'étaient toutefois pas pertinentes pour l'objet de cette recherche<sup>10</sup>.

Pour trouver les catégories émergentes qui permettraient de regrouper nos unités de sens, nous avons tout d'abord lu à plusieurs reprises toutes les unités, jusqu'à trouver une première division en un certain nombre de grands thèmes qui nous permettaient d'avoir un premier regard global sur les données. À ce moment, les énoncés que nous n'arrivions pas à classer ont été laissés de côté. Le nom de chacun de ces thèmes était très général et correspondait d'une certaine manière aux trois temps de l'année à Québec : avant, pendant et après. L'Écuyer (1990) nomme ces regroupements les « catégories préliminaires » (p. 67) (sous-étape 3a, « Organisation des premiers

---

<sup>10</sup> Les catégories utilisées par Hamel et Gervais (1996) sont basées sur le modèle de l'approche opératoire développé par Pelletier (1977). Ce modèle s'attarde au processus d'adaptation personnelle de l'individu dans une expérience nouvelle, alors que le présent projet vise plutôt à comprendre les impacts d'une expérience et non son déroulement.

regroupements en catégories préliminaires »). Ensuite, nous avons révisé l'emplacement de chaque énoncé en vérifiant la pertinence et la logique des regroupements. C'est à ce moment que nous avons commencé à trouver les catégories sous chaque grand thème, qui permettaient de raffiner la classification originale. Les noms des catégories ont été revus, repensés, pour qu'ils rendent compte efficacement du contenu des catégories. Pour nous donner un peu de recul, nous avons préféré réaliser ces premières étapes avec cinq verbatims et nous avons conservé trois verbatims qui serviraient à valider les catégories et à s'assurer qu'il y avait une certaine saturation. Les catégories de départ ont été déterminées puis, quelques semaines plus tard, les trois verbatim restants ont été classifiés. Cela a permis une révision des catégories, pour éliminer les redondances et ajouter ou préciser des catégories au besoin. Il s'agit des sous-étapes 3b et 3c, « Réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes » et « Identification définitive et définition des catégories constituant la grille finale d'analyse » (L'Écuyer, 1990). C'est à ce moment que la liste des unités de sens non classées a été reprise pour tenter de les classer, si cela était possible.

Lorsque nous avons eu terminé de classer les derniers verbatims, nous avons procédé à une relecture minutieuse de tous les énoncés de chaque catégorie : « Chaque énoncé est ainsi repris en se demandant une dernière fois s'il correspond bien à la catégorie où il a été placé jusqu'ici et, compte tenu des définitions finales, s'il irait mieux ou non dans une autre catégorie » (L'Écuyer, 1990, p. 71). L'Écuyer (1990) parle alors de « Classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse » (sous-étape 3d). Durant toute cette démarche, nous avons conservé en tête l'importance de classer les unités de sens selon le sens que voulaient donner les étudiants à leurs propos et non selon le sens que nous aurions voulu leur donner. Ainsi, nous n'avons pas hésité à retourner fréquemment au verbatim original pour nous assurer que nous respectons le contexte dans lequel l'étudiant avait formulé son idée. Les nombreuses questions de clarification ou les reformulations des idées des participants en cours d'entretien nous avaient déjà permis de nous assurer de la plus grande fidélité possible à la pensée des étudiants.

Au cours de cette démarche, de nombreuses relectures et modifications dans les catégories ont été effectuées afin de s'assurer qu'elles allaient respecter le plus possible les qualités de catégories efficaces, soit l'exhaustivité, la cohérence, l'homogénéité, la

clarté de la définition, l'objectivation et la productivité (L'Écuyer, 1990). L'Écuyer (1990) insiste sur l'importance de respecter ces qualités, « [...] la valeur d'une analyse de contenu repos[ant] sur la valeur des catégories qui la composent » (p. 80). En ce qui concerne l'**exhaustivité**, les catégories trouvées couvraient l'ensemble de notre matériel, sans avoir à « forcer » le sens des unités. Une proportion de 12% d'énoncés n'ont pu être classés, soit parce que la barrière de la langue (plusieurs étudiants sont anglophones) rend certains propos incompréhensibles, soit parce que les idées proposées sont anecdotiques et ne répondent pas à la question posée. Les trois grands thèmes dégagés dès le début permettaient déjà la visualisation d'une certaine **cohérence** (avant, pendant et après). Rapidement, nous avons trouvé des façons de créer des liens logiques entre les données, ce qui évitait la perte de sens inhérente à la création d'une multitude d'unités disparates, la catégorisation ayant pour objectif de regrouper, d'organiser les données pour en extraire un sens global et parlant. Nous proposons d'ailleurs au chapitre suivant une analyse dynamique des données. L'**homogénéité** (soit le fait que les énoncés sont réellement caractérisés par une analogie de sens) a été permise par les nombreuses relectures des données et par un souci constant de ne pas forcer le sens des unités, tout en cherchant à en dégager de grandes constantes significatives. Quant à la **pertinence**, les retours constants des étudiants sur le thème de l'enseignement en milieu minoritaire et le nombre restreint d'énoncés hors sujet ont permis la création et la définition de catégories qui ouvraient des portes intéressantes pour répondre aux questions de recherche. Les définitions des catégories mettent d'ailleurs l'accent sur ce qui les différencie les unes des autres (ce qui mène parfois vers des pistes d'interprétation) ; nous n'avons donc eu aucune difficulté à classer, par exemple, les trois derniers verbatims. À propos de l'**objectivité**, une partie des données et les catégories ont été proposées à une personne extérieure au projet qui devait en faire la classification. Par ses questions et ses hésitations, elle nous a permis de préciser notre démarche de catégorisation en définissant mieux les catégories et en revoyant certaines unités. Toutefois, notre propre souci d'objectivité en tant que chercheuse a été le plus précieux, « la seule véritable objectivité [étant] celle qui conduit à classer un énoncé d'après son sens véritable et non d'après ce qu'un seul ou plusieurs codeurs peuvent ou veulent y voir » (L'Écuyer, 1990, p. 87). La **productivité** des catégories est vite devenue une évidence pour nous, en ce sens que nous avons rapidement trouvé des pistes d'interprétation pertinentes (développées au chapitre suivant). En ce qui a trait à l'**exhaustivité**, nous n'avons pas eu à hésiter sur la nécessité de placer certains énoncés

dans deux catégories (tel que les suggère L'Écuyer, 1990 lorsqu'un énoncé recouvre deux sens et qu'il serait arbitraire d'en privilégier un). Nos énoncés étaient facilement classifiables dans l'une ou l'autre des catégories.

Après avoir fait de nombreuses relectures de nos catégories et procédé à de multiples modifications, la stratégie qui fut finalement très efficace a été de présenter ces catégories à notre directeur de recherche, de les lui expliquer et de discuter avec lui de nos choix et de nos questionnements. Ce deuxième regard a permis de procéder à un certain nombre de modifications fort pertinentes et a ouvert la porte à un grand nombre de pistes pour l'analyse. Le même exercice a été fait avec une autre personne, extérieure à ce projet de recherche, qui, de par son éloignement par rapport au projet, a pu apporter un autre éclairage tout aussi enrichissant.

## CHAPITRE 4

### ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données représente certainement le cœur de cette recherche. Pour parvenir à répondre aux questions posées dans la problématique et pour rendre compte de la manière la plus claire possible des informations recueillies lors des entretiens avec les participants, nous proposons un chapitre d'analyse divisé en quatre parties. Tout d'abord, nous définissons de manière détaillée l'ensemble des catégories dégagées lors de la classification des unités de sens et nous illustrons chacune d'entre elles à l'aide d'extraits significatifs tirés des verbatims. Suivent l'interprétation des données, en lien avec le cadre théorique, puis une discussion qui nous permet de porter un regard critique sur les résultats de la recherche.

#### 4.1 Présentation des résultats<sup>11</sup>

L'analyse des huit entretiens réalisés pour cette recherche nous a amenée à créer neuf catégories distribuées sous trois thèmes généraux. Au total, 733 unités de sens réparties dans ces catégories ont été analysées. Il est possible de trouver en annexe quelques statistiques présentant la répartition des énoncés (Annexe G).

Le premier thème émergent de l'analyse de nos données comprend les idées d'ordre plus général énoncées par les étudiants. Il s'agit d'opinions, de réflexions ou de toute autre affirmation qui n'est pas directement liée à l'année d'immersion, mais dont le contenu permettra de raffiner l'analyse des deux autres thèmes. Le deuxième thème réfère davantage à la dimension expérientielle de ce qu'ont vécu les étudiants à Québec. Les catégories regroupées sous ce thème concernent des expériences marquantes s'étant déroulées durant l'année d'immersion, expériences qui ont provoqué l'émergence de nouvelles conceptions sur des sujets comme la profession, la langue, la culture, etc. C'est sous le troisième thème, les impacts de l'année à Québec, touchant davantage à la dimension réflexive du cheminement à Québec, que se retrouvent les catégories qui

---

<sup>11</sup> Pour faciliter la lecture de cette partie, tous les extraits d'entretien ont été placés en retrait du texte. Dans la partie qui suit, soit l'interprétation (4.2), les extraits de cinq lignes et moins ont été à nouveau intégrés au corps du texte.

regroupent les idées des étudiants pouvant être qualifiées de conceptions émergentes, c'est-à-dire les opinions, les croyances, les conceptions qui ont été influencées par l'année à Québec et qui en découlent.

#### **4.1.1 Thème A : Idées générales (Trois catégories)**

##### ***4.1.1.1 Liées au choix de carrière (60 unités)***

Cette première catégorie du thème « Idées et conceptions générales » comprend les raisons évoquées par les étudiants pour expliquer leur choix de carrière, soit devenir enseignant en français en milieu minoritaire.

Pour un certain nombre d'entre eux, ce choix a été motivé par l'influence de personnes significatives :

[D.294<sup>12</sup>] Et [mon enseignant de septième année] avait une passion pour la langue et il n'était pas francophone, il était un anglophone qui était [allé] à l'école en français, c'est la même chose [que moi]. Et il m'a frappée dans presque tous les domaines et j'aimerais être vraiment comme lui.

[E.206] Il y a des personnes que je regarde en [pensant] que eux ils l'ont fait [enseigner en français] et ils sont capables et ils sont comme un peu... pas des modèles, [des inspirations]. Comme ma tante et mon oncle sont tous les deux enseignants directeurs dans la même école puis sont tous les deux juste d'un petit village en Saskatchewan.

[D.290] Quelqu'un qui m'a influencée, quelques professeurs, en particulier un professeur, ou un enseignant, de septième année m'a vraiment poussée et j'aimais sa façon d'enseigner et j'aimerais avoir des relations entre moi puis les élèves qu'il a eues avec nous.

[B.250] [J'ai connu plusieurs enseignants en Saskatchewan], je sais que c'est possible que n'importe qui peut poursuivre leur français et enseigner en français.

Les personnes ayant influencé le choix de carrière des étudiants rencontrés en entretien sont majoritairement des enseignants. Ces personnes sont devenues en quelque sorte des modèles à imiter et les futurs enseignants désirent poursuivre à leur tour la mission éducative. Parfois, cependant, et ce fut le cas d'une étudiante rencontrée en entretien, l'entourage a plutôt tenu un discours négatif sur son choix d'enseigner en français :

---

<sup>12</sup> Le code utilisé est le suivant : nous présentons d'abord la lettre qui identifie chaque étudiant, suivie du numéro de la ligne du verbatim épuré où commence l'unité de sens. Des précisions ont parfois été apportées et indiquées entre crochets lorsqu'elles étaient nécessaires pour permettre la compréhension des idées des participants. Elles ont toujours été rédigées en respectant le verbatim original.

[G.251] Par contre, c'était probablement l'opposé [des personnes ont tenté de m'influencer à ne pas enseigner en français]. Ce n'est pas qu'ils ne me supportent pas du tout, mais mon père puis mon oncle et plusieurs de mes amis ne comprennent pas pourquoi je veux enseigner le français. Ils me supportent, ils pensent que si je veux le faire, fais-le, mais, c'est quelque chose vraiment politique. [Ils] pensent que le français en Saskatchewan c'est un gaspillage d'argent et de temps. Et alors ils ne voient pas pourquoi ça vaut la peine d'enseigner en français en immersion. Souvent [je dois expliquer mon choix].

Cette étudiante doit certainement faire montre d'une grande conviction pour imposer son choix de carrière à ses proches, son parcours professionnel étant déjà marginal, dans une province à forte majorité anglophone.

D'autres réponses d'étudiants font référence à des expériences marquantes leur ayant donné envie de devenir enseignants ou parfois, spécifiquement, d'enseigner en français :

[B.196] Comme je l'ai dit, ma famille est francophone des deux côtés et mon grand-père et arrière-grand-père, sur le côté de mon père, ils se sont tous battus pour avoir le français chez nous en Saskatchewan. Ils ont fait tellement pour la francophonie chez nous, alors je trouve que ça serait un gaspillage si on s'arrête là [si on ne poursuit pas l'enseignement en français].

[I.170] [J'ai choisi d'enseigner en français] parce que la première fois que j'ai fait le programme de bourse, j'habitais avec une famille fransaskoise, puis la femme de la famille elle travaillait pour la Division scolaire francophone, puis une de ses filles était élève en maternelle ou même prématernelle, je pense cette année-là à l'école canadienne-française de Saskatoon. Puis elle m'a parlé de l'école puis de la Division, puis ça m'intéressait un peu.

Les expériences auxquelles font référence ces deux étudiants concernent soit les batailles pour la protection du français (pour l'étudiant B, francophone) ou des contacts marquants avec le milieu francophone (pour l'étudiante I, anglophone).

L'intérêt pour la (les) langue(s) ressort comme étant un troisième élément décisif dans le choix de carrière des étudiants. Pour plusieurs d'entre eux, le fait de parler et de travailler dans plus d'une langue procure une grande motivation.

[A.160] [J'ai choisi d'enseigner en français parce que] j'adore les langues. J'aimerais enseigner en français, mais j'aimerais aussi apprendre l'espagnol et les autres langues. Ce n'est pas seulement le français qui m'intéresse.

[B.130] Je veux être capable de passer la langue et que tout le monde soit capable de communiquer dans plusieurs langues. Je veux apprendre d'autres langues parce que trouve que c'est incroyable d'être capable de parler plusieurs langues.

[D.284] [Je veux enseigner en français parce que] je crois vraiment dans la capacité [de parler] une deuxième langue.

[G.219] J'adore la langue. C'est la raison la plus simple et la plus évidente [pour laquelle je veux enseigner le français].

Dans d'autres cas, le fait de savoir parler en français ne doit pas être, pour reprendre le terme des étudiants, « gaspillé », surtout pour ceux qui l'ont appris à l'école. Enseigner dans cette langue devient donc une belle occasion de mettre à profit de longues années d'études en français :

[D.277] J'ai décidé de travailler en français, d'enseigner en français en particulier parce que j'ai travaillé en français pendant treize ans, c'est beaucoup de temps, j'ai travaillé depuis que j'avais cinq ans pour m'améliorer, apprendre et lire en français, je ne voulais pas juste mettre ça de côté, je voulais vraiment travailler ça et l'améliorer.

[H.210] Au commencement, [enseigner en français] c'était plutôt de ne pas gaspiller les dix années que j'ai passées en français, ce n'était pas vraiment pour continuer le français en Saskatchewan, je n'ai pas pensé à ça comme une grande chose.

La deuxième réponse aborde l'aspect « utilitaire » du choix d'enseigner en français. Pour cette étudiante, la question de la lutte pour la protection du français n'était pas un facteur ayant influencé le choix de carrière.

Enfin, dans certaines réponses, il est fait mention d'un désir de transmettre aux élèves un intérêt pour la langue française, notamment en raison de son statut de langue minoritaire :

[B.19] Une raison pourquoi je suis allé en enseignement, [c'est que] je veux passer la langue et la passion aux élèves, en français.

[B.201] Alors je trouve que ce n'est pas vraiment une obligation [d'enseigner en français], mais je trouve que c'est un peu une mission. Une mission a été mise sur moi que je dois faire quelque chose pour être capable de répandre le français.

[D.283] Je veux être avocate pour ce que j'ai vécu et donner l'occasion aux autres [d'apprendre le français].

D'autres réponses mettent en lumière des convictions « politiques » qui seraient à l'origine du choix de carrière, notamment liées au débat entourant la sauvegarde du bilinguisme au Canada :

[A.166] Je pense que ma raison principale avant [pour enseigner en français], c'était un peu plus parce que c'était [le Canada] un pays bilingue.

[D.288] Et je crois dans le fait que si je dis que je vis dans un pays bilingue, je veux être capable de donner mes services en français, aussi dans les deux langues.

[F.191] Il y a aussi que je veux être certain que l'immersion continue, parce qu'il faut être capable de maintenir le rêve d'un Canada bilingue. Et ça ne va pas arriver si on n'a pas les ressources pour enseigner le français.

[F.198] [J'ai choisi d'enseigner en français] un peu pour aider les relations de l'avenir entre le Québec et le reste du Canada, je veux être certain que tout le monde peut être capable de communiquer en français ou pas parfaitement en français, c'est évident mais même si c'est seulement quelque chose de base, si ce n'est pas un langage soutenu, c'est encore [important].

Pour ces étudiants, l'enseignement en français en milieu minoritaire est un moyen efficace pour parvenir à un bilinguisme canadien plus réel que théorique.

Cette première catégorie met donc en lumière les influences multiples pouvant mener à la décision d'enseigner en français en milieu minoritaire. Les enseignants ayant marqué les étudiants rencontrés deviennent des modèles à suivre et des sources d'inspiration. L'importance accordée à la langue française, que ce soit en lien avec les nombreuses batailles menées pour sa défense ou par rapport à la richesse apportée par sa maîtrise ou par celles d'autres langues, explique que des étudiants choisissent la voie de l'enseignement en français dans une province anglophone. Leurs convictions justifient ce choix de carrière marginal au Canada anglais.

#### *4.1.1.2 Liées à la langue et à la culture (45 unités)*

La deuxième catégorie du thème « Idées générales » inclut les idées à propos de la langue et de la culture proposées par les étudiants.

Cette catégorie regroupe d'abord des réponses faisant référence aux liens étroits existant entre langue et culture :

[A.181] Je ne pense pas qu'on peut connaître la culture sans savoir la langue vraiment parce que tu ne peux pas vraiment converser avec les gens de la région si tu ne peux pas parler avec eux en français ou dans leur langue.

[D.412] Je pense que la langue et la culture sont vraiment interreliées. Je veux dire que la culture ici n'est pas la même. Je ne sais pas si c'est parce que la langue

majoritaire est français, mais en français, si on vit quelque chose en français, la culture n'est pas la même qu'en anglais.

[E.178] Je pense que juste le fait d'avoir la langue, la culture vient avec, viennent vraiment les deux un avec l'autre.

Quelques étudiants ont aussi indiqué quel était leur rapport personnel à la langue française avant leur venue à Québec :

[B.16] [Avant de venir ici au Québec], j'avais toujours une passion pour la langue parce que je savais que c'était très important pour moi et ma famille et je savais que chez nous, nous étions une minorité extrême.

[F.30] Avant [de venir à Québec], la connaissance de la langue française [représentait] une opportunité pour un meilleur emploi.

[H.9] Je pense que [la langue française] ça représentait [pour moi, avant de venir à Québec], c'était un privilège de connaître et être capable de parler en français avec les autres.

La langue française revêt donc, selon ces propos, une importance particulière en raison de son statut de langue minoritaire et en raison des opportunités (d'emploi ou autre) qu'elle offre à ceux qui la maîtrisent.

Certains étudiants affirment également que le fait de connaître plusieurs langues constitue une grande richesse :

[B.141] Oui [ça apporte quelque chose de parler plusieurs langues], oh oui, j'ai tellement de respect pour le monde qui peuvent parler [plusieurs langues], je ne peux même pas l'imaginer.

[D.50] Je sens que les personnes ici qui parlent majoritairement français, qui connaissaient pas l'anglais, me regardent comme quelqu'un avec du pouvoir, parce que je suis capable de communiquer et d'apprendre les deux langues.

[F.35] Je peux communiquer [en français et en anglais], au lieu d'avoir une troisième personne qui [joue le rôle de] moyen pour communiquer, ça peut être direct.

