

Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école: deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick*

par

Phyllis Dalley

Faculté Saint-Jean

University of Alberta

RÉSUMÉ

Cet article discute les résultats d'une étude ethnographique en milieu scolaire acadien. Elle permet de dégager le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école, et en particulier d'expliquer la participation d'enseignantes bien intentionnées à la reproduction de la stratification sociale. Cette reproduction se voit naturalisée par deux paradoxes, l'un linguistique et l'autre professionnel, qui sous-tendent la définition du rôle de l'enseignante: le premier paradoxe oppose la langue d'autorité et la langue identitaire; le second oppose l'idéologie de l'enseignante professionnelle à celle de l'enseignante maternelle. L'intersection de ces deux paradoxes favorise la reproduction de la stratification sociale par le biais d'une distribution inéquitable des savoirs scolaires.

* Nous tenons à remercier le personnel de l'école Le Bouleau, et plus particulièrement les deux enseignantes qui ont accepté notre présence dans leur salle de classe. Nous remercions également Christian Violy et Christian Tremblay, tous deux de la Faculté Saint-Jean (University of Alberta) pour leur aide technique ainsi que les deux lecteurs anonymes pour leur contribution à la réflexion présentée dans cet article. Nous demeurons cependant seule responsable de l'analyse, des hypothèses et des conclusions inscrites dans ces pages.

Selon la vision de plusieurs, la mission de l'éducation française en milieu minoritaire canadien est de maintenir et de développer la langue et l'identité francophones et ainsi de participer à l'essor de la communauté francophone (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1988, 1997, 1999; Alberta Learning, 2001; Landry, 1993). En ce sens, l'école est gardienne de la langue et de la culture françaises. Ce rôle revient également à la famille et, plus particulièrement, aux femmes (Juteau-Lee, 1983; Dalley, 2001). L'enseignante du primaire se trouve alors à l'intersection de ces deux institutions de socialisation que sont l'école et la famille. Une étude ethnographique, menée dans deux classes de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick, démontre qu'à cette intersection, deux paradoxes, l'un linguistique et l'autre professionnel, sous-tendent la définition du rôle de l'enseignante du primaire en milieu minoritaire. Cet article propose que cette définition concourt inévitablement à la reproduction de l'inégalité d'accès aux savoirs distribués par l'école acadienne du Nouveau-Brunswick. Cette exclusion repose en partie sur des définitions monolithiques d'une langue, d'une culture et d'une identité acadiennes.

Le paradoxe linguistique dont il sera question ici dépolitise la relation hiérarchique soulignée par Bourdieu (1977, 1982) entre langue régionale et langue standard. Cette neutralisation permet de perpétuer une violence symbolique à l'égard des élèves pour qui un français régional, qu'on pourrait dire typiquement acadien, est langue sociomaternelle: ce ne sont ni leur langue ni leur identité qui sont maintenues et reproduites à l'école. Parallèlement, le paradoxe professionnel, qui imbrique l'enseignement au primaire dans l'amour de la mère, est un empêchement à la reconnaissance du premier paradoxe et, surtout, à la recherche de solutions pédagogiques. En effet, notre étude tend à confirmer la proposition de Cummins (1989) selon laquelle la structure scolaire serait contraignante tant pour l'élève que pour l'enseignante.

With respect to the internalization of shame by parents and children, the results of this psychological violence may be even more devastating since the violence is covert and the institutionalized racism is hidden behind the genuine efforts of well-intentioned educators. These

educators are themselves victims of the structure within which they operate since their professional goals of helping children succeed are frustrated by factors beyond their control and of which they are often unaware (Cummins, 1989, p. 56-57).

Dans cet article, nous présentons séparément les paradoxes linguistique et professionnel pour ensuite montrer comment leur rapport dialectique au sein de la culture de la profession enseignante contribue à la stratification de la société acadienne. En fin d'analyse, nous suggérons que ce n'est que par la déconstruction de ces deux paradoxes que l'enseignante de la première année sera en mesure de jouer pleinement son rôle dans l'éducation de tous les enfants. Si nous voulons amoindrir l'écart entre ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas à l'école, il faut envisager un rôle de production sociale pour les institutions d'enseignement.