[G.234] [Connaître une deuxième langue] ça a ouvert vraiment vos yeux au monde, à des autres cultures, comme si je ne parlais pas en français, j'aurais jamais la chance de venir ici faire une année si enrichissante. Je ne serais pas capable de communiquer plus profondément que « Je veux une pizza ». J'ai [aussi] déjà voyagé en France [grâce à ma connaissance du français].

D'une manière générale, il semble que les étudiants ressentent les liens qui unissent une langue et une culture. Ils s'entendent pour accorder beaucoup d'importance à la connaissance de plusieurs langues, puisque cette connaissance

permet d'entretenir des relations plus personnalisées avec des membres d'autres communautés culturelles.

#### 4.1.1.3 Liées à la profession (122 unités)

Cette catégorie regroupe les idées évoquées par les étudiants à propos de leur profession future, soit l'enseignement en français en milieu minoritaire. Il s'agit de la catégorie la plus substantielle du thème « Idées générales ». Les préoccupations des étudiants sont variées, elles concernent à la fois les défis de l'apprentissage en français en milieu minoritaire et les défis de l'enseignement en français en milieu minoritaire.

En ce qui concerne la dimension de l'apprentissage du français en milieu minoritaire, les étudiants s'entendent pour dire qu'il est plus difficile d'apprendre le français dans une province anglophone :

[G.421] Je pense parce que c'est beaucoup plus de travail [en milieu minoritaire pour améliorer sa maîtrise de la langue seconde].

[D.336] Parce que ce n'est pas naturel pour moi [de parler en français], c'est quelque chose qu'il faut toujours, toujours travailler.

Il semble que la pratique de la langue française se limite au monde scolaire et s'arrête quand la journée à l'école termine. Le français est directement associé aux activités d'apprentissage en classe et n'a pas de lien direct avec le quotidien des élèves :

[F.511] [À l'extérieur de l'école, quand j'étais élève, on parlait] anglais. Je ne [connais] pas un de mes amis qui avait un parent qui est francophone, qui connaissait le français. Je ne [connaissais] pas une personne en immersion qui parlait le français [à la maison]. Sauf il avait trois Fransaskois dans mes cours en douzième, alors je savais qu'ils parlaient français [à la maison]. Mais pour les étudiants anglophones, le français commençait et terminait à l'école.

[D. 474] Il y a une langue que je discute et que je suis à l'aise avec et qui est naturelle pour moi, puis il y a une langue que j'utilise à l'école. Et c'est vraiment l'association avec l'école et l'apprentissage, c'est la langue. C'est mon expérience. C'est que quand j'étais à l'école comme élève, le français c'était l'école. C'était la langue que j'apprenais, ce n'était pas vraiment que j'apprenais les numéros et les mathématiques, c'était que je le faisais en français. Et j'ai fait l'association, le lien était l'école. C'est juste l'école-français.

En ce qui concerne la dimension de l'enseignement en français en milieu minoritaire, les idées des étudiants ont été très nombreuses. En premier lieu, deux étudiants rencontrés s'entendent pour dire que l'enseignement en français en milieu anglophone représente un très grand défi :

[B.430] [Enseigner en milieu minoritaire] c'est un défi, un grand défi, mais je trouve que c'est un beau défi à surmonter.

[G.291] [En tant qu'enseignante de français en immersion], ce serait vraiment du travail mental parce que j'aurai probablement besoin d'interagir avec mes élèves en français puis les parents en anglais puis l'administration en anglais.

Une étudiante affirme qu'il est parfois difficile pour un enseignant en milieu minoritaire de motiver les élèves à parler en français et que les encouragements de l'enseignant doivent être renouvelés quotidiennement :

[A.324] Je pense que mes enseignantes ont toujours essayé de nous faire parler en français et ça a fonctionné à un point, mais des fois, c'est difficile de motiver [les élèves en milieu minoritaire] de parler en français s'ils savent qu'ils vont sortir de l'école et parler en anglais avec leurs parents, leurs amis, avec tout le monde dans la ville.

[A.328] Je ne sais pas comment trouver une façon pour motiver [mes élèves], pour leur dire qu'il y a tout un monde qu'on peut parler en français. Je pense que c'est ça que je veux faire, ouvrir leurs yeux au monde, il n'y a pas seulement des anglophones dans le reste du monde, mais c'est ça qu'ils pensent dans leur tête. Ils sont anglophones alors pourquoi est-ce qu'ils doivent savoir, connaître une autre langue ?

Les remarques de cette étudiante mettent en lumière le fait que la carrière d'enseignant en français en milieu minoritaire va à contrecourant et implique des défis complexes, notamment sur le plan du rôle de motivateur que joue l'enseignant.

La même étudiante souligne que la passion transmise par l'enseignant représente une stratégie qui permet de motiver les élèves. L'enseignant devrait pour cette raison cultiver lui-même sa passion :

[A.214] Parce que si [l'enseignant] n'est pas intéressé, les élèves vont pas ressentir la joie de savoir une autre langue ou d'être capables de converser dans une autre langue.

Les étudiants insistent sur l'importance de donner du sens à l'apprentissage de la langue française, pourtant très minoritaire dans la province :

[B.402] Et en plus, si les jeunes ont l'opportunité de voir des milieux francophones, ils vont savoir que ça vaut la peine de parler en français parce que plus tard dans la vie ils pourront faire un voyage eux-mêmes, aller dans ces milieux, être capables de communiquer facilement en français.

[A.312] Je pense que faire pratiquer la langue quotidienne en classe ça aiderait les élèves à être plus à l'aise quand ils sortent de Regina, quand ils sortent de la Saskatchewan.

[B.330] [Je trouve important que les enseignants de français vivent aussi en français] parce que, je sais que moi dans mon vécu quand j'ai entendu mes enseignants parler en français n'importe où [à l'extérieur de l'école] ça m'a fait sentir bien parce que je savais que c'était pas vraiment juste une carrière, ce n'était pas vraiment juste « Ok j'enseigne en français, je retourne chez moi, je fais ce que je veux », cette personne-là vit en français, alors c'était vraiment intéressant.

[G.441] Je pense que [le monde francophone hors classe] c'est un outil linguistique évident et pour augmenter l'enthousiasme envers la langue française alors je trouve que c'est vraiment une capacité que les enseignants en milieu minoritaire doivent avoir [d'amener les élèves à connaître le monde francophone hors classe].

Dans le même sens que ces propos, une étudiante francophone est explicite quant au rôle de modèle qu'elle attribue aux enseignants, qui selon elle doivent stimuler la fierté des élèves :

[E.286] [L'impact de l'environnement anglophone pour un enseignant en français en milieu minoritaire est qu'il doit] faire certain que les jeunes ont une fierté pour leur langue, parce que s'ils n'ont pas la fierté là, peu importe leur milieu, ils vont parler l'anglais ou la langue qu'ils veulent. Alors de vraiment, pas pousser leur fierté, mais encourager leur fierté puis leur faire voir que c'est comme unique ce qu'ils ont.

[E.357] Je pense [la compétence de stimuler la fierté des élèves] ça se développe naturellement, juste le fait de vivre dans un milieu minoritaire, si tu veux garder ta langue, tu dois être fier et tu dois participer dans des activités, tu dois vouloir t'intégrer dans toute la communauté de la langue minoritaire.

[E.390] Je pense c'est juste vraiment important de faire les jeunes sentir, de leur faire sentir comme si ils devraient être fiers [de parler en français] puis ils devraient se sentir spéciaux et que ce n'est pas un désavantage. Leur dire « Tu ne vas pas te faire disons moquer pour d'être francophone, juste à cause la majorité du monde le sont pas ». Leur faire valoriser [la langue] et leur faire voir que c'est bon, une richesse.

Cette étudiante francophone d'origine semble avoir observé dans son milieu la difficulté de donner un sens, une signification à la maîtrise du français dans un milieu fortement anglophone. Elle est consciente de la complexité liée au fait d'enseigner en contexte anglo-dominant, où la langue anglaise a un fort pouvoir d'attraction.

Pour un autre étudiant, les défis de l'enseignement en français en milieu minoritaire impliquent que l'enseignant s'investisse énormément dans son travail et ne se limite pas à donner le strict minimum à ses élèves :

[B9, L380] [Une compétence particulière à un enseignant en français en milieu minoritaire] est peut-être même la volonté de faire des activités parascolaires, même mettre plus de temps que normalement parce que, puisque les étudiants n'ont pas vraiment l'opportunité de vivre le français hors des heures de l'école, si, par

exemple, l'enseignant décide de faire un voyage avec les élèves dans une région qui est quand même minoritaire, mais francophone, où le français est parlé, s'il fait un voyage là après les heures de l'école, si l'enseignant est prêt à faire ça, c'est une qualité parce que cette personne est prête à donner même plus que sa part.

Dans un autre ordre d'idées, les étudiants considèrent qu'un enseignant en milieu minoritaire doit être plus souple dans ses attentes et ses exigences envers les élèves, doit faire preuve de beaucoup patience et doit varier souvent les approches qu'il utilise :

[D.674] Exactement, [les enseignants en immersion ne peuvent pas s'attendre à ce que les élèves parlent parfaitement], on ne peut pas. Même moi, vous ne me dites pas « Ok, je ne peux pas avoir ça, je ne peux pas faire ça [l'entretien de recherche] avec toi parce que toi tu ne parles pas correctement toujours en français, je ne peux pas », non. Donc, on ne peut pas s'attendre des élèves, cinquième, sixième année, de parler correctement, parfaitement.

[I.332] À mon école [en français de base] on n'était pas attendus de parler en français comme entre nous quand on se demandait des questions parce qu'on n'était vraiment pas capables, donc on avait comme des questions fixées qu'on savait comment répondre.

[H.279] [Une compétence d'un enseignant de français est] d'être capable de trouver des différentes façons à enseigner le français aux élèves. Les différentes stratégies, parce la mémorisation [n'est pas assez], pour que les élèves comprennent la langue et pas seulement la mémorisent. Je pense que ça c'est une grand chose parce que si j'aurais apprendre une autre langue maintenant, je pense que ça serait seulement la mémorisation, mais je comprends le français maintenant [le système, la grammaire] et je pense que ça c'est vraiment important.

[A.202] Un enseignant en français en langue seconde, je pense qu'il doit être très patient.

En dernier lieu, plusieurs étudiants considèrent aussi comme primordial le fait qu'un enseignant en français en milieu minoritaire doive maîtriser la langue française avec confiance et aisance :

[B.264] [Un enseignant en français doit], devant la classe, donner un bon exemple. Parce que si l'enseignant utilise des termes qui n'ont pas de sens ou qui, disons le genre [est incorrect] ou un mot inventé, des anglicismes, ses jeunes vont prendre ses mots en pensant que c'est correct et plus tard le passer à leurs amis ou leurs enfants aussi.

[G.377] Oui, exactement [la confiance est une compétence importante pour un enseignant de français]. Si on se présente devant un cours et on se questionne avec chaque chose qu'on dit, chaque mot qui sort de notre bouche, on ne serait jamais assez confiant de questionner tout ce qui sort des bouches des élèves. Je sais que questionner c'est quelque chose d'important en enseignement, mais on doit avoir confiance, je pense.

[H.269] [Un enseignant en français doit] être capable de se débrouiller complètement en français. Il y aura toujours les mots qu'on ne connaissait pas et on doit regarder dans le dictionnaire, mais je pense que c'est vraiment important d'avoir un niveau de langue très, je ne veux pas dire soutenu, un vocabulaire très grand.

La langue est ici identifiée comme l'outil principal de l'enseignant en milieu minoritaire, d'où l'importance accordée à une bonne maîtrise de celle-ci. Les étudiants insistent sur la confiance que doit démontrer l'enseignant dans sa maîtrise de la langue d'enseignement, pour jouer pleinement son rôle de modèle. Les énoncés qui précèdent font aussi référence à l'importance pour l'enseignant d'être capable de montrer aux élèves que le français n'est pas seulement une langue décontextualisée, apprise et utilisée uniquement à l'école, mais qu'elle est aussi la langue dans laquelle vit une partie de la population canadienne au quotidien.

Les étudiants interrogés ont tenté d'identifier les stratégies qui permettent de développer les qualités d'un bon enseignant en français en milieu minoritaire. La principale stratégie qu'ils soulignent est de développer une attitude proactive par rapport au vécu en français :

[D.347] [Pour pratiquer la langue d'enseignement et continuer à être au courant de son évolution], il faut m'impliquer dans les situations où je peux pratiquer avec les autres personnes, avec les autres enseignants, les clubs, les affaires sociales, il faut faire la lecture, il faut être intéressé toujours.

[E.357] Je pense [que la compétence de stimuler la fierté des élèves] ça se développe naturellement, juste le fait de vivre dans un milieu minoritaire, si tu veux garder ta langue, tu dois être fier et tu dois participer dans des activités, tu dois vouloir d'intégrer dans toute la communauté de la langue minoritaire.

[G.473] L'enthousiasme [on peut le développer] en cherchant un enthousiasme soi-même.

[G.496] Et [pour développer] l'élément [la compétence] bilingue, je pense que c'est vraiment juste la pratique. Si on peut chercher des emplois qui sont bilingues [qui exigent de parler dans les deux langues].

Les réponses données à propos de l'apprentissage en français en milieu minoritaire font donc ressortir qu'il est particulièrement difficile d'apprendre le français dans ce contexte linguistique. La langue française devient rapidement quelque chose de forcé, d'artificiel. Sa valeur se limite à une valeur utilitaire, qui n'a pas comme tel d'ancrage symbolique. La seule exception observée se trouve dans les réponses d'une

étudiante qui a grandi dans une famille et une communauté francophones, dont l'identité est plus fortement marquée par la langue française.

En ce qui concerne l'enseignement en français en milieu minoritaire, il est perçu par les étudiants comme un grand défi. L'enseignant doit tenter constamment de motiver les élèves, en leur transmettant sa propre passion pour la langue française, en donnant du sens au fait de parler en français et en amenant les élèves à être fiers de leur bilinguisme. Dans un tel contexte, la tâche de l'enseignant est très lourde, car il doit s'impliquer dans un grand nombre d'activités pédagogiques hors classe. En classe, il doit faire preuve de plus de souplesse envers les élèves, puisque ceux-ci n'ont pas forcément une bonne maîtrise de la langue française. L'enseignant, par contre, doit agir à titre de modèle en maîtrisant la langue avec aisance et en ayant confiance en lui sur le plan linguistique. Pour pouvoir relever les défis de l'enseignement en français en milieu minoritaire, l'enseignant doit entre autres participer activement à des activités en français.

#### **4.1.2 Thème B : Expérience de formation à Québec (Trois catégories)**

##### ***4.1.2.1 Cours suivis à Québec (7 unités)***

Cette catégorie contient quelques énoncés référant aux cours suivis à Québec par les étudiants, notamment deux cours créés spécifiquement pour eux dans le but de les accompagner durant leur expérience d'immersion. Le premier, communément appelé CSO par les étudiants, traite de thèmes comme le choc culturel, la confiance en soi, la rigueur intellectuelle, le professionnalisme, etc. Le second, communément appelé DID par les étudiants, supporte les étudiants dans le développement de leur compétence à l'oral en français et de leur connaissance de la culture québécoise.

[A.538] La didactique [le cours DID] m'a fait réfléchir à ce qui m'aide, les outils qui vont [m'aider à] m'améliorer [en français].

[G.340] Le cours de CSO a beaucoup aidé [à stimuler ma passion pour l'enseignement], en discutant beaucoup de thèmes de l'enseignement.

Les questions posées en entretien n'ayant pas amené les étudiants à traiter spécifiquement des cours suivis, cela explique que peu de réponses y font référence.

#### *4.1.2.2 Découverte de la culture québécoise (17 unités)*

Pour plusieurs étudiants, l'année d'immersion était l'occasion de découvrir la culture québécoise et ce qui la distingue de la culture de la Saskatchewan ou, plus largement, de la culture canadienne-anglaise. Une étudiante fait d'abord référence à la langue parlée, qui n'est évidemment pas la même :

[G.42] C'était un peu un choc culturel [de vivre dans un milieu totalement francophone].

Pour cette étudiante ayant grandi en milieu unilingue anglophone, le fait de vivre dans un milieu francophone revêtait une sorte d'exotisme et était donc en quelque sorte dépaysant.

De nombreux extraits d'entretien soulignent ensuite des observations faites par les étudiants à propos de la personnalité et des habitudes des Québécois :

[A.94] Je pense que les personnes d'ici [est l'élément qui] m'a le plus marquée. Elles ne sont pas vraiment les mêmes que dans le reste du Canada. J'ai trouvé qu'elles aiment fêter plus un peu et elles aiment parler beaucoup et gesticuler. J'ai passé une bonne année ici, je vais retenir tout le monde que j'ai rencontré, mes nouveaux amis. J'aimerais revenir pour ça.

[G.110] Alors, c'est juste, les valeurs des gens sont différentes, les attitudes, les vêtements, la nourriture, la musique, tout est différent ici, alors d'arriver dans une grande ville où le plan physique de la ville est vraiment différent et le climat et les peuples, c'est comme choquant en arrivant.

Aux dires des étudiants, la différence culturelle entre la Saskatchewan et le Québec est grande et s'observe au quotidien dans les us et coutumes. La caractéristique culturelle qui semble avoir le plus marqué les étudiants est le côté passionné des Québécois et leur ferveur à défendre leurs opinions et à exprimer ouvertement leurs idées.

[G3, L102] Particulièrement quand je suis arrivée, [ce qui m'a frappée au plan culturel c'est] juste le fait que tout le monde est vraiment politique. Ils [les Québécois] ont toujours des opinions vraiment, vraiment forts, ils n'hésitent pas de les communiquer.

Au risque de faire dans les clichés, on retrouve dans ces propos la traditionnelle opposition entre le flegme associé à la culture anglo-saxonne et « l'émotivité » associée à la culture française.

### 4.1.2.3 Immersion en langue française (80 unités)

Cette catégorie contient les énoncés référant à la dimension de l'immersion qui est certainement la plus marquante pour les étudiants. Le fait de vivre en langue française étant nouveau pour la majorité d'entre eux, on comprend donc facilement que plusieurs de leurs réponses fassent référence à cette particularité de leur expérience.

Le premier aspect de l'immersion en langue française abordé concerne l'utilisation du français au quotidien. Plusieurs étudiants soulignent l'omniprésence de la langue française dans leurs activités de tous les jours durant l'année à Québec :

[A.286] Une chose que j'ai trouvée difficile ici, c'est faire des rendez-vous au téléphone. Quand on est jeune, on écoute nos parents qui parlent au téléphone, ils disent : « Bonjour, je veux faire un rendez-vous pour faire couper mes cheveux » et on sait ce qu'ils disent, les choses qui sont normales, que tout le monde dit, qui sont naturelles. Mais pour moi, ce n'est pas naturel, je ne sais pas quoi dire en français, alors c'est un autre défi, tu dois inventer pour savoir.

[B.114] [Un évènement qui m'a marqué est] [...] juste d'être capable de communiquer en français n'importe où. Je vais manquer ça [cela va me manquer].

[D.71] [Parler en français] ce n'est pas facile. Quand je me réveille le matin, j'écoute, j'entends la radio et c'est en français et je sais que je dois vivre en français et oui, c'est un défi, mais j'aime ça.

[E.42] La seule chose que j'ai trouvée différente [en milieu majoritaire francophone], c'est de voir toutes les écritures en français, les panneaux. Comme vraiment toutes les affiches, les magasins, les noms des magasins, c'était tout en français.

[F.71] Ce n'était pas un vrai choc culturel de venir à Québec et que tout est français autour de moi, parce que je me suis préparée pendant deux jours sur le train à parler en français.

[G.43] J'aimais toujours le français et j'aime communiquer dans cette langue, mais le faire tout le temps, quand je fais du magasinage, la coiffeuse, tout ça c'était vraiment fatiguant, un peu, juste fatiguant intellectuellement et mentalement.

[G.50] Ici [à Québec], j'étais un peu forcée [de parler en français malgré ma gêne] et c'était vraiment revigorant, c'est le meilleur mot, d'avoir vraiment la chance finalement vivre dans cet environnement [francophone] et pratiquer le français.

[H.50] C'est « overwhelming » [accablant], un peu, au commencement, parce que mon français n'était pas très bien, ce n'est même pas au niveau que ça devrait être ici. C'était difficile des fois à comprendre les personnes et chaque fois dans l'ascenseur aux résidences, je ne comprenais pas du tout ce que les personnes disaient parce que c'était vraiment vite et c'était dans une langue familière en français.