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre d'une étude ethnographique critique du rôle de l'enseignante dans la production et la reproduction de l'identité acadienne, nous avons constitué un corpus contenant trois types de données: des entrevues semi-structurées avec des enseignantes et des parents, des documents ministériels et des observations libres en salle de classe et dans la communauté environnante d'une école que nous appellerons Le Bouleau.

Nous avons choisi l'ethnographie puisque cette approche qualitative permet de mieux cerner et décrire les idéologies sous-jacentes au travail sociolinguistique de l'enseignante. De plus, nous qualifions ce travail de critique puisque nous estimons avoir la responsabilité de dépasser la description ethnographique et d'oser agir, de concert avec l'école, sur les enjeux sociaux que soulève notre recherche (Thomas, 1993).

Considérant que le passage de l'enfant de la maison à l'école accentue les actions de socialisation de cette dernière, nous avons choisi les classes de Gisèle et de Chantal¹, enseignantes de première année, comme lieux privilégiés d'observation. Outre le temps passé dans ces classes, nous avons recueilli des données sur le fonctionnement général de l'école Le Bouleau et sur les activités communes telles que les

spectacles et les concerts, par exemple. De plus, Gisèle et Chantal ont accepté de participer à une entrevue.

Les communautés environnantes, notamment les réunions d'un conseil municipal, les services religieux, les divers commerces, la géographie et les maisons², ont également fait l'objet d'observations. De plus, seize membres de ces communautés, dont dix femmes et six hommes, nous ont accordé une entrevue.

À cette collecte de données se sont ajoutées des observations ponctuelles d'autres milieux scolaires au Nouveau-Brunswick ainsi qu'un nouvel entretien avec une des enseignantes participantes suite à un changement de milieu de travail. Enfin, des entrevues avec deux membres du personnel-cadre du district scolaire dont fait partie l'école Le Bouleau, l'observation des réunions publiques de ce même district et une analyse de documents gouvernementaux ont permis de placer la pédagogie des enseignantes dans un contexte plus large.

Chaque session d'observation a donné lieu à l'écriture d'un journal ethnographique. Les entrevues ont été transcrites et analysées, tout comme nos notes ethnographiques, pour en dégager les thèmes les plus récurrents. Cette première analyse nous a permis de centrer davantage notre questionnement sur les enjeux émanant des données. Le rôle de la mère et celui du père dans le développement linguistique étant un thème récurrent chez les parents interrogés, nous avons utilisé ce cadre pour comparer et vérifier la correspondance entre ces entrevues et les données recueillies à l'école et auprès des enseignantes participantes. Ce processus a donné lieu, entre autres, aux postulats présentés ici.

Nous ne prétendons pas que les données recueillies permettent de tirer des conclusions pour l'ensemble du système scolaire néo-brunswickois, ni même pour l'ensemble des classes de première année. Cependant, cette analyse de deux salles de classe permet d'approfondir notre compréhension des mécanismes de reproduction sociale de l'école et de l'apport d'enseignantes bien intentionnées dans la réalisation de ce travail.

LE PARADOXE 1: AUTHENTICITÉ / AUTORITÉ LINGUISTIQUE

Le paradoxe linguistique de la salle de classe du niveau primaire découle de la mission même de l'école en milieu minoritaire: alors que l'école se veut un lieu de maintien et de développement de la langue et de l'identité acadiennes, la langue qu'elle souhaite développer n'est pas celle de la population acadienne mais bien, comme nous l'avons démontré ailleurs (Dalley, 2001), celle d'une classe professionnelle qui transcende les frontières de l'Acadie. Ce français qu'on nomme standard n'est pas la langue d'usage dans les milieux de vie de plusieurs Acadiens. Au contraire, il est illégitime là où le français régional, langue acadienne «authentique» est de mise. «C'est notre langue» affirme une participante en parlant de la variété linguistique en usage dans son entourage immédiat. Or, puisque les locuteurs du français standard peuvent parler avec «autorité» ou légitimité dans les marchés linguistiques les plus valorisés par la société (gouvernement, francophonie internationale, par exemple), le milieu scolaire mise presque exclusivement sur cette variété linguistique. Cette légitimité du français standard est rendue explicite par l'une des femmes interrogées: «T'es pus bilingue si tu parles chiac pis pas le bon français». Ainsi, conjointement à son rôle de reproduction identitaire, l'école en milieu minoritaire se doit de permettre l'accès à ces marchés en imposant le français standard.