[H.98] Peut-être d'aller magasiner et c'était tout en français [c'était marquant pour moi]. Comme tu dois dire « Est-ce que je peux l'essayer » et c'est toutes les choses vraiment quotidiennes de le dire et sans être dans un milieu complètement francophone, on n'a pas l'occasion de dire ces choses et de savoir la « langue de magasiner ».

[I.51] [Je me suis sentie] à l'aise [dans un milieu francophone]. Ce n'était pas quelque chose de nouveau pour moi donc c'est vraiment comme je l'attendais.

Pour les étudiants n'ayant jamais vécu dans un milieu totalement francophone, le fait de vivre en français représentait un défi, notamment parce qu'ils devaient apprivoiser leur gêne et apprendre la langue « de tous les jours ». Ceux qui avaient déjà vécu en milieu francophone majoritaire étaient quant à eux moins déstabilisés par cette expérience.

Le fait de vivre dans un milieu francophone a amené les étudiants à se questionner sur le statut de minoritaire :

[A.50] [En milieu francophone], je me sentais comme minoritaire. C'est différent pour moi parce que normalement, je suis anglophone, c'est normal, tout le monde est anglophone, sauf très peu de monde qui sont francophones, alors c'est la première fois que j'étais minoritaire.

[D.49] Je pense que [en milieu francophone] je me sens minoritaire et c'est la première fois que je me sens minoritaire.

[D.80] Premièrement, [ce qui me fait sentir minoritaire], c'est la langue. Quand j'entends les personnes en train de parler, c'est en français ou c'est dans une autre langue et c'est la première fois que l'anglais n'est pas majoritaire.

[G.48] C'était vraiment choquant, quand je suis arrivée ici [à Québec], simplement parce que c'était la première fois dans ma vie que j'étais une minoritaire vraiment auditoire [audible] si on veut.

[H.49] [Dans un milieu francophone, je me sentais] un peu [isolée] et je me sentais vraiment minoritaire, je suis minoritaire ici.

Pour la plupart des étudiants, vivre en milieu majoritaire francophone constituait une expérience marquante, car cela les plaçait pour la première fois dans la peau d'une personne minoritaire. Pour la première fois, ils ressentaient « de l'intérieur » ce que vivent au quotidien leurs collègues francophones en Saskatchewan. Les étudiants anglophones comprenaient ce qu'implique le fait de devoir constamment utiliser sa langue seconde pour communiquer, que ce soit dans les commerces, dans les cours, avec les instances administratives de l'Université ou lors des premiers contacts avec des

gens d'ici. Les francophones de la Saskatchewan vivent cette réalité au quotidien, puisqu'ils doivent généralement communiquer en anglais.

La question linguistique a aussi eu des impacts sur les relations interpersonnelles qu'ont vécues les étudiants. Dans un premier temps, certains d'entre eux ont été en contact avec des gens qui semblaient remettre en question leur compétence linguistique :

[E.29] Je trouve que si on dit qu'on est francophone ici, ce n'est pas la même définition. Si je dis que je suis francophone, je me fais regarder un peu bizarre, parce que l'accent est différent alors ils ne voient pas ça comme étant francophone. C'est à cause que je suis fransaskoise.

[E.129] [En milieu majoritaire francophone], j'ai trouvé ça difficile d'accepter le fait que les gens prennent pour acquis qu'on est anglophones, comme je savais que j'avais un accent, mais je n'ai jamais pensé qu'ils auraient cru [que j'étais anglophone].

[F.42] [La manière dont je me suis senti en milieu majoritaire francophone], c'est tout dépend. Il y a des fois comme au centre commercial, des personnes peuvent reconnaître mon accent anglais et dire « Ben je peux parler anglais si tu veux ». Alors avant, je pensais que c'était un peu insultant.

[G.126] C'est difficile souvent de trouver les francophones qui veulent parler français, parce que souvent quand ils entendent nos accents anglophones, ils changent en anglais. Je sais que c'est un fait pas mal commun entre mes collègues et moi.

Pour l'étudiante E, il était difficile d'être accepté comme francophone, en raison de son accent et de son origine. Quant aux étudiants anglophones, ils ont surtout trouvé difficile de faire comprendre leur désir de parler en français, malgré leur accent et leurs difficultés. Les Québécois avaient plutôt tendance à leur parler en anglais.

Un étudiant a pour sa part vécu, dans le contexte d'un stage dans une école québécoise, la remise en question de sa capacité à enseigner en français.

[F.540] Il y avait un temps que j'étais un peu désespéré. J'oublie si c'était ma superviseure de stage ou mon enseignant-associé de français qui a dit qu'elle ne serait pas confortable que j'enseigne le français à des personnes parce que mon niveau de français n'est pas très élevé et que je ne suis pas le meilleur en français. Ils ont dit « Ben, je ne veux pas que tu enseignes le français, même le français langue seconde ». Ça m'a désespéré.

Il est certain que cela l'a forcé à affirmer de manière déterminée sa volonté d'enseigner en français. Dans d'autres circonstances, les étudiants ont plutôt reçu du soutien linguistique de la part des gens avec qui ils entraient en relation :

[A.419] Mes amis québécois ont toujours dit « je ne pourrais jamais parler en anglais aussi fluent que ça et tu fais un bon travail ». C'est les encouragements comme ça qui m'aident beaucoup, je pense que c'est ça que les autres ont besoin.

[F.51] Presque tout le monde dit « Bravo, bien en français » ou « Vous vous débrouillez mieux en français que moi en anglais », des choses comme ça, alors c'est un peu encourageant de voir que il y a du monde qui reconnaît que je fais un effort en français.

[H.55] Des fois c'est décourageant [de vivre en français], mais d'avoir des personnes qui t'encouragent tout le temps c'est bien aussi, même si c'est juste pour dire « Oh, ton français est bien oui et continue à l'améliorer, tu devrais parler en français plus parce que... ». Des chauffeurs de taxi nous disent ça des fois.

La question linguistique semble avoir fait vivre aux étudiants des expériences enrichissantes, mais qui étaient parfois aussi déstabilisantes et surprenantes. Les étudiants anglophones ont trouvé très particulier le fait de vivre le quotidien dans leur langue seconde, notamment parce qu'ils ne connaissaient pas toutes les expressions nécessaires aux interactions de tous les jours. Le fait de parler en français tout le temps n'était pas naturel pour eux et leur demandait donc une grande dose d'énergie. En vivant au quotidien dans leur langue seconde, ils ont expérimenté pour la première fois le statut de minoritaire. Ils ont ressenti profondément cette impression d'être différent, de ne pas être « comme tout le monde ». Leurs relations interpersonnelles ont été marquées par ce contexte linguistique francophone majoritaire, que ce soit parce que les personnes rencontrées ont remis en question leurs compétences en français ou, à l'opposé, parce que les gens les ont encouragés et motivés à continuer leur apprentissage du français.

#### **4.1.3 Thème C : Impacts de l'année à Québec (Trois catégories)**

##### ***4.1.3.1 Développement personnel (22 unités)***

Plusieurs dimensions de la personnalité des étudiants semblent, selon leurs dires, avoir évolué au cours de l'année d'immersion. L'acquisition d'une meilleure confiance serait, pour une étudiante, l'une des conséquences de cette expérience :

[D.577] Probablement [que j'ai développé cette année] la confiance, encore. C'est plus personnel, mais j'ai vécu les choses ici que je n'aurais jamais vécues chez moi ou n'importe où.

Elle affirme même que les changements provoqués par l'année à Québec touchent à peu près toutes les dimensions de sa personne :

[D.782] Je ne peux pas penser à une chose qui n'a pas changé à propos de moi après les derniers huit mois.

Une autre étudiante souligne que son année ici a renforcé son appréciation pour son milieu d'origine :

[E.96] [Après mon année à Québec c'est] je trouve que je me sens vraiment chez moi en Saskatchewan. [Ce n'est] pas que je n'avais pas ressenti ça, mais ça m'a rendue certaine maintenant que, ici, ce n'est pas que c'est mauvais, mais je ne sentais pas comme chez moi. Disons que je me suis toujours sentie comme si j'étais dans un milieu étranger et j'ai hâte de retourner chez moi où je trouve que tout est familier. C'est beau de découvrir une nouvelle place mais personnellement, j'aime la familiarité et de savoir comment tout va se passer, à quoi m'attendre.

Pour certains étudiants rencontrés, l'année d'immersion à Québec est une occasion de développer davantage de maturité, de sérieux et de sens des responsabilités, notamment en raison de l'éloignement et des obstacles liés au contexte linguistique :

[A.370] Je pense que je suis devenue plus adulte maintenant qu'avant parce, quand je suis avec ma famille, ils vont me traiter comme enfant, parce que c'est ça, ils sont des parents, ils sont des bons parents, mais ils veulent que je sois un enfant.

[B.688] Puisque nous sommes dans un milieu majoritaire quand nous venons d'un milieu minoritaire et nous sommes loin de chez nous, on grandit comme personne et nous devenons plus professionnels, plus un peu matures et on semble plus prêts.

[F.405] [Je voulais faire ce programme] aussi un peu parce que j'avais maintenant l'opportunité de sortir de chez moi, voir le monde, vivre sans mes parents pour une année.

[G.594] [La connaissance de soi s'est développée beaucoup parce que j'étais] à Québec, le fait d'être pris hors de ma zone de confort et lancée dans un nouveau monde si on veut. C'était vraiment bouleversant et c'est difficile à décrire, mais être pris de notre maison essentiellement et lancés dans un monde que l'on ne connaît pas, dans une langue qu'on connaît, mais ce n'est pas notre langue maternelle, [ça force] extrêmement à se centrer un peu sur nous et sur nos collègues.

[G.614] Se positionner, juste vraiment bien se connaître, c'est la chose [la plus importante et la plus spécifique à l'année d'immersion].

En étant loin de leurs repères habituels, les étudiants ont donc eu l'occasion de mieux se connaître. Ils doivent apprendre à être responsables d'eux-mêmes,

sans la supervision parentale habituelle et ils sont appelés à s'affirmer à plusieurs reprises.

#### *4.1.3.2 Développement professionnel (130 unités)*

Les propos des étudiants sur le thème de la profession d'enseignant sont nombreux et font ressortir que leur conception de l'enseignement est grandement influencée par l'année passée à Québec.

L'année vécue en milieu majoritaire francophone a permis à plusieurs étudiants rencontrés en entretien de préciser le style et les méthodes d'enseignement qu'ils souhaitent préconiser quand ils seront sur le marché du travail :

[A.481] [L'année à Québec m'amène à penser] qu'on ne met pas l'accent sur la communication autant qu'on devrait [dans les classes de français langue seconde]. Alors j'aimerais qu'on parle plus en français dans nos classes. Pas seulement pour parler en français, mais pour discuter en français, pour parler des choses de chaque jour, dont on ne parle pas nécessairement avec nos familles parce qu'elles sont anglophones, mais on pourrait juste avoir des discussions pour être plus à l'aise à parler en français [à parler de n'importe quoi].

[A.235] Je pense que d'avoir une expérience comme cela, être au Québec, [me permet de] connaître le sentiment que les autres [mes futurs élèves] vont ressentir alors je sais ce qui m'a aidée [pour apprendre ma deuxième langue en immersion] et si je sais ce qui m'aide, je sais ce qui va aider les autres aussi.

[G.687] La première chose qui me vient à l'esprit [concernant l'année à Québec], j'ai vraiment eu la chance d'expérimenter beaucoup d'approches pédagogiques, des programmes que je n'aurais pas la chance d'avoir en Saskatchewan, juste la réforme [de l'éducation au Québec] comme telle apporte beaucoup de nouveaux éléments que je n'avais jamais vu utiliser concrètement dans une salle de classe. Dans mon stage, j'avais vraiment [l'occasion de voir] cela.

Pour d'autres étudiants, c'est le rôle de motivateur et d'ambassadeur de la langue française auprès des jeunes qui s'est précisé au cours de l'année :

[A.479] [L'année à Québec m'a appris] que j'aimerais être un peu comme vous avez été avec nous avec la patience et l'encouragement. Je pense que mon rôle c'est d'encourager mes élèves et les aider à mieux comprendre le français.

[B.612] [Ce que j'ai compris sur mon rôle en venant au Québec c'est que] je suis presque un missionnaire. On m'envoie dans un milieu minoritaire et je dois convertir tous les élèves un peu en français et leur montrer « Eh le français c'est bon ! On va parler français ! Wou hou ! »

[B.625] [C'est l'année à Québec qui m'a fait prendre conscience de mon rôle de missionnaire] parce que, auparavant, je sentais comme j'étais seul, comme il fallait

que je me bats devant tout la majorité anglophone et que je me suis fait pousser contre un mur. Et en venant ici, on m'a préparé, tout le monde était autour de moi, on m'a dit « Ok on va faire ça et vas-y go ! ». Et maintenant je me sens comme j'ai toute une grosse province derrière moi.

[D.750] Et [après une année en immersion], je comprends mieux ce que je veux faire, je comprends mieux ce que je veux accomplir comme personne et comme enseignante, que je veux transmettre la passion et la volonté d'apprendre une autre langue. Et c'est juste ça. Ce n'est pas vraiment d'apprendre les mathématiques, on sait les numéros en français maintenant. Non mais c'est juste la volonté de continuer, d'avoir la passion pour quelque chose qui n'est pas confortable toujours.

[E.504] Maintenant que je sais ceci [que je me définis plus comme Fransaskoise que comme francophone], je peux donc être plus confiante comme enseignante et être fière de qui je suis et d'où je viens. Avec ceci, mes élèves vont avoir un modèle positif à suivre.

[F.569] [Je vais parler à mes élèves des défis que représente la protection du français au Québec] un peu pour éviter les préjugés, comme « Pourquoi est-ce que il [le Québec] peut faire des choses un peu contradictoires, comme empêcher les personnes à avoir des écoles d'immersion [en anglais].

[G.699] [Le fait que je m'identifie un peu comme une minifrancophone maintenant, que le français est beaucoup plus pour moi maintenant que juste ma langue d'étude], ça va changer la manière dont j'enseigne, même si c'est juste [ce] qui m'entoure, pendant que j'enseigne, le fait que je suis vraiment beaucoup plus enthousiaste, et je suis beaucoup plus confiante envers ma langue [ma maîtrise du français].

[H.234] [J'avais commencé à désirer enseigner en français durant la première année du programme], mais en venant ici ça a vraiment changé. Parce que comme j'ai dit, j'ai vu les personnes ici, [j'ai compris] pourquoi les Québécois, les francophones avaient peur de perdre leur langue. J'ai compris un peu à Regina [les raisons de protéger le français], mais je comprends complètement, maintenant [après l'année à Québec].

Pour plusieurs étudiants, l'année à Québec a permis de renforcer leur souhait de protéger la langue française en l'enseignant. Ils ont ainsi précisé davantage leur rôle d'ambassadeur, de motivateur, de modèle auprès des élèves.

Sur le plan professionnel, toujours, l'année à Québec a contribué à marquer lentement le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant :

[B.691] Je pense que je sais parmi nous, un bon nombre d'entre nous, nous avons beaucoup grandi depuis début de cette année et on se sent plus près que jamais des enseignants.

[G.670] Avant mon année à Québec, je pense que je n'ai jamais vraiment énuméré ces compétences [les compétences d'un enseignant]. Auparavant, on travaillait vraiment juste la grammaire, même l'année passée à l'Université [de Regina], c'était juste la grammaire, et cette année c'était vraiment la première fois que je me

suis questionnée, pourquoi j'ai décidé de enseigner en français, ça serait quoi mon rôle linguistique et toute ça.

Des étudiants ont aussi fait part des impacts de l'année à Québec sur leur choix de carrière :

[D.592] [Après mon année à Québec], maintenant je suis certaine que j'ai choisi la meilleure chose pour moi et je vais continuer. C'est la deuxième année quand je pars d'ici, c'est que j'ai fini deux ans et je vais être au milieu et j'ai encore le choix de choisir quelque chose d'autre et je peux le faire, mais maintenant je sais, c'est confirmé.

[G.21] Cette année à Québec a vraiment m'aidée à développer des compétences. Cette année, j'ai vraiment trouvé mon passion, je trouve pour l'enseignement. Cette année a vraiment renforcé ma décision pour l'enseignement et l'enseignement en français. Ce n'est pas que je me doutais, mais quand je suis entrée au Bac., ce n'était vraiment juste pas parce que je ne savais pas quoi d'autres à faire mais je n'étais pas 110% tout passionnée, je voulais faire cela, j'aimais toujours l'école, j'aimais programme d'immersion, je pensais que ça serait quelque chose d'intéressant à faire. Mais en arrivant ici, je suis vraiment 100% certain que j'ai fait le bon choix.

L'année d'immersion semble aussi avoir amené une étudiante à se convaincre qu'il est possible d'enseigner en français pour un anglophone :

[D.704] [L'année à Québec m'a permis d'apprendre que] ça va, si je suis une enseignante chez moi, si je ne sais pas toujours les réponses et que je dois toujours travailler avec mes élèves pour trouver la réponse. Je ne vais pas toujours savoir tout. Comme enseignante en général mais en français en particulier.

[D.764] Et c'est ce que j'ai vécu, [j'ai appris à tolérer que ce ne soit pas parfait]. Personne a dit « T'es pas bonne parce que tu fais toujours les erreurs en français ». Non, ce n'est pas ça, c'est que la plupart des gens ici ont vu que ça prend beaucoup de confiance et ça prend beaucoup de courage de venir ici, de travailler en français, dans une langue où vous n'êtes pas toujours à l'aise, toujours confortable, ce n'est pas ta langue maternelle. Mais t'es ici pour apprendre et c'est bien. [C'est l'attitude que j'aimerais transmettre à mes élèves.]

[D.211] Je suis anglophone et aussi, c'est la première fois que je me suis rendu compte que mes enseignants, parce que j'étais en immersion, ils étaient anglophones aussi donc ça va si je vais entrer dans un milieu où je vais être enseignante, ça va si j'ai un accent anglophone, c'est juste de donner l'occasion aux élèves de parler français, d'apprendre le français, c'est intéressant !

Sous un autre angle, les étudiants ont pu, à la suite de leur année ici, formuler plusieurs observations sur les différences et les ressemblances entre l'enseignement en milieu majoritaire et en milieu minoritaire. Quoique la plupart des comparaisons faites par les étudiants entre les deux milieux d'enseignement concernent des différences,

quelques ressemblances ont été identifiées. Deux étudiants affirment que les méthodes d'enseignement se ressemblent :

[A.448] Mais [une ressemblance entre les milieux majoritaire et minoritaire c'est que] c'est un peu de la même méthode pour enseigner [le français], avec la répétition avec les dictées.

[F.460] [En milieu majoritaire], c'était un peu les mêmes stratégies [qu'en milieu minoritaire] pour faire l'accord du participe passé, enseigner les règles, enseigner les mêmes règles.

Un étudiant a quant à lui remarqué que l'attitude des élèves est similaire :

[B.564] Les ressemblances [entre l'enseignement en milieu minoritaire et majoritaire concernent] les élèves. Moi, j'étais dans une classe de sixième année. L'attitude des élèves était pareille. Les élèves savent qu'ils vont au secondaire, ils sont les plus vieux de leur école dans cette région. Ces élèves étaient sixième, plus vieux de l'école et oh marchaient comme si « C'est moi, je suis le roi de l'école ! ». J'ai même entendu un élève dire ça : « C'est moi qui « run » l'école ! » et je trouvais que c'était vraiment drôle et je le vois chez moi aussi, c'est pareil, alors au niveau de l'attitude c'est pareil, le développement des élèves, c'est pareil.

Une autre ressemblance concerne la langue d'enseignement qui est la même (le français). Cependant, l'étudiant D souligne que les buts de l'école en milieu majoritaire sont différents des buts de l'école en milieu minoritaire :

[D.632] [La ressemblance entre l'école québécoise en français et les écoles d'immersion en Saskatchewan] c'est juste que c'est en français, la langue est la même, mais les buts sont complètement différents je trouve.

La dernière ressemblance dont il est question dans les entretiens concerne l'importance à la qualité de la langue orale exigée par les enseignants de la part des élèves :

[D.637] Quelque chose d'intéressant qui est comparable c'est que, quand j'ai parlé avec mon enseignant chez moi [en Saskatchewan], quand j'étais élève, et [que je ne parlais] pas en français, juste « bla bla bla » en anglais, il ne me répondait pas. [Il disait] « Je ne comprends pas, faut me parler en français, si tu veux me parler et si tu veux que je réponde, il faut que ça soit en français ».

Les étudiants rencontrés en entretien ont insisté davantage sur les différences qu'ils ont observées entre les deux milieux d'enseignement. En premier lieu, ils ont constaté que les élèves en milieu majoritaire n'utilisent pas la langue française uniquement à l'école, mais dans toutes les sphères de leur vie :

[A.258] La différence principale [entre l'enseignement en français en milieu majoritaire et minoritaire], c'est que [en milieu minoritaire], on peut parler en français avec nos amis quand on sort de l'école, mais quand on sort dans le reste de la ville ou dans le reste de la province, on ne peut pas nécessairement parler en français, sauf si on est dans une communauté francophone. Parce que, si tu vas au Safeway, on parle en anglais, il n'y a personne qui va parler en français avec toi.

[B.347] [Ce qui est différent entre l'enseignement en milieu minoritaire et majoritaire] c'est qu'en milieu minoritaire, on retourne chez nous et c'est possible que notre famille ne parle pas en français alors on ne parle pas en français à maison, on n'améliore pas notre français à maison.

[E.269] Je pense dans un milieu minoritaire, il peut avoir toute l'influence [de l'anglais], en-dehors comme de la petite communauté francophone, parce que ça va être probablement être dans une ville anglophone, alors il y a toute l'influence que si les jeunes partent de l'école, ils rentrent habituellement dans un milieu complètement anglophone, même si ils ont un foyer francophone, la vie quotidienne est anglophone autour d'eux s'ils le veulent ou non. Dans un milieu majoritaire, ce n'est pas vraiment le cas. Tu sors de l'école, tu vas au centre d'achats, au restaurant, c'est en français.

[H.327] [Une différence que j'ai observée entre l'enseignement en milieu minoritaire et en milieu majoritaire], comme dans mon stage et dans mes cours, qui n'est pas les cours de FLS [français langue seconde], je vois les élèves et leur vie est complètement en français et chaque fois que je pense comme ça, c'est intéressant et ce n'est pas bizarre, mais c'est comme complètement différent.

[I.599] Ici c'est vraiment facile de trouver des activités hors d'école qu'on peut faire en français, comme avec mon école de stage, on a fait une sortie au théâtre. Il y a le théâtre en Saskatchewan qui est en français, c'est quelque chose que j'ai fait avec mon stage là, mais c'est moins facile. Comme ici, à n'importe quel moment on peut probablement choisir trois pièces qu'on veut voir avec nos élèves. En Saskatchewan, c'est comme il y a peut-être un ou deux pièces bonnes par année et ils font le tour de toutes les villes et des choses comme ça donc on peut moins choisir quand on veut le faire.

Les étudiants ont aussi fait des constats à propos du niveau de langue utilisé par les jeunes au Québec, comparativement à celui qui est utilisé dans les écoles de la Saskatchewan qu'ils ont fréquentées. Paradoxalement, certains d'entre eux trouvent que la langue utilisée ici est moins rigoureuse qu'en Saskatchewan [ils soulignent la présence des sacres], alors que d'autres constatent que les enseignants insistent pour que les élèves s'expriment dans une langue soignée :

[B.546] Le vocabulaire c'est différent [au Québec] oh oui ! J'ai été moniteur de langue et le niveau de langue des élèves était vraiment... Il y a beaucoup de sacres, beaucoup des sacres religieux.

[D.641] Et ici, faut parler bien en français [et en Saskatchewan, faut parler] en français mais ici, faut parler bien en français. « Monsieur Michel si tu peux venir me checker, bla bla bla ! » « Non. C'est est-ce que vous pouvez venir corriger mes

affaires ». Il faut demander dans une façon polie, il faut utiliser la langue française correctement. J'ai vraiment apprécié ça.

[F.482] [Une différence observée et que] je pense en immersion, on apprend plutôt le langage neutre, on n'apprend pas beaucoup de [langage] soutenu et c'est certain que le langage familier n'est pas enseigné.

La troisième différence qui ressort des observations des étudiants concerne l'attitude des élèves par rapport à la protection de la langue française :

[B.582] [En milieu minoritaire], on essaie de conserver la langue puisque c'est toujours en danger de disparaître, tandis qu'ici [à Québec, en milieu majoritaire], les élèves ne se sentent pas comme s'il y a vraiment un danger.

[E.259] Dans un lieu minoritaire, je trouve qu'il faut vraiment, disons que tu te bats pour ta langue, tu te bats pour tes droits, ça prend beaucoup beaucoup d'efforts pour faire les activités culturelles uniquement en français.

[I.285] Le contexte [distingue l'enseignement en milieu minoritaire et en milieu majoritaire]. Comme je viens de dire, les Fransaskois sont vraiment fiers d'être francophones, je sais que c'est aussi vrai chez les Québécois mais moins parce que les Québécois au Canada c'est une minorité mais comme ici à Québec c'est presque tout le monde qui est francophone tandis qu'en Saskatchewan, les Saskatchewanais sont une minorité puis sont francophones donc c'est comme peut-être un peu deux minorités donc sont vraiment fières d'être qui ils sont.

En résumé, à propos du développement professionnel, les étudiants ont d'abord souligné en quoi l'année à Québec leur a permis de préciser les méthodes et le style d'enseignement qu'ils voudraient préconiser plus tard. Ils ont aussi défini davantage leur rôle de motivateur et d'ambassadeur pour la protection du français hors Québec. Pour certains, l'année a marqué le passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant. L'année à Québec a également pu consolider le choix de carrière de quelques étudiants. D'ailleurs, plusieurs remarques des étudiants font référence à la manière dont ils conçoivent maintenant l'enseignement en langue seconde. Ils ont pu, dans le cadre de leur stage dans une école de Québec, observer les ressemblances et les différences entre l'enseignement en milieu minoritaire et en milieu majoritaire. Sur le plan des ressemblances, ils constatent que les méthodes pour enseigner la langue se ressemblent et que l'importance qu'accordent les enseignants à une langue orale de qualité est similaire. En ce qui concerne les différences, ils soulignent que les élèves en milieu majoritaire ont la chance de pratiquer le français à l'extérieur de l'école, ce qui n'est pas le cas en milieu minoritaire. De plus, il semble que le niveau de langue exigé diffère dans les deux milieux, étant plus élevé en milieu

majoritaire. À l'opposé, des étudiants pensent que les élèves en milieu majoritaire ont plus tendance à utiliser un niveau de langue familier, notamment parce qu'ils connaissent les termes et expressions de ce niveau de langue, ce qui n'est pas le cas en milieu minoritaire. Les étudiants interviewés trouvent aussi que les jeunes en milieu majoritaire sont moins conscients de l'importance de la protection de leur langue, probablement parce qu'ils sentent moins qu'elle est menacée, ce qui serait davantage le cas en milieu minoritaire.

#### *4.1.3.3 Développement langagier et culturel (151 unités)*

En ce qui concerne les impacts de l'année à Québec pour les étudiants, cette catégorie à propos du développement langagier et culturel est sans contredit la plus importante.

Les références aux questions culturelles sont nombreuses dans cette catégorie :

[B.442] [J'ai choisi un programme incluant une année à Québec parce qu'il] y a la culture, parce que la majorité des francophones au Canada sont rattachés un peu au Québec, même à Québec, c'est vraiment beau d'être capable de revenir et voir les Plaines d'Abraham, c'est là où la grande guerre canadienne au Canada s'est passée, etc.

[B.496] L'ouverture d'esprit [est une compétence d'enseignant que j'ai améliorée à Québec]. Parce que, on arrive quelque part, dans un endroit complètement différent et c'est tout en français et on doit être capable d'accepter, de comprendre le français.

[D.589] [Mon année à Québec m'a permis de] me pousser d'avoir un esprit vraiment plus ouvert envers le monde, envers la culture, envers les autres. Il faut avoir l'esprit ouvert, et je sais ça et je savais ça avant. C'est une chose de savoir, mais de le vivre, c'est une autre chose, et je sais que je suis capable maintenant.

[H.553] [Venir à Québec] ça m'a changée et je vais enseigner d'être vraiment ouverte. Parce que je me trouve une personne très ouverte à des nouvelles choses, mais avant de venir ici, comme j'ai dit, j'étais vraiment plus ou moins négative et je ne voulais pas venir, mais en venant ici, ça a ouvert beaucoup de portes dans ma vie et d'expérimenter des choses nouvelles.

[H.397] Je pense que c'est vraiment nécessaire pour les élèves [du baccalauréat en éducation française de l'Université de Regina] de continuer à venir ici. C'est une expérience de voir une autre culture et une autre, pas façon de vivre, mais les différences. Je pense que c'est nécessaire, quand on apprend une autre langue, de l'aller vivre [d'aller la vivre au quotidien].

[I.571] Je pense que je suis plus ouverte un peu [après mon année à Québec].

D'être confronté aux différences culturelles a amené plusieurs étudiants à admettre leurs préjugés et à développer une plus grande ouverture d'esprit. Ils précisent qu'ils accordent maintenant une grande importance à développer cette même ouverture d'esprit chez leurs élèves.

Un deuxième groupe d'énoncés de cette catégorie concerne la maîtrise de la langue. Plusieurs étudiants accordent maintenant plus d'importance à la qualité de leur français :

[A.11] Après que j'étais [au Québec], c'est devenu beaucoup plus important pour moi de parler en français, de m'améliorer parce que je dois parler en français avec tout le monde ici et s'ils veulent me parler en anglais, je ne me sens pas à l'aise parce ce n'est pas pour ça que je suis ici, alors je faisais plus un effort une fois que je suis venue [pour continuer à m'améliorer].

[A.16] C'était plus important maintenant pour moi d'acquérir une bonne maîtrise de la langue et maintenant je veux garder ça et le ramener avec moi en Saskatchewan, parce que je sais qu'il y a du monde là qui parlent français aussi.

[H.180] Comme j'ai dit, sans venir ici, dans un milieu complètement francophone, c'est pas possible, je ne pense pas que je devrais être une enseignante en français sans venir ici pour avoir l'expérience d'être ici, dans un milieu complètement francophone et pour améliorer mon français, dans un degré si grand comme ça.

Les étudiants mentionnent à de multiples reprises qu'ils ont développé une meilleure confiance en eux lorsqu'ils parlent en français, qu'ils se sentent maintenant capables de s'exprimer en français au quotidien et ont l'impression qu'ils maîtrisent suffisamment la langue française pour être « eux-mêmes » quand ils la parlent :

[A.124] [Sur le plan linguistique, grâce à l'année à Québec], je pense que je parle beaucoup plus et que je suis plus à l'aise d'être moi-même quand je parle [en français]. Ma personnalité ça démontre quand je parle en français autant que quand je parle en anglais. Je peux faire les blagues, je peux être sarcastique, je peux faire tout ce que j'aime faire [en anglais]. Pas d'être nécessairement aussi bonne que je peux le faire en anglais, mais je peux me débrouiller assez que je me sens à l'aise et je peux rencontrer du monde et pas être mal à l'aise.

[B.484] Je me suis donné ce défi [être plus à l'aise avec les personnes qui ont un niveau de langue plus soutenu] au début de l'année et maintenant, je rencontre du monde sur la rue et je me sens à l'aise à leur parler en français.

[B.693] Plusieurs personnes veulent déjà commencer à enseigner en français, on se sent prêts, au niveau de la langue au moins de faire cela, alors c'est un aspect vraiment positif.

[D.185] On peut commencer avec niveau de confiance [qui a changé durant l'année à Québec]. Je sais au début, je n'aimais pas le fait d'être poussée à parler en français toujours, mais je savais que ça c'était l'idée pourquoi j'étais ici, et si je travaillais, ça aurait dû devenir plus facile et c'est vrai, c'est devenu plus facile parler en français. La confiance, ça augmentait.

[G.385] Moi j'étais vraiment nerveuse en arrivant ici à Québec, je ne pensais vraiment pas que je pourrais le faire sur beaucoup de plans : personnel, émotionnel, culturel, linguistique. Mais en arrivant ici, je me suis vraiment rendu compte que je suis capable de faire une année en immersion dans un milieu francophone et survivre. Et ça beaucoup augmenté mon confiance en français.

[H.153] Et je pense que [maintenant, après l'année d'immersion], je peux avoir une conversation plus ou moins naturelle et quotidienne avec les personnes, parce que mon vocabulaire a agrandi beaucoup, beaucoup et sans venir ici, je ne pense pas que ça aurait jamais arrivé, jamais.

[H.437] Auparavant, je ne pense pas que je pourrais aller dans une salle de classe et enseigner en français, je ne me [faisais pas confiance] de le faire. [Développer une confiance], c'était mon grand défi en venant à Québec. C'était vraiment difficile pour moi d'avoir de la confiance de parler en français, parce que j'avais peur, même parler en français, avec mes amis. Alors, [ma confiance] s'est améliorée tellement qu'elle m'a aidée à améliorer tous les autres aspects de mon français.

Toujours à propos de la signification qu'ils accordent à la langue française, le fait d'avoir expérimenté, découvert, exploré un milieu totalement francophone a eu un impact sur la passion et la fierté des étudiants par rapport à la langue française :

[F.530] [L'année à Québec], ça m'a donné un peu de fierté parce que, je suis si [impliqué], je veux enseigner le français tellement que je suis venu à Québec pour apprendre, pour pas parfaire mais mieux maîtriser mon français.

[A.533] Je pense que je suis devenue plus passionnée [...] à propos de la langue, pendant que j'étais ici.

[B.28] En venant ici [au Québec], j'ai pu vivre en français alors j'ai vraiment vu la francophonie, comment ça se passe en français et que c'est possible de vivre en français.

[B.650] C'est un peu ma fierté [qui a été améliorée à Québec]. À cause je suis venu ici et [les Québécois] ne savaient pas qu'il y avait des francophones ailleurs, du monde qui peuvent parler en français dans les autres provinces, je me suis senti vraiment fier de qui je suis et je me suis senti vraiment bien, dans moi-même.

[B.653] Alors je sais en retournant chez moi, je vais ramener ça [ma fierté renforcée par l'année à Québec] et en enseignant, je vais avoir cette fierté et ça va se montrer. Parce que si on est fiers de la langue et notre culture, je trouve que c'est difficile de le cacher en enseignant. Alors je sais qu'en enseignant, je vais démontrer cette fierté.

Deux étudiantes émettent quelques réserves quant à l'impact de l'année à Québec sur leur maîtrise du français ou leur identité linguistique :

[D.10] Honnêtement, je pense que [ma représentation de la langue français] changeait pas [depuis que je suis à Québec]. Pour moi, c'était quelque chose que j'ai dû travailler toujours, c'était un peu un défi, mais j'ai travaillé ça pendant treize ans chez moi.

[I.145] Et aussi, [mon amélioration linguistique] ça va plus lent que ce que j'ai pensé. Avant d'aller à [nom d'une ville du Québec], je n'ai vraiment pas parlé beaucoup de français. Puis ce que j'ai appris, je l'ai appris très rapidement puis maintenant, ce n'est pas la même vitesse, je m'améliore mais vraiment lentement.

Les relations entre francophones et anglophones et les différences entre milieu majoritaire et milieu minoritaire furent la source de quelques remarques des étudiants, notamment en raison du fait qu'ils ont maintenant vécu de l'intérieur le sentiment d'être minoritaire :

[A.66] Je pense que [le fait d'avoir vécu le sentiment d'être minoritaire va m'apporter] plus un respect pour les autres qui vivent cette même chose à Regina ou en Saskatchewan.

[B.26] [En ayant passé huit mois au Québec], je me suis rendu compte qu'on n'est pas les seuls, il y a beaucoup d'autres francophones au monde. Je le savais auparavant, mais ce n'était pas vraiment une réalité pour moi.

[D.804] Et [j'ai compris cette année] que la plupart des Québécois ou des Fransaskois ne vont pas me regarder comme je ne suis pas capable [d'enseigner en français], mais, complètement sur l'autre côté, ils vont être fiers pour moi que je suis capable, comme anglophone, de transmettre une passion pour la langue française.

[H.17] [Avant de venir à Québec, je n'avais] pas autant [l'idée que le bilinguisme est important au Canada], je n'avais pas l'occasion de voir comment les personnes vit, mais maintenant, en venant à Québec, je peux voir comment les personnes ici pensent que vont perdre leur langue, parce que il y a beaucoup d'anglais autour de Québec, beaucoup d'influences anglophones et maintenant, je peux voir pourquoi on peut le perdre [le français].

L'année à Québec semble aussi avoir eu un impact sur les liens entre l'identité et la maîtrise de la langue française. Les étudiants accordent maintenant une grande place à cette langue dans la manière dont ils se définissent et le fait de parler en français dépasse une conception utilitaire (par exemple, meilleures opportunités d'emploi). L'étudiante E affirme que son identité fransaskoise s'est renforcée :

[E.501] Je ne crois pas que mon année à Québec m'a changée, mais a plutôt confirmé et renforcé le fait que je me considère fransaskoise avant tout. J'ai appris que le mot « francophone » est beaucoup trop général et ne détermine pas du tout d'où tu viens. J'aime dire que je suis fransaskoise car cela inclut aussi mon endroit géographique ainsi que ma culture.

[F.28] Et maintenant, après huit mois, je pense moins que [la langue française] c'est comme quelque chose pour emploi.

[G.29] En arrivant ici, où c'est français tout le temps, avec des amis qui aiment les Français [francophones], c'est vraiment devenu partie de qui je suis. Et qui je serai comme professionnelle et comme personne pour le restant de ma vie.

[G.693] [Une chose qui a changé en moi durant l'année d'immersion à Québec est] le fait que je m'identifie un peu comme une minifrancophone maintenant, que le français est beaucoup plus pour moi maintenant que juste ma langue d'étude.

[G.174] Ici [au Québec], [la langue française] c'est quelque chose vraiment complet, on a été vraiment frappés par le fait qu'il y a une grosse culture francophone et même si on est anglophones, maintenant, on se sent un peu partie de cette culture parce qu'on a choisi de vivre notre vie en français. Oui, ça c'est probablement la chose la plus marquante [sur le plan linguistique], que c'était vraiment quelque chose de concret et quotidien.

[H.10] Maintenant [après huit mois à Québec], [la langue française] c'est plus un privilège je pense parce que je peux voir que c'est vraiment important à beaucoup de personnes qui vivent au Canada, et c'est important pour notre pays d'être bilingue.

Il apparaît que l'année à Québec, sur le plan du développement langagier et culturel, a permis aux étudiants, en découvrant une autre culture, de faire preuve de plus d'ouverture d'esprit par rapport à la différence. Ils disent aussi accorder plus d'importance à la qualité de la langue française lorsqu'ils communiquent et ressentir une plus grande confiance en leur maîtrise du français.. La passion et la fierté des étudiants pour la langue française ont augmenté à la suite de l'année d'immersion. Ils ressentent plus de respect pour les luttes menées par les francophones afin d'assurer la survie du français au Canada. Enfin, la langue française n'est aujourd'hui plus seulement perçue par les étudiants comme quelque chose d'utilitaire pour l'emploi ou les études, mais pour plusieurs d'entre eux, l'attachement à la langue française est devenu plus symbolique et ils considèrent que le fait de connaître le français constitue maintenant une facette importante de leur identité.

## 4.2 Interprétation

[L]'identification se fait par les pratiques, lesquelles, en retour, influent sur l'appartenance. Bref, appartenir, c'est agir, et agir, c'est s'identifier.

Boissonneault, Lafortune et Cazabon, 1995, p. 13

Afin de rendre compte de manière structurée des données présentées précédemment et de faciliter leur interprétation, quatre éléments de réponse aux questions soulevées dans la problématique ont été identifiés. Ces quatre idées constituent les aspects du processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants qui ont été influencés par leur année de formation à Québec. Elles offrent de nombreuses pistes de réponse aux questions soulevées dans le premier chapitre, en illustrant quatre « transformations » majeures vécues par les participants. Nous les approfondirons dans la partie qui suit, pour démontrer en quoi elles ont un impact direct sur le processus de développement de l'identité professionnelle des étudiants interrogés.