Nous parlons donc ici de paradoxe linguistique pour décrire la situation dans laquelle une langue (l'acadien, le chiac³) exclue de la salle de classe, en faveur du français standard, est symbole et outil de construction de l'identité acadienne d'une partie importante de la population étudiante. Effectivement, les locuteurs du chiac rencontrés dans le cadre de notre étude affirment, en plus d'être acadien, une identité chiac: «C'est une identification à une région, c'est bon.» La mission du système scolaire acadien énoncé au début de cet article est donc contradictoire: ce système doit développer et maintenir une identité linguistique qu'il cherche d'emblée à normaliser ou à standardiser. Ce paradoxe est le fait de l'école en milieu minoritaire francophone en général⁴, et sa gestion est laissée aux enseignantes.

Sous le couvert de la démocratisation de l'éducation et de la mobilité sociale, cette standardisation par la scolarisation est effectivement liée à la définition officielle du rôle de l'école acadienne. À cet effet, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) précise que l'école acadienne doit amener l'élève à «affirmer son identité culturelle en s'exprimant dans diverses circonstances et avec différents interlocuteurs selon le registre de langue approprié», c'est-à-dire soit «le français correct» ou «une langue soutenue», puisqu'en tout temps, l'élève doit «éviter l'utilisation d'anglicismes» (MNEB, 1997, p. 12).

En 1988, le programme d'études néo-brunswickois *Français élémentaire* stipulait plus précisément que «[l]'école doit favoriser l'utilisation du français "standard" [...] On trouvera en annexe une liste d'expressions à corriger, fréquemment utilisées par les élèves d'ici» (MENB, 1988, p. 17). Cette correction devait se faire au fil des conversations avec l'enfant. Or, le paradoxe authenticité / autorité linguistique demeure intact puisqu'il s'agit de corriger tout en respectant la langue du milieu familial de l'enfant:

Exemples d'interventions:

Enfant: "À l'aquarium, i sontaient beaucoup."

Adulte: "Ils étaient nombreux et ce devait être bien amusant de les observer."

[...]

Reformuler ainsi les énoncés des enfants en remplaçant un terme erroné ou mal utilisé par une expression ou un mot correct a le mérite de ne pas interrompre la communication et de ne pas discréditer le milieu familial de l'enfant. De plus, de telles interventions peuvent être faites à tout moment pendant les activités où les enfants parlent (MENB, 1988, p. 52).

Dans un rapport écrit pour le MENB, Boudreau *et al.* (1996) reprennent un discours similaire.

Si le propre de l'école est de permettre à tous les élèves, peu importe leur origine sociale, d'avoir accès à un enseignement de qualité, le comité est d'avis qu'il incombe aussi à l'école de doter tous les enfants d'un français qui leur facilite l'accès au marché du travail et, plus important encore, leur ouvre les portes de la connaissance. Et ce français, c'est le français standard. Pour bon nombre d'élèves, l'école est le seul endroit où ils auront accès à un niveau de langue formel, le seul

endroit où ils pourront acquérir et pratiquer un français standard.

Par contre, il ne s'agit pas de mettre de côté la langue sociomaternelle de l'élève, mais plutôt de s'en servir comme point de départ pour élargir le répertoire de ce dernier; il faut lui donner les instruments qui le rendront apte à communiquer *à l'oral et à l'écrit* dans un français correct (Boudreau *et al.*, 1996, p. 3).

Alors que la perception de la langue régionale semble avoir évolué dans les années qui séparent l'écriture de ces deux textes, puisqu'elle n'est plus une erreur à corriger mais bien un point de départ légitime, il s'agit toujours d'un mouvement de standardisation vers une langue qui soit autorisée, et ce, malgré la reconnaissance de l'importance de la langue régionale comme langue sociomaternelle ou d'identité sociale.