### 4.2.1 Enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire

Les auteurs présentés dans le cadre théorique insistent sur l'ampleur de la tâche qui attend les enseignants en milieu minoritaire. Laplante (2001) souligne le fait que les enseignants doivent répondre aux besoins des élèves, tant sur le plan scolaire que sur le plan affectif. Pour Gilbert, Le Touzé et Thériault (2004), les enseignants ont à stimuler l'engagement des élèves dans leur communauté et Théberge (1998b) évoque le rôle d'animation culturelle qu'ils doivent jouer. Tous s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une tâche complexe et les réponses des participants vont dans le même sens. Lorsqu'ils ont été interrogés sur les particularités de l'enseignement en milieu minoritaire, ils n'avaient aucune difficulté à identifier les défis qu'ils auraient éventuellement à relever. Ils ont souligné notamment l'importance pour un enseignant de savoir transmettre aux élèves un intérêt pour la langue, une passion pour le français. Selon eux, l'enseignant joue un rôle majeur pour la défense de la langue française, dans une province où elle se retrouve souvent reléguée au second plan, derrière l'anglais. Pour réussir à susciter un intérêt chez les élèves, l'enseignant devrait être capable de les motiver, de les aider à trouver

un sens à l'apprentissage du français, qu'il s'agisse de leur langue première ou seconde. Pour ce faire, il faudrait que l'enseignant parvienne à faire pratiquer la langue « quotidienne » en classe, afin que les élèves puissent, par la suite, établir des relations en français, s'impliquer dans la communauté francophone, voyager ou habiter en milieu francophone, et ce, avec aisance et confiance. Selon les participants, lorsque l'enseignant apprend à ses élèves à utiliser le français en contexte réel, cela évite qu'ils associent la langue française uniquement à l'école, sans voir comment ils peuvent s'en servir concrètement pour découvrir le monde francophone de leur province ou la francophonie en général. Dans ce sens, l'enseignant doit concevoir des activités hors classe en français, pour amener les élèves à l'extérieur du contexte scolaire et pour que la langue française prenne un sens nouveau pour eux. Les réponses des participants démontrent qu'ils sont généralement au courant des défis qui les attendent. Ils semblent très conscients de l'importance d'ancrer les activités langagières des élèves dans le quotidien, pour que l'appartenance à la communauté soit fortement liée à la pratique. À ce propos, ils partagent les idées de Boissonneault, Lafortune et Cazabon (1995). Les auteurs mettent l'accent sur l'importance des pratiques pour que se développe le sentiment d'appartenance. Sans pratiquer la langue, qui constitue le ciment de la communauté, il est impossible que les élèves s'identifient à celle-ci. Pour permettre l'émergence de ce sentiment d'appartenance, Théberge (1998b) précise que les enseignants doivent jouer un rôle important d'animation culturelle et stimuler la pratique de la langue chez les élèves. Les participants démontrent par leurs réponses qu'ils comprennent l'importance de relever le défi de donner un sens à l'usage du français en milieu minoritaire, par le biais de l'enseignement qui constitue une occasion privilégiée de faire pratiquer la langue et ainsi de renforcer l'attachement des jeunes à la communauté.

Ce qui nous intéresse ici est évidemment d'identifier en quoi l'année à Québec a eu un impact sur la prise de conscience de certains enjeux liés à l'enseignement en milieu minoritaire. L'année à Québec constitue en quelque sorte une « activité en français hors classe » pour les étudiants, prévue dans leur parcours scolaire universitaire et dont le but est justement de leur faire vivre de l'intérieur une immersion dans la langue française et dans la culture québécoise. En effet, les étudiants ont appris à se débrouiller au jour le jour pour communiquer dans une langue dans laquelle ils ne se sentaient pas toujours très à l'aise. Ils ont dû justifier et expliquer maintes et maintes

fois l'origine de leur accent et la raison pour laquelle ils sont capables de parler en français même s'ils viennent de la Saskatchewan. Ils ont vécu un choc culturel plus ou moins grand et déstabilisant. Pour toutes ces raisons, les étudiants ont été amenés à préciser la manière dont ils entrevoient leur rôle d'enseignants en français en milieu minoritaire. En effet, c'est dans la pratique du français au quotidien, par eux-mêmes, qu'ils ont pu comprendre l'importance de développer chez leurs élèves la capacité à utiliser le français en contexte réel :

[A.481] [L'année à Québec m'amène à penser] qu'on ne met pas l'accent sur la communication autant qu'on devrait [dans les classes de français langue seconde]. Alors j'aimerais qu'on parle plus en français dans nos classes. Pas seulement pour parler en français, mais pour discuter en français, pour parler des choses de chaque jour, dont on ne parle pas nécessairement avec nos familles parce qu'elles sont anglophones, mais on pourrait juste avoir des discussions pour être plus à l'aise à parler en français [à parler de n'importe quoi].

Plusieurs étudiants soulignent à quel point les encouragements qu'ils ont reçus ici, que ce soit de la part des responsables du programme ou des personnes avec qui ils ont tissé des liens, ont été importants pour les aider à continuer. Ainsi, ils veulent eux-mêmes, comme enseignants, être des motivateurs, des personnes stimulantes et encourageantes pour leurs élèves. D'une certaine manière, et ceci est surtout vrai pour les étudiants anglophones, ils ont ressenti de l'intérieur les difficultés liées au fait de vivre dans sa langue seconde et ils ont développé une grande sensibilité aux interventions pédagogiques efficaces pour aider les apprenants, interventions qu'ils pourront à leur tour reproduire en classe. Les étudiants interrogés se préparent ainsi à « endosser de nouveaux rôles », pour reprendre Cohen-Scali (2000, p. 67), notamment celui de guides accompagnant leurs élèves dans un processus d'apprentissage qui s'avère complexe. Ils ont également constaté que l'enseignement qu'ils avaient reçu ne les avait pas vraiment préparés à vivre en français. Les francophones ont vécu moins fortement la difficulté de se débrouiller dans cette langue pour les activités de tous les jours. Les anglophones, cependant, quoiqu'ils aient terminé pour la plupart leurs études secondaires avec un diplôme les qualifiant de bilingues, ont été frappés par le fait qu'ils ne connaissaient pas les mots et les expressions pour pouvoir communiquer au quotidien : « [H.98] Peut-être d'aller magasiner et c'était tout en français [c'était marquant pour moi]. Comme tu dois dire « Est-ce que je peux l'essayer » et c'est toutes les choses vraiment quotidiennes de le dire et sans être dans un milieu complètement

francophone, on n'a pas l'occasion de dire ces choses et de savoir la « langue de magasiner ».

Quand Rebuffot (1993) dépeint les usages linguistiques en milieu minoritaire, il insiste sur le fait que les jeunes font une utilisation souvent réactive du français, c'est-à-dire qu'ils ne l'utilisent que lorsque la situation l'exige, sans avoir eux-mêmes initié la conversation. Pour les participants, l'année à Québec a constitué une occasion idéale pour aller au-delà de cet usage plutôt passif de la langue. Ils ont dû s'habituer à être constamment actifs en français, à prendre des initiatives pour aborder les gens dans des contextes variés, pour fréquenter des commerces où tout se passe en français, pour recevoir des services en français, pour tisser des liens avec des Québécois, etc. Ces expériences les ont amenés à repenser la manière dont ils ont été formés et certains semblent se détacher du modèle qu'ils ont connu, modèle qui selon eux ne mettait pas suffisamment l'accent sur la communication au quotidien. Ils ne rejettent pas en bloc l'enseignement reçu, mais ils prennent position quant aux priorités qu'ils viseront une fois enseignants. Par exemple, plusieurs souhaitent insister davantage sur le développement d'habiletés à communiquer dans des contextes variés et proches du quotidien, sur l'apprentissage du lexique et des expressions en français que les élèves connaissent déjà en anglais. D'une certaine façon, cette remise en question et cette prise de position relèvent du processus de singularisation tel que présenté par Gohier (1998), chaque étudiant rencontré cherchant « [...] dans sa façon d'exercer sa profession des orientations éducatives et pédagogiques en accord avec [son] identité » (p. 202). Les étudiants sentent le besoin, à la suite de leur expérience, de se démarquer partiellement de ce qu'ils ont connu comme élèves et ils commencent à préciser l'approche qu'ils souhaitent préconiser en classe. Ainsi, comme enseignants, ils désirent mettre davantage l'accent sur la dimension communicative de la langue, en amenant leurs élèves à acquérir le vocabulaire et les formules nécessaires pour pouvoir évoluer sans difficulté en contexte francophone. Ils veulent que leurs élèves sachent comment, par exemple, poser des questions à l'épicerie, donner des directives au salon de coiffure, commander un repas dans une chaîne de restauration rapide, etc. L'enjeu auquel ils semblent être plus sensibles est de parvenir à outiller efficacement leurs élèves pour que ceux-ci développent une maîtrise suffisante de la langue française, dont ils sauront se servir avec aisance et avec confiance dans un milieu totalement francophone.

Toujours à propos des enjeux de l'enseignement en français en milieu minoritaire, en ayant été confrontés à un milieu de vie différent du leur (un milieu francophone majoritaire), les étudiants ont pu commencer à préciser leur compréhension des buts et des objectifs des écoles en milieu minoritaire, bien différents de ceux des écoles en milieu majoritaire. Ce qu'ils ont observé dans les écoles du Québec leur a permis de cerner progressivement ce qui fait la spécificité de leur futur milieu de travail. Par l'observation d'un autre système scolaire et d'un autre contexte d'enseignement, les étudiants ont eu l'occasion de cerner certaines différences entre l'enseignement dans un milieu où tout se déroule dans la langue de la majorité et l'enseignement dans un contexte où la langue d'enseignement est minoritaire :

[E.269] [En ce qui concerne les distinctions entre un milieu majoritaire et un milieu minoritaire], je pense dans un milieu minoritaire, il peut avoir toute l'influence [de l'anglais], en-dehors comme de la petite communauté francophone, parce que ça va être probablement être dans une ville anglophone, alors il y a toute l'influence que si les jeunes partent de l'école, ils rentrent habituellement dans un milieu complètement anglophone, même si ils ont un foyer francophone, la vie quotidienne est anglophone autour d'eux qu'ils le veulent ou non. Dans un milieu majoritaire, ce n'est pas vraiment le cas. Tu sors de l'école, tu vas au centre d'achats, au restaurant, c'est en français.

Il est permis de penser que l'expérience à Québec donne la chance aux étudiants de réfléchir aux particularités de l'enseignement en français en Saskatchewan, non pas en le découvrant de l'intérieur, mais plutôt en observant une réalité qui y est contraire, soit l'enseignement en français en milieu francophone. Il va sans dire que cette dimension de leur cheminement professionnel sera approfondie durant les troisième et quatrième années de leur formation, alors qu'ils vivront leurs premiers stages de prise en charge dans les écoles de leur province et qu'ils approfondiront leur connaissance de leur milieu de travail. L'année à Québec aura cependant permis d'initier une réflexion essentielle sur la réalité de l'enseignement en milieu minoritaire.

À propos des contradictions qui caractérisent l'école en milieu minoritaire, les réponses des étudiants ne permettent pas d'affirmer qu'ils en sont conscients. Bernard (1997) propose que la complexité de l'enseignement en français en milieu anglophone réside dans le fait que, dans ce contexte, elle ne peut pas jouer son rôle habituel de lieu de reproduction sociale. Son rôle est plutôt celui d'un balancier compensateur face à la majorité anglophone. Les prochaines années de formation des étudiants et leur entrée

sur le marché du travail leur permettront probablement de percevoir cette contradiction qui influence évidemment la tâche des enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, l'année à Québec a permis aux étudiants anglophones de développer une meilleure compréhension du vécu des Fransaskois. La communauté fransaskoise ne formant qu'une faible proportion de la population en Saskatchewan, plusieurs étudiants, encore une fois surtout des étudiants anglophones, n'ont pas eu jusqu'à maintenant l'occasion de participer aux activités de cette communauté, de discuter avec des francophones de leur province. L'année à Québec, en les « isolant », en les sortant de leur milieu habituel et en les amenant à réfléchir à des questions liées à l'identité linguistique et culturelle (que ce soit dans les cours ou par le biais des rencontres qu'ils ont fait sur place), les a aidés à développer une plus grande sensibilité aux revendications et aux besoins des groupes linguistiques minoritaires. Notamment, ils semblent avoir pris conscience de l'existence d'une culture forte au Québec, culture qui se fonde justement souvent sur le fait de parler une langue différente de celle de la majorité à l'échelle du pays :

[G.174] Ici [au Québec], [la langue française] c'est quelque chose vraiment complet, on a été vraiment frappés par le fait qu'il y a une grosse culture francophone et même si on est anglophones, maintenant, on se sent un peu partie de cette culture parce qu'on a choisi de vivre notre vie en français. Oui, ça c'est probablement la chose la plus marquante [sur le plan linguistique], que c'était vraiment quelque chose de concret et quotidien.

Il est permis de penser qu'en raison de ces prises de conscience, ils seront mieux outillés pour relever le défi que représente la clientèle hétérogène des classes en milieu minoritaire. Gérin-Lajoie (1993) insiste sur cette caractéristique des groupes d'élèves, car cela implique que les enseignants développent une compréhension éclairée de l'identité culturelle de leurs élèves, que ceux-ci soient francophones, anglophones ou issus de foyers exogames. C'est dire que les enseignants doivent apprendre, comme le suggèrent Gilbert, LeTouzé et Thériault (2004), à adapter leur approche pédagogique à des profils d'élèves variés, tant sur les plans langagier que culturel.

Plusieurs étudiants, qui avaient choisi d'enseigner en français pour des raisons politiques, accordent maintenant plus d'importance au bilinguisme au Canada et comprennent mieux la réalité francophone dans un pays majoritairement anglophone. Ils ont manifesté leur volonté de s'impliquer dans la communauté fransaskoise à leur retour

en Saskatchewan, afin de connaître et de comprendre davantage les enjeux liés à la cohabitation inégale de deux groupes linguistiques. Ils se sentent aussi mieux acceptés en tant qu'anglophones qui souhaitent enseigner en français : « [D.804] Et [j'ai compris cette année] que la plupart des Québécois ou des Fransaskois ne vont pas me regarder comme je ne suis pas capable [d'enseigner en français], mais, complètement sur l'autre côté, ils vont être fiers pour moi que je suis capable, comme anglophone, de transmettre une passion pour la langue française. »

Encore une fois, l'affirmation de soi des anglophones, qui perçoivent que leur choix de carrière est légitime et accepté, nous ramène au processus de singularisation. En affirmant leur fierté de pouvoir contribuer à la survie du français dans leur province, ils revendiquent leur place dans la profession et apprivoisent lentement la culture qui lui est propre. En même temps, ces prises de conscience et cette affirmation de soi font clairement référence au processus d'identification inhérent à la construction de l'identité professionnelle. Les étudiants se préparent à endosser le rôle de membres actifs de la communauté francophone, dont ils pourront devenir de fidèles ambassadeurs. Qu'ils soient francophones ou anglophones, ils développent un sentiment d'appartenance au groupe des enseignants en français en milieu minoritaire, sentiment d'appartenance absolument essentiel. Pour Dubar (1995), la première confrontation au milieu du travail (amorcée dès la formation universitaire) est déterminante, puisqu'elle permet l'émergence d'une « identité "professionnelle" de base », qui constitue pour le jeune une « projection de [lui-même] dans l'avenir (p. 121) ». Pour les étudiants rencontrés, les expériences vécues à Québec permettent cet exercice d'anticipation, en ce sens qu'elles les amènent à préciser quel sera leur rôle et quelle sera leur place en tant qu'enseignants. Ils s'identifient ainsi progressivement à la profession, tout en sachant mieux affirmer qui ils sont : « La fonction ou l'arrimage de sa singularité – aux traits définitoires de la profession – lui permettront d'effectuer des choix dans ses orientations pédagogiques, et plus largement éducatives, que comporte son statut de professionnel autonome, et par-delà, l'identité professionnelle » (Gohier, 1998, p. 204).

En somme, il semble que les étudiants, à travers les expériences vécues en immersion prolongée, ont acquis une meilleure compréhension de leur rôle d'enseignants, qui est d'amener les élèves à être capables de participer activement à la vie en français de la province, un enjeu incontournable en milieu minoritaire. Les

processus de singularisation et d'identification, constitutifs de la construction de l'identité professionnelle, sont tous deux présents. La singularisation se manifeste par la remise en question de la formation reçue, dont ils se distancient pour préciser comment ils souhaitent éventuellement enseigner. De plus, elle s'observe par une affirmation claire, surtout de la part des anglophones, de la fierté de leur choix professionnel et de sa légitimité. L'identification s'observe par la meilleure compréhension qu'ont développée les étudiants à propos de la communauté francophone minoritaire de leur province et de la place qu'ils pourront occuper au sein de cette communauté.

#### 4.2.2 Sens des responsabilités et ouverture d'esprit

Partir loin de chez ses parents, apprendre à se débrouiller seul au quotidien, voilà des étapes cruciales dans la vie d'un jeune adulte. Pour plusieurs étudiants interrogés, la venue à Québec constituait la première expérience loin de la maison. Au fil des jours, en gérant eux-mêmes un budget, en organisant leur temps entre les études et les tâches quotidiennes (par exemple, faire l'épicerie), ils disent avoir développé un sens des responsabilités beaucoup plus grand. Le fait de ne plus être sous la supervision directe des parents leur permet d'apprivoiser une autonomie qu'ils n'avaient peut-être pas avant et cette expérience débouche sur une plus grande maturité : « [A.370] Je pense que je suis devenue plus adulte maintenant qu'avant parce, quand je suis avec ma famille, ils vont me traiter comme enfant, parce que c'est ça, ils sont des parents, ils sont des bons parents, mais ils veulent que je sois un enfant. » Même ceux qui vivaient déjà à l'extérieur du domicile familial ont vécu une transition durant cette année, notamment parce qu'ils devaient s'adapter à un nouveau milieu et sortir de leur zone de confort, pour vivre des expériences uniques.

Dans une culture qui différait de la leur, ils ont dû fréquemment s'affirmer, expliquer d'où ils venaient et pourquoi ils étaient ici, ce qui, selon leurs propos, leur a permis de développer une meilleure confiance en eux. Cette affirmation de soi ne s'est pas faite sans heurts, comme en témoigne l'étudiant F :

[F.540] Il y avait un temps que j'étais un peu désespéré. J'oublie si c'était ma superviseure de stage ou mon enseignant-associé de français qui a dit qu'elle ne serait pas confortable que j'enseigne le français à des personnes parce que mon niveau de français n'est pas très élevé et que je ne suis pas le meilleur en français.

Ils ont dit « Ben, je ne veux pas que tu enseignes le français, même le français langue seconde ». Ça m'a désespéré.

Plus loin, ce même étudiant explique que, malgré qu'on ait nié sa capacité à enseigner en français, il est demeuré, après s'être remis en question, convaincu qu'il en est capable. Kasterstein (1990) souligne que le processus d'affirmation de soi, notamment la singularisation, est souvent marqué par des périodes d'incertitude, surtout si l'individu choisit d'aller à contrecourant. Cet étudiant anglophone, qui était considéré par des francophones du Québec comme n'étant pas apte à enseigner en français, a dû, pour pouvoir aller au-delà des commentaires négatifs qu'on lui avait faits, s'affirmer tel qu'il était et respecter ses convictions, tout en acceptant que tous ne pensent pas comme lui.

Sur le plan de l'identité, l'expérience à Québec a provoqué une distanciation par rapport au milieu familial, ce qui a poussé les jeunes à se singulariser davantage. Loin du regard des parents et de la communauté, confrontés à des situations parfois déstabilisantes, les étudiants ont pu se centrer sur eux-mêmes et évoluer en s'affirmant et en se connaissant mieux. La construction de l'identité, présentée comme un phénomène dynamique et mouvant par Dubar (1995), Kasterstein (1990) et Mucchielli (2002), se tisse au fil des expériences et celles que les étudiants vivent à Québec les amènent à développer une plus grande maturité et une autonomie certaine, en raison des nouvelles responsabilités qu'ils doivent prendre.

Le fait d'être dans une autre province les a aussi confrontés à la différence culturelle. Plusieurs d'entre eux affirment clairement que leur choix de carrière est en partie motivé par le désir de préserver les relations entre le Québec et le reste du Canada, et par la richesse qu'ils attribuent au fait de parler plus d'une langue. Leur venue à Québec leur a confirmé que les relations entre les provinces canadiennes, parfois tendues, étaient influencées par une différence culturelle évidente. Outre la différence linguistique, il semble que plusieurs étudiants ne se soient pas attendus à être plongés dans une culture si distincte, puisque le Québec et la Saskatchewan font partie du même pays. Leur année ici les a donc forcés à développer leur ouverture d'esprit pour être capables de comprendre, d'apprécier et de remettre en question ce qui caractérise chaque culture. Cela les a notamment amenés à observer les liens inséparables qui unissent langue et culture : « [H.397] Je pense que c'est vraiment

nécessaire pour les élèves [du baccalauréat en éducation française de l'Université de Regina] de continuer à venir ici. C'est une expérience de voir une autre culture et une autre, pas façon de vivre, mais les différences. Je pense que c'est nécessaire, quand on apprend une autre langue, de l'aller vivre [d'aller la vivre au quotidien]. » Ils accordent beaucoup d'importance au bilinguisme, qu'ils considèrent comme un privilège, et l'année à Québec leur a démontré qu'il ne s'agit pas de parler une langue pour comprendre une culture et pour développer un sentiment d'appartenance. Nous avons souligné au chapitre 2 (2.3) l'importance de définir l'appartenance au groupe linguistique en insistant sur le partage de la langue parlée et de la culture qui y est intimement liée. Pour Bernard (1998) et Dallaire et Roma (2000), l'une ne va pas sans l'autre et pour appartenir à une communauté, il faut à la fois utiliser sa langue et connaître sa culture. La vie au quotidien à Québec a plongé les étudiants dans la culture québécoise, en partie différente de la leur, essentiellement caractérisée par le partage d'une langue distincte de celle de la majorité. Pour cette raison, l'année passée en milieu francophone majoritaire a fait en sorte que les étudiants sont devenus plus sensibles à la fonction symbolique de la langue dans le développement d'un sentiment d'appartenance. Ils sont ainsi devenus davantage ouverts au rôle culturel et identitaire de la langue, ce qui les rend de plus en plus aptes à remplir leur rôle d'enseignants en milieu minoritaire. Nous pensons qu'ils seront mieux outillés pour accompagner leurs élèves dans le développement de leur identité linguistique, bref de remplir le rôle d'animation culturelle sur lequel Théberge (1998b) insiste tant.

L'année à Québec donne donc l'occasion aux étudiants de se responsabiliser pour remplir leurs obligations de tous les jours et d'entrer en contact avec un groupe culturel différent, tout en étant capables de faire preuve de nuance et d'ouverture d'esprit. Ces attitudes les suivront en classe et feront d'eux des enseignants qui, puisqu'ils ont eue l'occasion de prendre leurs responsabilités et de se débrouiller, s'investiront avec sérieux dans les tâches qui leur seront confiées. De plus, leur ouverture d'esprit, enrichie par les rencontres interculturelles faites au Québec, teintera les activités pédagogiques qu'ils proposeront à leurs élèves. L'identité professionnelle se construit aussi lorsque les étudiants sont amenés à consolider leur autonomie personnelle et il apparaît que l'année à Québec, en raison de l'éloignement qu'elle provoque, marque de manière particulière le passage du statut d'élève à celui d'enseignant.

### 4.2.3 Maitrise de la langue française

Le thème de la maîtrise de la langue est au cœur des propos des étudiants. L'année à Québec, vécue en milieu totalement francophone, semble avoir été pour plusieurs une occasion privilégiée de s'approprier leur outil principal de travail, soit la langue française. Le sentiment de détenir les compétences professionnelles nécessaires pour leur emploi futur s'en voit souvent renforcé, ce qui leur permet d'envisager avec plus de confiance l'enseignement.

Lorsqu'ils parlent des enseignants qui ont été pour eux des modèles et qui les ont inspirés dans leur choix de carrière, le thème de la compétence linguistique revient constamment. Cela est surtout vrai pour les étudiants qui ont fréquenté des écoles d'immersion et dont les enseignants étaient en majorité des anglophones. Pour ces étudiants, le fait d'avoir eu des enseignants anglophones qui étaient capables de leur enseigner en français confirmait que leur choix de carrière était possible et réaliste. Il demeure cependant que plusieurs étudiants affirmaient en entretien avoir longtemps eu peur de ne pas maîtriser suffisamment le français pour enseigner dans cette langue. Ils en parlaient notamment lorsqu'ils évoquaient les qualités nécessaires pour enseigner en français, surtout en milieu minoritaire. Pour eux, une excellente maîtrise de la langue constitue l'une des compétences essentielles, mais ils n'étaient pas convaincus avant leur venue à Québec qu'ils détenaient cette compétence. À ce propos, les expériences vécues à Québec semblent avoir contribué à rendre les étudiants plus confiants quant à leur capacité à répondre à l'exigence de qualité linguistique liée à leur métier. Ils ont dû apprendre à se débrouiller en français au quotidien. Qui plus est, ils ont dû persévérer lorsque des Québécois leur répondaient en anglais, en entendant leur accent, car il était alors facile pour eux de ne plus parler en français. Vivre en français représentait un défi de tous les jours qui exigeait une grande dépense d'énergie pour certains d'entre eux.

Ce que les étudiants ont retiré de positif de cette expérience est une conviction, maintenant claire et profonde, qu'ils sont capables de se débrouiller en français. Ils ont une meilleure confiance en eux lorsqu'ils s'expriment dans la langue qu'ils utiliseront tous les jours en enseignant :

[H.437] Auparavant, je ne pense pas que je pourrais aller dans une salle de classe et enseigner en français, je ne me [faisais pas confiance] de le faire. [Développer une confiance], c'était mon grand défi en venant à Québec. C'était vraiment difficile pour moi d'avoir de la confiance de parler en français, parce que j'avais peur,

même parler en français, avec mes amis. Alors, [ma confiance] s'est améliorée tellement qu'elle m'a aidée à améliorer tous les autres aspects de mon français.

Cette confiance nouvellement acquise pour certains leur confirme qu'ils peuvent, à leur tour, devenir des modèles pour leurs futurs élèves, qu'il est possible pour les anglophones d'enseigner en français. Ils ont aussi réussi à nuancer certaines attentes qu'ils avaient avec leur venue. Pensons à l'étudiante D qui voulait quitter le Québec en ayant perdu son accent anglophone et en ayant appris l'accent québécois, mais qui est plutôt repartie avec en elle la conviction que, même si elle est anglophone et s'exprime avec un accent, cela ne pose pas problème. Elle comprend maintenant qu'elle pourra enseigner malgré cet accent, ce dont elle doutait, et ses doutes se sont estompés notamment grâce à la confiance qu'elle a acquise cette année en ses compétences linguistiques.

Le cheminement des étudiants quant à la maîtrise du français concerne aussi la qualité de la langue parlée et écrite qu'ils souhaitent proposer à leurs élèves lorsqu'ils enseigneront. Après plusieurs mois de travail acharné pour s'améliorer constamment en français, ils accordent plus d'importance à communiquer dans une langue claire et soignée : « [A.16] [J'ai choisi d'enseigner en français parce que] j'adore les langues. J'aimerais enseigner en français, mais j'aimerais aussi apprendre l'espagnol et les autres langues. Ce n'est pas seulement le français qui m'intéresse. » Leur rapport à la langue s'est donc modifié ; pour plusieurs, elle est passée d'un outil servant à transmettre une information (peu importe la forme qu'elle prend), à un système qui sous-tend un ensemble de symboles culturels et dont il faut soigner l'expression pour en rendre la richesse et la beauté, et pour être intégré à la communauté qui la partage.

Cette importance accordée à la langue et cette confiance nouvelle quand il s'agit de la parler les rapprochent de l'idéal qu'ils se font d'un enseignant en milieu minoritaire compétent. Tous s'accordent pour dire que la capacité à utiliser une langue de qualité est primordiale et qu'il est nécessaire d'être à l'aise, en confiance et sûr de soi devant les élèves. Ayant relevé le défi de vivre totalement en français, loin de chez eux, dans un milieu inconnu et totalement francophone, ils sont maintenant pleinement en contrôle de leurs moyens pour y parvenir devant leurs élèves. Vivre en milieu francophone serait même, selon une étudiante, le seul moyen de parvenir à ce niveau de confiance et de maîtrise de la langue : « [H.180] Comme j'ai dit, sans venir ici, dans un

milieu complètement francophone, c'est pas possible, je ne pense pas que je devrais être une enseignante en français sans venir ici pour avoir l'expérience d'être ici, dans un milieu complètement francophone et pour améliorer mon français, dans un degré si grand comme ça. »

Pour un étudiant qui souhaite enseigner en milieu minoritaire, la compétence langagière fait automatiquement partie de l'identité professionnelle. En effet, il n'y a pas une journée où la question de la langue ne soit évoquée par les collègues, les élèves, les parents ou la communauté en général. D'ailleurs, Bernard (1998) souligne clairement le fait que les enseignants agissent à titre d'agents de résistance par rapport à la langue anglaise. Pour cette raison, se préparer au métier d'enseignant en milieu minoritaire implique de ressentir pour soi-même une aisance et une confiance liées à l'utilisation du français, état d'esprit nécessaire pour jouer le rôle d'agent de résistance. Pour les étudiants interrogés, le fait de s'appropriier leur principal outil de travail participe encore une fois du processus de singularisation tel que décrit par Gohier (1998), qui implique de se sentir personnellement capable de répondre aux exigences de la profession. Se sentir en confiance pour utiliser le français constitue l'une des conditions principales pour qu'ils soient aptes à relever les défis qui leur sont proposés. La déstabilisation provoquée par l'éloignement les amène à se repositionner, à reconnaître le fait qu'ils sont mal à l'aise quand vient le temps de s'exprimer en français et ensuite à profiter de l'année en milieu francophone pour développer une maîtrise solide de la langue.

#### **4.2.4 Identité linguistique et culturelle**

Sur le plan de la langue, les étudiants ont donc l'impression de maîtriser davantage la langue d'enseignement. Ils ont également développé un rapport au français plus solide et plus assuré, une identité culturelle et linguistique mieux définie qui leur permet de se sentir aptes à s'investir de manière encore plus active dans leur rôle de modèles auprès de leurs élèves.

Il appert que l'année à Québec a eu des impacts légèrement différents sur l'identité linguistique et culturelle des étudiants, selon qu'ils soient francophones et ou anglophones. Pour les francophones, l'année à Québec fut une occasion de renforcer leur sentiment d'appartenance à la francophonie, plus précisément à l'espace

francophone de leur province (la Fransaskoisie). Les paroles de l'étudiante E sont éloquentes à ce sujet. En étant confrontée aux réactions des Québécois qui entendaient son accent et en ayant eu l'occasion d'expliquer d'où elle venait et pourquoi elle parlait en français, elle a pu préciser ce qui fonde son appartenance. L'année à Québec fut l'occasion de délimiter la sphère d'appartenance linguistique et culturelle. Le qualificatif « francophone » n'est plus suffisant pour définir son identité, puisque celui-ci regroupe tous ceux qui parlent français à travers le monde, sans se soucier de leur origine culturelle. Venir à Québec impliquait pour les Fransaskois d'être confrontés à d'autres francophones qui, pourtant, n'ont pas tout à fait la même appartenance culturelle, qui se définissent souvent comme Québécois et qui mettent même parfois en doute la possibilité d'une appartenance francophone hors Québec. Ainsi, pour les francophones de la Saskatchewan, le gentilé Fransaskois devient-il le plus rassembleur, puisqu'il met en lumière les particularités de leur appartenance linguistique, en les distinguant des autres francophones et en leur permettant de préciser leur réalité de minoritaires, leur histoire et leurs symboles propres (pensons aux batailles menées dans la province pour parvenir, en 1999, à la création de la Division scolaire francophone). Cette appartenance précisée et revendiquée devient source de fierté et permet aux étudiants d'expliquer, par exemple, leur accent différent, souvent influencé par l'anglais. Ils sont souvent heurtés lorsque des Québécois leur soulignent cet accent, mais ils ont fini par accepter que celui-ci ne met qu'en lumière leur réalité quotidienne, puisque dans les faits, ils ne vivent pas uniquement en langue française. Pour Bernard (1998), le fait d'appartenir à la communauté, d'apprécier ce qu'elle symbolise et de démontrer sa fierté sont des attitudes qui permettent de constituer l'identité collective. Lorsque les étudiants francophones disent qu'ils se sentent membres à part entière de la Fransaskoisie et qu'ils revendiquent cette appartenance, ils manifestent leur identité collective et la langue perd de cette manière son statut strictement utilitaire ou folklorique.

Cette identité linguistique et culturelle précisée pour les Fransaskois est aussi marquée par une impression, ressentie notamment par l'étudiant B, d'être soutenu par le Québec dans la bataille quotidienne et souvent ardue pour défendre le français dans une province anglophone. Pour cet étudiant, les encouragements reçus de la part de Québécois, qui l'incitent à continuer son travail et à être fier de ce qu'il réalise, constituent un élan et une énergie pour accomplir les défis qui lui sont présentés. Son

identité et ses convictions sont ainsi renforcées et il souhaite partager sa fierté et sa passion avec ses futurs élèves : « [B.653] Alors je sais en retournant chez moi, je vais ramener ça [ma fierté renforcée par l'année à Québec] et en enseignant, je vais avoir cette fierté et ça va se montrer. Parce que si on est fiers de la langue et notre culture, je trouve que c'est difficile de le cacher en enseignant. Alors je sais qu'en enseignant, je vais démontrer cette fierté. »

Pour de futurs enseignants, la revendication énergique d'une identité fransaskoise a des impacts énormes, puisqu'elle donne un sens nouveau au choix de carrière. En effet, lorsque nous les avons interrogés à propos de leur choix d'enseigner en français, ils affirmaient avoir été plutôt influencés par des personnes significatives, par le désir de poursuivre les batailles passées ou encore, pour certains, la décision était tout simplement « évidente », « naturelle », mais plus ou moins expliquée. Pour les étudiants ayant étudié dans les écoles d'immersion, ce choix revêtait une dimension plus utilitaire, il s'agissait d'une manière comme une autre de ne pas « gaspiller » tout le travail réalisé durant leur secondaire pour acquérir une bonne maîtrise de la langue. En s'affirmant haut et fort comme Fransaskois, les étudiants francophones dépassent les raisons premières justifiant leur choix de carrière et donnent à celui-ci une dimension beaucoup plus profonde et nuancée. D'une certaine manière, ils s'éloignent d'une conception passéiste de leur communauté, souvent définie par le folklore, comme le soutient Bernard (1998). Ils développent plutôt un sentiment d'appartenance actuel et dynamique, tourné vers l'avenir puisqu'il s'actualise dans un projet professionnel concret. En enseignant, ils deviendront d'ailleurs les porte-étendards de leur culture, ceux qui relèveront le défi qui leur est lancé, soit d'aider les élèves à consolider leur propre identité linguistique et culturelle, malgré l'influence de l'anglais (Bordeleau, 1993, dans Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2004).

Le mot « mission » est d'ailleurs évoqué par certains étudiants pour décrire le rôle qu'ils auront à remplir comme enseignants, une mission pour permettre à la langue française de survivre en Saskatchewan, mais aussi pour donner aux élèves le même sentiment de fierté que celui qu'ils ont eux-mêmes réussi à développer au fil des ans et, pour certains, à renforcer et à préciser à Québec : « [E.504] Maintenant que je sais ceci [que je me définis plus comme Fransaskoise que comme francophone], je peux donc être plus confiante comme enseignante et être fière de qui je suis et d'où je viens. Avec

ceci, mes élèves vont avoir un modèle positif à suivre. » Cette fierté nouvelle ou à tout le moins renforcée constitue une attitude absolument essentielle en classe pour permettre à l'enseignant de prendre en charge de manière efficace et assumée son rôle de modèle.

Les étudiants francophones à Québec vivent donc à la fois un processus de singularisation et un processus d'identification, ce qui les prépare à jouer leur rôle en salle de classe. Ils se centrent sur eux-mêmes, pour préciser ce qui est à la base de leur fierté culturelle et les raisons pour lesquelles ils veulent enseigner en français. En même temps, ils revendiquent plus clairement leur appartenance à la Fransaskoisie et leur souhait d'en devenir les ambassadeurs. Leur projet professionnel se définit parce qu'ils se connaissent mieux et parce qu'ils ont précisé la place qu'ils souhaitent occuper dans leur communauté.

En ce qui concerne les étudiants anglophones, leur identité linguistique et culturelle n'étant évidemment pas la même que celle des francophones, les impacts de l'année à Québec diffèrent légèrement. Ce qui attire notre attention est leur attachement nouveau à la langue française. D'une langue qui n'était qu'un instrument offrant plusieurs opportunités d'emplois intéressantes (de nombreux emplois exigent le bilinguisme et peu de personnes maîtrisent les deux langues officielles), le français devient un élément plus significatif de la manière dont ils se définissent. En effet, la langue française ne semblait pas revêtir pour les étudiants anglophones de signification particulière avant l'année à Québec. N'utilisant pas le français au quotidien (sauf en classe), ils n'avaient pas eu l'occasion d'en faire un usage suffisant pour s'y identifier. À ce propos, et tel que cela a été mentionné plusieurs fois précédemment, Boissonneault, Lafortune et Cazabon (1995) notent que seul un usage fréquent et presque quotidien de la langue peut mener au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Les étudiants anglophones ont grandi dans des foyers unilingues anglophones et ils ont fréquenté des écoles anglophones ou d'immersion, dans lesquelles le sentiment d'appartenance à une communauté disons bilingue est difficile à stimuler. Plusieurs d'entre eux ont donc vécu à Québec leur toute première expérience prolongée en milieu unilingue francophone. Ils ont ainsi eu la chance de « vraiment » voir la francophonie de l'intérieur, ce qui leur a permis de mieux comprendre sur quoi se fonde l'attachement à la langue française, au-delà de ce

qu'ils peuvent connaître, parfois de manière assez ténue, à propos de la Fransaskoisie. Venir à Québec, où ils doivent vivre totalement en français et accepter qu'il s'agisse de la langue de la majorité les amène à accepter cette langue et surtout à découvrir la culture qui est sous-jacente. Ils développent aussi leur propre sentiment d'appartenance à la communauté. Pour l'étudiante G, la langue française revêt maintenant une toute autre importance dans son propre sentiment d'appartenance. Elle revendique une place dans la communauté francophone de sa province, une place bien à elle, en tant qu'anglophone, mais une place réelle et assumée, elle qui se définit maintenant comme une « minifrancophone » : « [G.693] [Une chose qui a changé en moi durant l'année d'immersion à Québec est] le fait que je m'identifie un peu comme une minifrancophone maintenant, que le français est beaucoup plus pour moi maintenant que juste ma langue d'étude. » Sans renier son origine anglophone (d'où le « mini »), elle manifeste le sentiment d'appartenir à sa manière à la communauté francophone de sa province. Le fait d'avoir vécu en français au quotidien donne un sens nouveau à sa langue seconde, qui sort des murs de l'école et qui se rattache à la « vraie » vie. Pour les étudiants anglophones, le français n'est plus uniquement un outil pour obtenir un emploi, il s'agit d'une partie de qui ils sont. Ils réussissent à combiner leur appartenance à la langue de la majorité, l'anglais, et leur attachement à la langue française. Encore une fois, le double processus de singularisation/socialisation est présent. Les étudiants savent mieux qui ils sont et ils se taillent une place dans la communauté.

Les étudiants anglophones, ayant développé une fierté nouvelle et un sentiment d'appartenance ou à tout le moins un attachement renforcé à la langue française, seront mieux outillés pour donner un sens à l'apprentissage de cette langue lorsqu'ils seront en classe avec leurs élèves. Ainsi, ils seront aptes à donner un sens à l'apprentissage du français, sens qui est possible dans la mesure où l'enseignant amène ses élèves à l'extérieur des murs de l'école pour qu'ils participent à la vie en français de leur province, et dans la mesure où il a lui aussi réussi à donner un sens à sa langue seconde :

[D.750] Et [après une année en immersion], je comprends mieux ce que je veux faire, je comprends mieux ce que je veux accomplir comme personne et comme enseignante, que je veux transmettre la passion et la volonté d'apprendre une autre langue. Et c'est juste ça. Ce n'est pas vraiment d'apprendre les mathématiques, on sait les numéros en français maintenant.

Non mais c'est juste la volonté de continuer, d'avoir la passion pour quelque chose qui n'est pas confortable toujours.