À l'école, les enseignantes intègrent la standardisation de leur langue et de celle des élèves à la définition qu'elles se donnent de leur professionnalisme. Chantal compare, par exemple, la nécessité d'utiliser un français standard en salle de classe à la pratique langagière qu'elle perçoit chez les médecins et les avocats: «Lorsque tu vas voir un avocat ou un médecin, il va utiliser les bons termes pour te parler, je l'sais pas, pour te parler de ton mal de gorge. Bien, nous autres [les enseignantes] c'est pareil».

Nous proposons qu'il ne relève pas du hasard qu'il incombe en majorité à des femmes de faire ce travail de standardisation⁵. En effet, «cette pédagogie de la correction», pour reprendre l'expression d'une employée-cadre du district scolaire où nous avons mené cette recherche, est placée dans le contexte du «naturel féminin», élément du second paradoxe de l'enseignement au primaire, paradoxe qui oppose une vision de l'enseignante professionnelle à celle de l'enseignante maternelle. C'est ce second paradoxe qui sera traité plus en détails dans les pages qui suivent.

LE PARADOXE 2: MATERNEL / PROFESSIONNEL

Reconnaissant la nature potentiellement problématique de notre choix de terminologie, il importe de préciser que nous parlons du maternel plutôt que du parental ou du paternel dans cet article pour trois raisons. Tout d'abord,

outre le rapport de filiation, les concepts «mère» et «père» n'ont pas la même connotation. C'est le concept de «mère» tel que traduit par «l'amour maternel» ou «soins maternels» dont il est question ici. On peut, par exemple, observer des manifestations du «maternage⁶» en première année: l'enseignante soigne les blessures émotives et physiques, aide les enfants à attacher manteaux et souliers, prend le temps de s'occuper de l'enfant qui perd une dent de lait, aide l'enfant à moucher un nez qui coule et s'assure que les mains sont lavées après une visite aux toilettes. Il en serait ainsi peu importe le sexe de l'adulte «soignant». Paternalisme, paternellement, paternité n'ont pas la même signification. Contrairement aux vocables maternel et maternage, qui renvoient à l'idée d'amour ou de soins apportés à l'enfant, le champ sémantique auquel appartient «père» comprend d'abord un sens d'autorité ou de possession, que ce soit sur une entreprise ou un peuple (paternalisme), sur un enfant (paternellement, paternité) ou sur un ouvrage (paternité). Effectivement, l'expression «homme rose», qualifiant l'homme qui participe activement au travail de la maisonnée d'une couleur habituellement associée aux filles, exprime bien ce lien entre le féminin et le soin des enfants. Cette division linguistique du travail trouve son parallèle dans la réalité de plusieurs femmes. En effet, les mères sont d'ordinaire, tel est le cas des enseignantes de l'école Le Bouleau, les premières responsables de l'éducation de leurs enfants et de leur préparation à l'entrée scolaire. Ce travail de socialisation des jeunes enfants demeure en grande partie la responsabilité des femmes (Statistiques Canada, 1996). Finalement, le milieu de travail dans lequel œuvrent les enseignantes de la première année fait appel à des habiletés humaines liées le plus souvent au féminin, telles le don de soi, la sollicitude et l'empathie (Gilligan, 1982; Grumet, 1988; Tarvis, 1992). De ce fait, enseigner au début du primaire, de la maternelle à la deuxième année, est féminisant, et il en serait ainsi pour toute personne, homme ou femme, qui y enseignerait. Comme nous le verrons également, les enseignantes et le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick lient respectivement ce travail au maternel et au naturel.

Afin de rendre compte du paradoxe maternel / professionnel, nous nous proposons de présenter cette

opposition dans certains des cinq volets proposés par Camille Laurin (cité dans Legendre, 1993) pour déterminer le caractère professionnel du travail de l'éducateur. Les volets de Laurin sont la compétence, la formation de haut niveau, la tâche éducative globale, l'autonomie et la responsabilité, et la conscience professionnelle. Nous limitons notre discussion aux trois premiers de ces volets.