Tous les étudiants interrogés ont souligné la difficulté d'enseigner le français lorsqu'il s'agit de la langue minoritaire, surtout parce que les élèves ne sont pas motivés et ne comprennent pas l'intérêt d'apprendre cette langue. En ayant eux-mêmes trouvé un intérêt profond et solide pour la langue française, les étudiants anglophones et francophones deviendront à leur tour des modèles de fierté et pourront proposer des justifications authentiques à leurs élèves lorsque ces derniers demanderont qu'on leur explique l'importance de l'apprentissage du français. Il est permis de penser aussi que cet attachement au français amènera les étudiants anglophones et francophones à s'intégrer davantage à la communauté fransaskoise et à en devenir des membres actifs et impliqués, ce qui leur permettra de créer des ponts entre l'école en français et la vie en français à l'extérieur de ses murs.

### 4.3 Cohérence interne et comparaison avec le cadre théorique

Afin de s'assurer de la cohérence interne de nos données, une attention particulière a été portée aux propos des participants pour nous assurer qu'il ne s'y trouvait pas de contradictions. Globalement, dans les entretiens analysés, les réponses des étudiants étaient très cohérentes. À deux reprises, nous avons souligné une légère contradiction dans les réponses données. Dans le premier cas, la contradiction concernait un élément précis de réponse. Nous avons donc simplement mis de côté cet élément et n'en avons pas tenu compte dans l'analyse des données. Dans le second cas, l'étudiante affirme d'abord que l'année à Québec n'a pas eu d'impacts pour elle, puis elle enchaîne tout de suite en affirmant que l'année lui a permis de s'améliorer grandement en français. Nous avons retenu cette deuxième réponse pour notre analyse, considérant qu'il ne s'agissait pas exactement d'une contradiction, mais plutôt d'une nuance apportée à une réponse précédente. L'ensemble des réponses données par cette participante allait d'ailleurs dans ce sens.

L'interprétation des données permet de démontrer qu'il existe de très nombreux liens entre le cadre théorique et les données recueillies. En effet, les réponses des étudiants et l'analyse qui en découle vont tout à fait dans le même sens que les idées des auteurs présentés dans le cadre théorique. Entre autres, les réponses des participants mettent toutes en lumière la complexité de l'enseignement en milieu minoritaire, l'ampleur des défis que pose ce métier et l'importance du rôle des enseignants dans ce contexte. De plus, tel que le soulignent les auteurs, la langue constitue toujours l'élément charnière d'une analyse de la réalité des milieux minoritaires. Nous avons pu le constater dans les réponses des participants. En effet, dans leurs propos, les concepts de langue et de culture revenaient constamment, comme les fils conducteurs nécessaires pour raconter leur réalité.

#### 4.4 Limites méthodologiques

La principale limite méthodologique rencontrée concerne le nombre de participants. Nous aurions aimé pouvoir réaliser cette recherche avec au moins 12 étudiants, pour obtenir une base de données plus substantielle et pouvoir valider davantage les résultats obtenus. Il va sans dire qu'il aurait été plus facile de trouver ce nombre de participants dans une cohorte plus grande.

Ensuite, nous pensons encore qu'il aurait été préférable de procéder à deux séries d'entretiens. Cela nous aurait permis de partir des représentations des étudiants dès leur arrivée à Québec pour les comparer à celles de la fin de l'année. En constatant que nous ne pourrions faire deux séries d'entretiens, nous avons tout de suite modifié notre projet pour qu'il soit réalisable avec un entretien. Toutefois, nous pensons qu'il aurait été plus facile de démêler certains propos des étudiants qui réfèrent à l' « avant Québec » et ceux qui réfèrent à l' « après Québec ». Nous avons plutôt dû préciser dans nos questions si nous voulions qu'ils nous parlent de ce qui est antérieur ou non à leur année d'immersion.

Dans un autre ordre d'idées, n'étant pas membre d'un groupe de recherche et étudiant à temps partiel, nous avons eu peu d'occasions pour discuter avec des collègues étudiants-chercheurs de notre démarche d'analyse, de nos résultats, etc., ce qui nous aurait aidée à préciser notre démarche en revoyant notre classification. Nous n'avons pu le faire qu'avec une personne totalement extérieure à l'Université Laval et avec notre directeur de recherche.

Enfin, il va sans dire que la langue a pu parfois représenter un obstacle. Plusieurs étudiants rencontrés n'ayant pas le français comme langue première, il est probable qu'ils n'ont pu répondre avec la même aisance qu'ils l'auraient fait en anglais. De plus, nous avons dû reformuler certaines questions pour être bien comprise et rétablir quelques fois quand l'étudiant ne répondait pas vraiment à la question posée. Malgré tout, nous avons réussi à pallier cet obstacle en variant nos stratégies d'écoute et de reformulation pour être capable de bien guider les étudiants durant les entretiens.

## CONCLUSION

Deux langues, deux cultures. La cohabitation harmonieuse au Canada d'une culture anglophone majoritaire et d'une culture francophone minoritaire représente tout un défi à relever. Dans un tel contexte, les enseignants sont des acteurs de premier plan dans la reconnaissance et dans la survie de la francophonie hors Québec. Porteurs d'histoire et de culture, ils représentent au sein des communautés francophones minoritaires la clé de voute d'une entreprise de longue haleine, celle d'assurer la survie du français en milieu anglo-dominant. Les défis qu'ils doivent relever sont nombreux : intervenir dans des classes souvent hétérogènes, gérer le manque de motivation des élèves pour l'apprentissage du français, interagir avec une communauté francophone fragilisée face à la majorité anglophone, etc. Ces enseignants doivent stimuler le développement langagier ET culturel des élèves, en plus d'enseigner les savoirs et savoir-faire liés aux disciplines scolaires. Non contents d'être compétents sur le plan disciplinaire, ces enseignants doivent donc démontrer leur capacité à endosser un rôle complexe d'animation culturelle. L'enseignant en milieu minoritaire francophone œuvre ainsi dans un contexte où la pression est énorme, puisqu'il lui est demandé de contrebalancer la tendance continuelle à l'anglicisation des communautés. Les élèves à qui il enseigne ont d'ailleurs souvent une identité culturelle et linguistique métissée, à cheval entre la langue anglaise et la langue française. L'école joue ainsi le rôle de « balancier compensateur » face à la première qui, par le poids du nombre, l'emporterait sur la seconde. Pour parvenir à remplir sa mission, l'enseignant en milieu minoritaire doit lui-même avoir développé une solide identité linguistique et culturelle. Les activités de formation prévues dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement en milieu minoritaire doivent donc être examinées de près pour s'assurer qu'elles permettent l'émergence de cette identité ethno-linguistique forte chez les enseignants. C'est ce qui nous a amenée à vouloir étudier l'approche originale de l'Université de Regina.

Par le biais des entretiens de recherche réalisés auprès de futurs enseignants en français en Saskatchewan, nous avons pu cerner l'impact d'une activité de formation unique en son genre au Canada, soit une année d'études universitaires passée en milieu francophone majoritaire. L'identité professionnelle des étudiants qui vivent cette

expérience se transforme et se précise sur de nombreux aspects. Ils prennent conscience de plusieurs enjeux de l'enseignement en milieu minoritaire, grâce à une distanciation productive par rapport à leur milieu d'origine. Notamment, ils précisent de quelle manière ils aimeraient enseigner en français pour amener leurs élèves à comprendre l'intérêt et la pertinence d'apprendre une langue seconde. De cette manière, ils commencent à préciser le style d'enseignement qu'ils souhaitent mettre en place. Loin de la maison, ils sont forcés à prendre leur vie en main et leur sens des responsabilités s'en voit renforcé. Confrontés à une culture partiellement différente de la leur, ils sont amenés à faire preuve d'ouverture d'esprit. Ils développent de cette manière des qualités essentielles qui leur permettront de devenir des acteurs engagés et nuancés dans leur futur milieu de travail, des acteurs qui seront aussi plus surs d'eux parce qu'ils auront développé leur maîtrise de la langue. Cette maîtrise de la langue s'observe tant sur les plans grammatical, syntaxique et lexical que sur le plan plus abstrait des représentations. Au-delà d'une meilleure maîtrise de la langue française, les étudiants ont surtout une perception plus positive de leur capacité à s'exprimer dans la langue française. Comme futurs enseignants en français, ils font ainsi preuve d'une assurance nouvelle puisqu'ils se sont approprié leur principal outil de travail. Sur le plan symbolique, leur attachement à la langue française est devenu, au fil de l'année à Québec, plus fort et plus profond. D'abord perçue comme un simple outil de communication ou même d'avancement professionnel, elle est devenue un symbole de culture. Pour les francophones, l'attachement au français a pris la forme de la revendication affirmée d'une identité fransaskoise. Pour les anglophones, le fait d'avoir vécu en milieu francophone a permis l'émergence d'un certain sentiment d'appartenance à la francophonie qui, sans remettre en question leur appartenance à la culture anglophone, se manifeste par une impression nouvelle de pouvoir participer légitimement à la vie francophone de leur province.

Ainsi, les étudiants ont surtout appris à mieux se connaître, à préciser qui ils sont et quels enseignants ils souhaitent devenir. Sur le plan de la construction de l'identité professionnelle, dans l'ensemble, l'année à Québec a notamment eu un impact sur le processus de singularisation, les étudiants ayant eu l'occasion de se découvrir et de lentement s'investir de la mission qui les attend. En ce qui concerne le processus de socialisation, l'expérience d'immersion semble avoir permis aux étudiants de se projeter dans la communauté francophone (et par ricochet dans le groupe de pairs), pour les uns

en tant que Fransaskois fiers et assumés, pour les autres en tant qu'anglophones attachés à la langue française et surs de pouvoir contribuer à sa vitalité en milieu minoritaire.

Cette recherche a mis en lumière toute la richesse d'une année en milieu francophone pour la formation de futurs enseignants en français en milieu anglophone. Il s'avèrerait certainement pertinent de voir comment les autres activités de formation du Baccalauréat en éducation française pourraient inspirer la manière dont est conçue l'année à Québec, afin que celle-ci soit le plus possible adaptée aux besoins et aux attentes des communautés fransaskoises. En outre, il pourrait être extrêmement pertinent de s'attarder davantage aux diverses marques d'identification choisies par les étudiants (francophone, francophile, anglophone, bilingue, minifrancophone, etc.) et de vérifier si ces marques évoluent ou se modifient à la suite de l'expérience à Québec. Enfin, il demeure difficile de savoir quel sera l'impact à plus long terme de cette année de formation en milieu francophone majoritaire. Pour ce faire, il pourrait être intéressant de suivre des étudiants venus à Québec une fois dans leur salle de classe, pour observer concrètement quelles méthodes d'enseignement découleraient des prises de conscience faites durant l'année d'immersion. Plusieurs souhaits ont été formulés par les participants, notamment en ce qui concerne les approches qu'ils envisagent privilégier en classe. Il nous apparaît intéressant de tenter éventuellement de vérifier comment ces projets s'actualiseront en classe.

L'année à Québec constitue, à la lumière de cette recherche, une porte ouverte sur la culture de l'autre, mais surtout une porte ouverte sur soi, une occasion pour les futurs enseignants de mieux se connaître et de se projeter avec assurance dans une profession aux défis multiples, non seulement d'ordre professionnel, mais également d'ordre identitaire.

## BIBLIOGRAPHIE

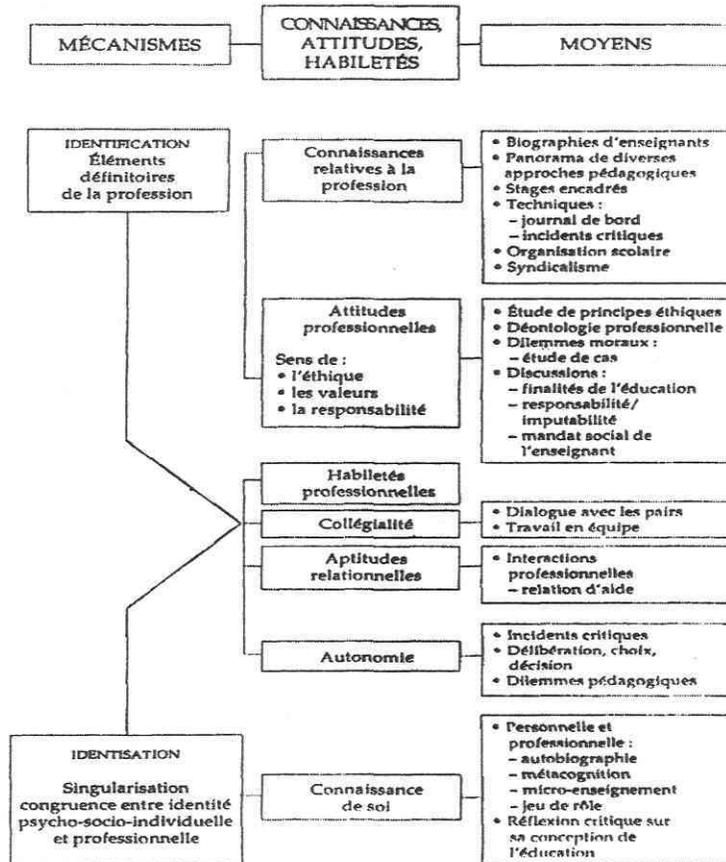
- Bernard, R. (1997). « Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- (1998). *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Ottawa : Le Nordir.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boissonneault, J., Lafortune S. et Cazabon B. (1995). « Identité et appartenance culturelles [de l'enseignant] : incidences sur l'enseignement d'une langue maternelle [en situation de minorité] ». *Revue de l'ACLA*, 17(1), 11-21.
- Bouchard, C. (1998). *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec*. Saint-Laurent : Fides.
- Boudreau, A. (1991). « Les rapports que de jeunes Acadiens et Acadiennes entretiennent avec leur langue et avec la langue ». *Égalité : revue acadienne d'analyse politique*, 30, 17-35.
- Boutin, G. (1999). « Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier ». Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauqués (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 43-56). Bruxelles/Paris : De Boeck et Larcier.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. France : Presses universitaires de France.
- Commissariat aux langues officielles. (2001). *Nos langues officielles : Pour finir un siècle et commencer un millénaire*. Ottawa : Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada.
- Dallaire C. et Roma J. (2000). « Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches ». *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives* [En ligne]. <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/18-dallaire.html> (Page consultée le 20 juin 2006).
- Division scolaire francophone n° 310. (2003a). *Mission* [En ligne]. <http://www.dsf.sk.ca/dsf/profil.htm> (Page consultée le 19 juin 2006).
- (2003b). *Gestion* [En ligne]. <http://www.dsf.sk.ca/dsf/gestion.htm> (Page consultée le 19 juin 2006).
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2<sup>e</sup> éd). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.

- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Flores, M.A. et Day, C. (2006). « Contexts which shape and reshape new teachers' identities : A multi-perspective study ». *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gérin-Lajoie, D. (1993). « Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu minoritaire ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 799-813.
- Gervais, F., Julé L. et Tetreault V. (1993). « Le programme de baccalauréat en éducation française- son impact sur les étudiantes et les étudiants fransaskois ». *10<sup>e</sup> anniversaire, 1983-1993. Recueil d'articles*, 76-65.
- Gilbert, A., LeTouzé S. et Thériault J.-Y. (Septembre 2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire. Rapport final de recherche*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Gohier, C. (1993). « L'étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle ». Dans C. Gohier et M. Schleifer (dir.). *La question de l'identité. Qui suis-je ? Qui est l'autre ?* (p. 21-40). Montréal : Les éditions Logiques.
- (1998). « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire ». In A. Giroux (dir.). *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques* (p. 189-214). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 3-32.
- Hamel, M. et Gervais F. (1996). *Phases d'adaptation lors d'un stage prolongé en contexte universitaire « distinct »*. Rapport de recherche non publié.
- Kasterstein, J. (1990). « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités ». Dans C. Camilleri et al. (dir.). *Stratégies identitaires* (p. 27-41). Paris : Presses Universitaires de France.
- Laplante, B. (2001). « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 127-150.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery : Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (1986). « La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune ». *Repère. Essais en éducation*, 8, 135-389.
- MacLure, M. (1993). « Arguing for yourself : Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives ». *British Educational Research Journal*, 19 (4), 311-322.

- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1996). *Pédagogie des écoles fransaskoises : fondements et pratiques* [En ligne]. [www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/peda/index.html](http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/peda/index.html) (Page consultée le 1er mai 2004).
- Mucchielli, A. (2002). *L'identité* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Nault, T. (1999). « Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe ». *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 43-56). Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauqués (dir.). Bruxelles/Paris : De Boeck et Larcie.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou : CEC.
- Statistique Canada. (2002a). « Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues ». Dans Statistique Canada. *Recensement du Canada de 2001* [En ligne]. <http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Analytic/Index.cfm> (Page consultée le 8 mars 2005).
- (2002b). « Le Canada en statistiques, population et démographie, langues, population selon la langue maternelle ». Dans Statistique Canada. *Recensement du Canada de 2001* [En ligne]. [http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/demo11a\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/demo11a_f.htm) (Page consultée le 16 mars 2005).
- Taboada-Leonetti, I. « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue ». Dans C. Camilleri et al. (dir.). *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Théberge, M. (1998a). « L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiments et référents identitaires ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 33(3), 265-283.
- (1998b). « Marques d'identification d'étudiants en formation à l'enseignement et conception de leur rôle en animation culturelle ». *Revue du Nouvel-Ontario*, 22, 45-69.
- Thériault, J.-Y. (1994). « Entre la nation et l'ethnie. Sociologie, société et communautés minoritaires francophones ». *Sociologie et sociétés*, 26, 15-32.
- Tucker, G.R. (2003). « A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education ». Dans C. B. Paulston et G. R. Tucker (dir.). *Sociolinguistics. The Essential Readings* (p. 464-471). Malden : Blackwell Publishing.
- Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.



\* Ce graphique a été amélioré à la suite de discussions avec le Groupe de recherche sur l'identité professionnelle du futur enseignant. Ce Groupe comprenait, outre l'auteur de ce chapitre, Marta Anadon, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau et Jacques Chevrier.



## ANNEXE A : Réseau sur l'identité professionnelle (Gohier)

Gohier (1998, p. 206-207)

## **ANNEXE B : Formulaire de consentement**

### **Titre du projet**

ENSEIGNER LE FRANÇAIS EN MILIEU MINORITAIRE :  
IMPACTS D'UNE ANNÉE D'IMMERSION EN COURS DE FORMATION

### **Chercheurs**

Marie-Eve Vachon-Savary, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie

Denis Simard, directeur de recherche

### **Contexte et ampleur**

La recherche dont il est question dans ce formulaire constitue l'objet de notre maîtrise en psychopédagogie. Cette recherche portera sur environ dix cas d'étudiants du Programme spécial de formation à l'enseignement du français en milieu minoritaire.

### **Buts et pertinence**

L'année passée à Québec par les étudiants saskatchewanais du Programme spécial de formation à l'enseignement du français en milieu minoritaire peut provoquer certaines remises en question. Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise, nous nous proposons d'étudier ces questionnements afin de mieux comprendre le développement de l'identité professionnelle de ces futurs enseignants. Plus précisément, nous aimerions comprendre les impacts d'une année d'immersion sur le développement de l'identité professionnelle de futurs enseignants de français en milieu minoritaire.

### **Procédés de recherche**

Les participants seront rencontrés pour un entretien individuel semi-dirigé, c'est-à-dire que nos questions permettront à la personne interrogée de développer ses idées avec une certaine liberté. L'entretien durera environ 60 minutes et sera enregistrée pour en faciliter l'analyse. Les personnes interrogées seront choisies au hasard, dans l'ordre selon lequel elles contacteront la chercheuse pour manifester leur intérêt. Le projet leur sera présenté oralement à la fin d'un de leurs cours. Un petit document écrit, résumant le projet, leur sera alors remis. L'analyse des réponses obtenues sera faite par Marie-Eve Vachon-Savary, sous la supervision de Denis Simard, directeur de recherche.

### **Risques et inconvénients**

Les personnes interrogées risquent de se sentir fatiguées à la suite de l'entretien. De plus, il est possible que les participants se rendent compte de certaines prises de conscience liées à leur année d'immersion, auxquelles ils n'avaient pas pensé. Si ces prises de conscience provoquaient un malaise chez les étudiants, des mesures de soutien leur seraient offertes de la part d'une autre intervenante de l'équipe (Anne-Catherine Dubuc), qui a les compétences requises afin d'intervenir dans de telles situations.

### **Bénéfices escomptés**

Les personnes interrogées, par le biais des résultats de l'analyse (qui leur seront communiqués), pourraient mieux comprendre quels impacts a eu leur année d'immersion à Québec et comment, à l'avenir, elles pourraient exploiter ces prises de conscience pour améliorer leur pratique professionnelle.

### **Droit au retrait**

En tout temps, avant, pendant ou après l'entretien, les personnes interrogées peuvent se retirer du projet ou refuser de répondre à une question, sans qu'elles aient à justifier leur retrait de quelque manière que ce soit. La participation au projet se fait sur une base totalement volontaire. Le fait de participer ou de refuser de le faire n'aura aucune influence

sur le résultat scolaire des participants. De plus, aucune mention des réponses données en entretien ne sera faite dans les dossiers d'étudiants des participants.

#### **Protection de la confidentialité et de l'anonymat**

Les personnes ne seront jamais nommées sur les enregistrements ou dans les analyses et leur identité sera codée à l'aide d'un nom fictif. Les informations présentées dans l'analyse ne permettront pas d'identifier les participants.

Les enregistrements seront conservés jusqu'à la fin de l'analyse (soit environ deux ans après la fin des entretiens), aux fins de consultation au besoin. Après ces deux années, toutes les données seront détruites par déchiquetage.

Tous les documents écrits portant le nom des personnes interrogées ainsi que les enregistrements audio seront conservés, pour la durée de la recherche, dans un classeur verrouillé auquel seule la chercheuse aura accès.

Les résultats seront présentés dans le mémoire de maîtrise de la chercheuse et pourraient éventuellement servir dans une publication scientifique.

#### **Retombées et suivi du projet**

Les participants seront avisés lors de la publication des résultats de la recherche et pourront contacter la chercheuse pour obtenir un résumé de ceux-ci.

#### **Personnes-ressources**

Pour toute question au cours de ce projet, vous pouvez vous adresser à :

##### *Chercheure*

Marie-Eve Vachon-Savary  
Faculté des sciences de l'éducation  
Bureau 1334  
Université Laval, Sainte-Foy  
Québec, Canada G1K 7P4  
Courriel :  
Marie-Eve.Vachon-Savary@fse.ulaval.ca  
Téléphone : 656-3239

##### *Ombudmsan*

*Personne à joindre  
pour toute plainte  
ou critique concernant  
ce projet de recherche*  
Patrick Robardet  
Pavillon Alphonse-Desjardins  
Bureau 3320  
Université Laval, Sainte-Foy  
Québec, Canada G1K 7P4  
Courriel :  
ombuds@ombuds.ulaval.ca  
Téléphone : 656-3081

#### **Signatures**

Après avoir lu et compris ce formulaire de consentement et avoir obtenu des réponses satisfaisantes à toutes mes questions, je consens librement à participer à ce projet.

Participant \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

J'affirme avoir fourni au participant toutes les informations nécessaires afin qu'il comprenne bien les objectifs de cette recherche et j'ai pris le temps de répondre à toutes ses questions de manière honnête et intègre. Je lui remets une copie de ce formulaire.

Chercheure \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## ANNEXE C : Canevas d'entretien

### Partie 1 : Vivre une année d'immersion en français

1. Qu'est-ce que la langue française représentait pour vous avant de venir à Québec et qu'est-ce qu'elle représente aujourd'hui, après huit mois d'immersion ?
2. Comment vous êtes-vous senti dans un milieu majoritairement francophone ?
3. Quels sont les événements dont vous risquez le plus de vous souvenir après votre année à Québec ? Qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?
4. Globalement, qu'est-ce qui a été facile ou difficile cette année dans le fait de vivre en milieu majoritaire francophone ?
5. Selon vous, avez-vous changé durant votre année ici au plan linguistique ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ? J'aimerais que vous me donniez des exemples de ce qui a changé.
6. Y aurait-il d'autres éléments liés à votre expérience ici dont vous aimeriez parler ?

**Partie 2 : Devenir enseignant en milieu minoritaire**

1. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français en particulier ?
  - Y a-t-il des personnes qui vous ont influencé, si oui, qui ?
2. Quelles sont selon vous les compétences principales d'un enseignant de français ?
  - Comment croyez-vous qu'il soit possible de développer ces compétences ?
3. Qu'est-ce qui distingue l'enseignement du français en milieu francophone minoritaire de l'enseignement du français en milieu francophone majoritaire, selon vous ?
4. Croyez-vous qu'il faille des compétences spéciales pour enseigner le français en milieu minoritaire ?
  - Si oui, lesquelles et pourquoi ?
  - Si oui, comment pensez-vous pouvoir développer ces compétences ? (Si la réponse à la question précédente était oui.)
  - Sinon, pourquoi les compétences nécessaires sont-elles les mêmes en milieu majoritaire et en milieu minoritaire ?
5. Y aurait-il d'autres idées ou opinions concernant l'enseignement du français que vous aimeriez partager ?

**Partie 3 : Faire une année d'immersion en français durant la formation en enseignement en milieu minoritaire**

1. Pourquoi avoir choisi un programme qui impliquait une année d'immersion au Québec ?
2. Quelles compétences professionnelles pensiez-vous pouvoir développer durant l'année d'immersion à Québec ?
  - Avez-vous réussi ? En d'autres mots, l'année à Québec vous a-t-elle permis de développer des compétences pour enseigner le français en milieu minoritaire ou elle n'a eu aucun impact sur vos compétences d'enseignant ?
  - Si oui, lesquelles ? Sinon, pourquoi ?
3. Vous avez fait un stage en milieu francophone majoritaire cette année, dans une école de Québec. Qu'est-ce que ce stage vous a permis d'apprendre sur les ressemblances et les différences entre l'enseignement du français dans une province francophone majoritaire et dans une province où le français est la langue minoritaire ?
  - J'aimerais que vous me donniez des exemples de ces ressemblances et de ces différences.
  - Si le stage ne vous a rien permis d'apprendre sur ces ressemblances ou ces différences, pouvez-vous expliquer pourquoi ?
4. Qu'est-ce que le fait de passer une année à Québec, dans un milieu francophone majoritaire, vous a permis d'apprendre sur les dimensions de votre rôle d'enseignant en milieu minoritaire ?
  - Si elle ne vous a rien permis d'apprendre sur ce rôle, pouvez-vous expliquer pourquoi ?
5. On dit qu'on enseigne ce que l'on est... Comment votre année à Québec a-t-elle pu changer ce que vous êtes et donc ce que vous serez comme enseignant en milieu minoritaire ? J'aimerais que vous ne me parliez que d'éléments qui sont directement liés à l'année à Québec, de changements qui n'auraient pas pu se faire ailleurs.
  - Si rien n'a changé en vous, seriez-vous capable de m'expliquer pourquoi ?
6. Y aurait-il d'autres idées ou opinions concernant l'enseignement du français que vous aimeriez partager ?

## ANNEXE D: Fiche démographique

Nom et prénom \_\_\_\_\_

1. Dans quelle langue avez-vous réalisé vos études primaires et secondaires ?  
\_\_\_\_\_
2. Quelle est la langue parlée majoritairement dans votre famille ?  
\_\_\_\_\_
3. Comment vous identifiez-vous au plan de la langue ?  
\_\_\_\_\_
4. À quel niveau allez-vous enseigner ? \_\_\_\_\_
  - 4.1 S'il s'agit du secondaire : Quels sont vos champs d'études (disciplines d'enseignement) ? \_\_\_\_\_
5. Avez-vous déjà fait d'autres études universitaires avant ce baccalauréat ? \_\_\_\_\_
  - 5.1 Si oui, lesquelles ? \_\_\_\_\_
6. Avez-vous déjà fait un stage en enseignement ? \_\_\_\_\_
  - 6.1 Si oui, de quelle nature était-il (observation uniquement, partage de la tâche avec l'enseignant, prise en charge de la classe, etc.) ?  
\_\_\_\_\_
7. Avez-vous déjà occupé un ou des emplois qui se rapprochai(en)t de l'enseignement ou de l'animation ? \_\_\_\_\_
  - 7.1 Si oui, quel(s) étai(en)t cet(ces) emploi(s) ?  
\_\_\_\_\_
  - 7.2 Était-ce un(des) emploi(s) qui se déroulai(en)t en français ?  
\_\_\_\_\_
8. Êtes-vous déjà venu au Québec ? \_\_\_\_\_
  - 8.1 Si oui, dans quelles circonstances et pour combien de temps ?  
\_\_\_\_\_
9. Avez-vous déjà vécu dans un milieu francophone majoritaire ? \_\_\_\_\_
  - 9.1 Si oui, pendant combien de temps ? \_\_\_\_\_
  - 9.2 Si oui, dans quelles circonstances et pour quelles raisons ?  
\_\_\_\_\_

## ANNEXE E : Verbatim

### Entretien du 12 avril avec l'étudiante D

Chercheure  
Étudiante

*Qu'est-ce que la langue représentait pour vous, la langue française, avant d'venir à Québec et qu'est-ce que ça représente pour vous maintenant, après huit mois d'immersion/*

.... Honnêt'ement j'pense que ça changeait pas [ok. Euh.... Pour moi c'était quelque chose.... qui était... que j'ai dû travailler toujours [oui c'était... un peu un défi, mais j'ai travaillé ça pendant treize ans... chez moi [hum, hum puis après... c'est comme un gâteau (rires) [oui pis j'ai construit le gâteau pis ici... c'est.. glacé.

*C'est le crémage !*

Oui:i ! Parce que... c'est beau, c'est.... c'est bien pour manger, on peut regarder, on peut décorer, c'est toujours quelque chose qu'il faut ajouter, on peut le faire [ok vraiment plus grand, mais ici:i, la langue français pour moi.... C'est... je vois que c'est une autre monde, y'a quelque chose.... autre que les personnes qui parlent français en Saskatchewan, c'était juste les personnes en Saskatchewan qui parlaient français, mais ici... c'est une culture, c'est une autre monde [ok et... y'a des personnes qui parlent français comme leur langue maternelle [hum, hum et c'est jamais quelque chose que j'ai vécu avant [ok.

*Donc, vous disiez que pour vous... ça représente la même chose, c't-à-dire quelque chose qu'on améliore tout l'temps [oui, mais qu'vous aviez r'marqué qu'pour d'autres personnes, ça représentait quelque chose de différent, qu'est-ce que vous voulez dire/*

Hum.. un peu ça. C'est juste que je n'savais pas que c'était quelque chose.... de sérieux [ok, c'était juste quelque chose... c'était toujours deuxième pour moi parc'que j'connaissais toujours les personnes en anglais, qui... expriment leurs sentiments en anglais [hum, hum et qu'c'était juste la façon d'être... en anglais [ok parc'que je connaissais jamais... l'autre partie. Mais, il y a un autre monde qui parle en français [ok comme leur langue maternelle [ok, c'est l'autre côté d'la médaille [hum, hum un peu pour moi [oui mais...

*Ok. Donc vous avez pris conscience de ça.*

Oui ! Oui.

*Alors ma deuxième question ce s'rait comment vous êtes-vous sentie dans un milieu majoritairement francophone/*

Comment je me sentais... Donc c'est maintenant.

2:44

*Maintenant et dans les huit derniers mois.*

Oui..... Hum ! C'est difficile [oui/... J'pense que... je me sens.... minoritaire [ok (rires) [oui et c'est la première fois [ok que je me sens minoritaire [ok, mais aussi... je me sens que les personnes ici qui parlent majoritairement français, qui connaissaient pas... l'anglais [oui, me regardent comme quelqu'un.. avec du pouvoir, parce que je suis.. capable de communiquer et d'apprendre à les deux langues [hum, hum, oui. Et je pensais avant que.... quand je serais ici [oui, que les personnes me regarderaient comme anglophone, « ok, elle parle anglais, est-ce qu'elle peut... comprendre/ » [hum, hum. Mais maintenant, je me sens vraiment... que j'ai beaucoup de pouvoir [oui et je me sens très bien ici, je me sens... confortable et... ça me pousse toujours de penser dans une façon différente parce qu'il faut.. quand je... quand je pense dans une façon en français c'est pas... tout à fait la même que quand je pense en anglais [ah oui/. C'est pas la même chose pour moi. Donc ici, je peux me pousser, je peux me voir dans une autre... manière, dans une autre façon, et je sais que j'ai beaucoup de pouvoir... et j'ai beaucoup de confiance, parce que j'ai beaucoup de pouvoir, parce que je peux participer dans... beaucoup d'affaires, beaucoup de.... juste l'éc... juste à l'école [oui, en français [oui et en anglais [oui c'est vraiment une force c'est un force oui [ok mais c'est, c'est quelque chose que je dois toujours travailler [oui et c'est quelque chose que... et j'aime ça, j'aime ça d'être... toujours en train de penser et d'être... c'est quoi le mot..... je sais le mot en anglais (rires) euh..... c'est d'être poussée mais... d'être « challenged ».

*Oui, d'avoir un défi/*

Oui [ok, toujours [ok, parce que c'est pas facile [oui. Quand je m'éveille le matin, j'écoute, j'entends le radio et c'est en français et je sais que je dois vivre en français...et:... oui [c'est un défi c'est un défi, mais j'aime ça.

*Ok. J'aimerais revenir sur quelque chose que vous avez dites [hum, hum, pour que vous expliquiez un peu c'que vous entendez par là [hum, hum. Vous dites « C'est la première fois que j'me sens minoritaire » [oui. En quoi vous étiez minoritaire ici et non...en Saskatchewan ou moins... ou qu'vous vous sentiez moins minoritaire.*

... Premièrement, c'est la langue [oui. Que:e quand j'entends les personnes en train d'parler c'est en français ou c'est dans une autre langue [ok et... c'est la première fois que l'anglais n'est pas majoritaire [ok. Et que je n'peux pas aller... et commander une pizza en anglais, c'est.. [ok ça doit être en français. Aussi:i... je n'suis pas... d'ici [hum, hum. Donc je viens d'une autre province et je suis minoritaire dans le fait que je viens de la Saskatchewan [ok et... plupart des autres personnes sont québécois ou québécoises [ok. Donc je me sens minoritaire [dans ce sens là comme ça aussi oui.

*En étant une personne d'ailleurs [hum, hum, d'un autre endroit, et en étant une personne bilingue... et qui est plutôt habituée de vivre en anglais [oui on pourrait dire ça [oui oui. Ok, j'comprends mieux. Euh, quels sont les événements dont vous risquez l'plus de vous s'ouv'nir dans votre année à Québec, par rapport à la langue française/ Est-ce qu'y a*

6:40

## ANNEXE F : Verbatim épuré et découpage en unités de sens

### Étudiante D

1. [D1, L10] Honnêtement, je pense que [ma représentation de la langue français] ne changeait pas [depuis que je suis à Québec]. Pour moi, c'était quelque chose que j'ai dû travailler toujours, c'était un peu un défi, mais j'ai travaillé ça pendant treize ans chez moi.
2. [D1, L12] [Mon français], c'est comme un gâteau, puis j'ai construit le gâteau puis ici [à Québec], c'est glacé [c'est le crème].
3. [D1, L17] Parce que [la langue] c'est beau [comme un gâteau], c'est bien pour manger, on peut regarder, on peut décorer, c'est toujours quelque chose qu'il faut ajouter, on peut le faire vraiment plus grand.
4. [D1, L19] Ici, la langue française pour moi, je vois que c'est un autre monde, il y a quelque chose autre que les personnes qui parlent français en Saskatchewan. [Avant, le français représentait pour moi] juste les personnes en Saskatchewan qui parlaient français, mais ici, c'est une culture, c'est un autre monde et il y a des personnes qui parlent français comme leur langue maternelle et ce n'est jamais quelque chose que j'ai vécu avant.
5. [D1, L30] C'est juste que [avant de venir à Québec] je ne savais pas que c'était quelque chose de sérieux [la vie en français], c'était toujours en deuxième pour moi parce que je connaissais toujours les personnes en anglais, qui expriment leurs sentiments en anglais et c'était juste la façon d'être en anglais, parce que je ne connaissais jamais l'autre partie.
6. [D1, L34] Mais, il y a un autre monde qui parle en français comme leur langue maternelle, c'est l'autre côté de la médaille un peu pour moi [une prise de conscience].
7. [D2, L49] Je pense que [en milieu majoritaire francophone] je me sens minoritaire et c'est la première fois que je me sens minoritaire.
8. [D2, L50] Je me sens [en milieu majoritaire francophone] que les personnes ici qui parlent majoritairement français, qui ne connaissaient pas l'anglais, me regardent comme quelqu'un avec du pouvoir, parce que je suis capable de communiquer et d'apprendre dans les deux langues.
9. [D2, L53] Et je pensais avant que [je vienne à Québec] que, quand je serais ici, les personnes me regarderaient comme une anglophone : « Ok, elle parle anglais, est-ce qu'elle peut comprendre ? ».

10. [D2, L56] Mais maintenant [que je suis à Québec depuis huit mois], je me sens vraiment que j'ai beaucoup de pouvoir.
11. [D2, L56] [Maintenant, après huit mois], je me sens très bien ici [à Québec], je me sens confortable.
12. [D2, L57] [Le fait de vivre dans un milieu francophone majoritaire] me pousse toujours de penser dans une façon différente parce que quand je pense dans une façon en français, ce n'est pas tout à fait la même [chose] que quand je pense en anglais. Ce n'est pas la même chose pour moi [de vivre en français ou en anglais]. Donc ici, je peux me pousser, je peux me voir dans une autre manière, dans une autre façon.
13. [D2, L61] Je sais que j'ai beaucoup de pouvoir [dans un milieu francophone] et j'ai beaucoup de confiance, parce que j'ai beaucoup de pouvoir, parce que je peux participer dans beaucoup d'affaires. Juste à l'école, en français et en anglais, c'est une force.
14. [D2, L64] C'est quelque chose [la maîtrise du français] que je dois toujours travailler.
15. [D2, L65] J'aime ça, j'aime ça d'être toujours en train de penser et d'être poussée, d'être « challenged ».
16. [D2, L71] [Parler en français est toujours un défi] parce que ce n'est pas facile. Quand je me réveille le matin, j'écoute, j'entends la radio et c'est en français et je sais que je dois vivre en français et oui, c'est un défi, mais j'aime ça.
17. [D2, L80] Premièrement, [ce qui me fait sentir minoritaire] c'est la langue. Quand j'entends les personnes en train de parler, c'est en français ou c'est dans une autre langue et c'est la première fois que l'anglais n'est pas majoritaire.
18. [D2, L82] Je ne peux pas aller et commander une pizza en anglais, ça doit être en français [et c'est une autre raison pour laquelle je me sens minoritaire].
19. [D2, L83] Je ne suis pas d'ici. Donc je viens d'une autre province et je suis minoritaire dans le fait que je viens de la Saskatchewan et plupart des autres personnes sont québécois ou québécoises. Donc je me sens minoritaire comme ça aussi oui.

## ANNEXE G : Statistiques de classification des énoncés

<b>Nombre d'énoncés par verbatim épuré</b>							
A : 86	B : 121	D : 124	E : 65	F : 112	G : 95	H : 65	I : 65

<b>Nombre d'énoncés par catégorie et pourcentage</b>	
<b>Nombre d'énoncés</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Thème A : Idées générales</b>	
<b>A1 : Liées au choix de carrière</b>	
62 énoncés	9 %
<b>A2 : Liées à la langue et à la culture</b>	
48 énoncés	7 %
<b>A3 : Liées à la profession</b>	
122 énoncés	16 %
<b>TOTAL thème A :</b>	
<b>232 énoncés</b>	<b>32 %</b>
<b>Thème B : Expérience de formation à Québec</b>	
<b>B1 : Cours suivis à Québec</b>	
7 énoncés	1 %
<b>B2 : Découverte de la culture québécoise</b>	
18 énoncés	2 %
<b>B3 : Immersion en langue française</b>	
82 énoncés	12 %
<b>TOTAL thème B :</b>	
<b>107 énoncés</b>	<b>15 %</b>
<b>Thème C : Impacts de l'année à Québec</b>	
<b>C1 : Développement personnel</b>	
22 énoncés	3 %
<b>C2 : Développement professionnel</b>	
130 énoncés	18 %
<b>C3 : Développement langagier et culturel</b>	
155 énoncés	21 %
<b>TOTAL thème C :</b>	
<b>307 énoncés</b>	<b>42 %</b>
<b>Énoncés inclassables ou obscurs</b>	
<b>87 énoncés</b>	<b>12 %</b>
 <b>GRAND TOTAL</b> 	
<b>733 énoncés</b>	<b>100 %</b>