Prenons en premier lieu les deux volets compétence et formation de haut niveau. À l'intérieur de sa formation initiale, la future enseignante du primaire doit réussir des stages pratiques au cours desquels ses aptitudes à l'enseignement sont évaluées. Au Nouveau-Brunswick, des dispositifs sont également en place pour évaluer ces compétences en cours d'emploi. Une compétence reconnue dans plusieurs savoirs et savoir-faire est donc exigée de l'enseignante au début du primaire. L'accès à ces savoirs est lié à une formation universitaire. En fait, l'enseignante de la première année doit, comme ses collègues, obtenir un baccalauréat avant d'accéder à l'accréditation professionnelle. Qui plus est, sa formation en pédagogie est souvent plus vaste que celle de ses confrères du secondaire, niveau où on investit davantage dans la connaissance de la matière à enseigner. De plus, les enseignantes au début du primaire participent plus souvent à des sessions de formation continue que le personnel enseignant du secondaire. L'exigence en termes de compétence et de formation initiale et continue correspond donc aux critères de l'activité professionnelle de Laurin.

Or, une comparaison du type de formation offert en cours d'emploi au personnel enseignant des différents niveaux scolaires suggère que la compétence approfondie dans un savoir est tenue pour non nécessaire pour les enseignantes de la maternelle à la deuxième année. En effet, lors d'une discussion entre membres du personnel-cadre du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, il a été convenu qu'une formation quelconque en grammaire et en pédagogie de la grammaire serait superflue pour le personnel enseignant au début du primaire: il suffit de savoir ce qu'est un nom, un verbe et un sujet pour enseigner l'écriture en première année. Ce qui importe au primaire, c'est de permettre le développement du goût de la lecture et de l'écriture, et le personnel enseignant devrait recevoir une

formation en ce sens; les enseignantes y apprendraient qu'il est important de lire fréquemment de bons livres aux élèves. Cet argument trouve un écho chez Gisèle:

J'espère que je leur aurai laissé bien des valeurs, des valeurs, pas des croyances, mais plutôt des valeurs dans le sens de prendre soin de l'environnement, le goût de lire, le goût du respect de l'autre, le goût du respect de toutes sortes de choses. Tu sais, les valeurs qu'on véhicule au courant d'une journée.

Ce développement du goût de toutes sortes, de la lecture au respect, ressemble de près à ce qu'Acker a relevé chez des enseignantes d'une école au Royaume-Uni: «I think the whole aim of primary education is to develop a love of everything. No child says I can't do this, I hate it» (Acker, 1993, p. 5).

Gisèle et Chantal diminuent également la valeur de la formation intellectuelle de l'enseignante du primaire lorsqu'elles affirment qu'une personne détenant un doctorat aurait trop de connaissances pour enseigner en première année, ce serait une perte de ressources intellectuelles. Ce n'est qu'au secondaire que des connaissances de ce niveau auraient une légitimité et une utilité.

En outre, l'enseignement aux tout-petits est souvent perçu comme une activité qui relève de l'instinct maternel ou du naturel. Certaines croyances populaires suggèrent effectivement, comme le montre une enseigne aperçue en Alberta, et reproduite ci-contre, que le naturel maternel est plus efficace que l'acte professionnel de l'enseignante. Pris à la lettre, ce message publicitaire suggère qu'il suffirait d'embaucher des mères pour faire la classe, et le tour serait joué: tous les enfants atteindraient un niveau élevé de littératie et de numéracie.

Ce lien entre le maternel et l'enseignement au premier cycle du primaire date du début de la féminisation de la profession enseignante. En effet, une croyance aux compétences naturelles des femmes pour l'éducation des enfants a servi d'argument pour permettre à celles-ci d'accéder à la salle de classe (Guilford, 1994). Malgré l'exigence institutionnelle pour le baccalauréat, le maternel continue à occuper une place privilégiée dans la perception de la compétence de l'enseignante au début du primaire que



Photo: Phyllis Dalley

véhiculent le ministère de l'Éducation, certains conseillers en pédagogie et plusieurs enseignantes elles-mêmes. Cette naturalisation du travail de l'enseignante est contraire à la professionnalisation qui exige un haut niveau de formation et de connaissance professionnelles.

Gisèle affirme, pour sa part, que les hommes ne peuvent enseigner en première année parce qu'ils n'ont pas d'instinct maternel. Qui plus est, elle estime qu'il est plus facile pour une mère d'enseigner en première année qu'il ne l'est pour une femme sans enfant; le fait d'être mère munit naturellement cette dernière d'une plus grande compréhension de l'enfant. Sans nier qu'être parent engendre certains

apprentissages, il est à noter que ceux-ci ne sont pas reconnus dans la même mesure chez le père. Faire de l'expérience maternelle un critère de sélection des meilleures enseignantes de première année cautionne la naturalisation de la définition du rôle de l'enseignante de première année.

Sans nommer la personne responsable de ce travail, le Ministère fait également un lien explicite entre le travail didactique des parents et la démarche à suivre par les enseignantes. En fait, dans son programme de *Français élémentaire*, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick précise que plusieurs parents font de la lecture à leurs jeunes enfants.

Ils leur lisent à un rythme normal des textes abondamment illustrés. Cela, en pointant du doigt chaque mot et en s'abstenant de lire ceux que leur enfant peut deviner grâce aux illustrations ainsi que ceux qu'il reconnaît déjà parce qu'il les a vus souvent. En début d'année, l'enseignant(e) de 1^{re} année doit agir de même (MENB, 1988, p. 8).

La connaissance professionnelle est ici passée sous silence, et ce que ces parents font naturellement est proposé comme démarche d'enseignement. Le Ministère tend ainsi à confirmer la validité du message publicitaire cité précédemment: la compétence des enseignantes n'est pas à la mesure de celle des parents. Au contraire, les enseignantes de la première année auraient intérêt à apprendre leur métier des parents. Cette naturalisation du travail de l'enseignante risque fortement de diminuer la propension des enseignantes de la première année à assumer la professionnalisation de leur travail.

Le troisième volet du travail de l'enseignante abordé dans ce texte est celui de la tâche éducative globale. Cette tâche incorpore la planification, l'exécution, la surveillance et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignante doit continuellement modifier sa pratique pour répondre aux diverses situations pédagogiques rencontrées au cours d'une journée, d'une semaine, d'une carrière. C'est dans l'exécution de la tâche éducative qu'il y a mise en application des savoirs et savoir-faire professionnels de l'enseignante.

Répondant aux exigences de leur profession, Gisèle et Chantal se rencontrent régulièrement à la fin de leur journée

de travail afin de planifier la suite de leur tâche éducative. Elles discutent alors de stratégies d'enseignement et de gestion des apprentissages qu'elles veulent expérimenter. Entre autres, elles ont fait des tentatives d'apprentissage coopératif et d'écriture collective. Ces enseignantes se préoccupent également du cheminement de leurs élèves dans le programme d'études de la première année et prévoient des moments d'évaluation des apprentissages soit par observation, soit par examen.

Alors qu'à la surface, il y a une grande similarité dans la tâche éducative d'un niveau scolaire à l'autre, tous devant prévoir et mener à bien une démarche allant de la planification à l'évaluation, deux éléments propres à la tâche de l'enseignante du primaire contribuent à la création d'un milieu de travail féminisant, ou qui fait appel aux qualités attribuées le plus souvent à la «mère», et ce, plus particulièrement au début du primaire. L'enseignement au début du primaire se distingue de l'enseignement aux niveaux supérieurs par le temps de contact avec un même groupe d'élèves et le type de relation adulte / enfant qu'on privilégie.

L'enseignante du primaire est responsable de l'enseignement de la majorité des matières scolaires. Elle passe donc de vingt à vingt-cinq heures par semaine à interagir avec un même groupe d'élèves. Imbriqué dans une pédagogie centrée sur l'enfant, ce temps favorise le développement d'un plus grand lien d'intimité et d'empathie (Hargreaves et Tucker, 1991). De telles conditions exigent de l'adulte un investissement en amour et en sollicitude à l'égard de l'enfant. Ainsi, comme la mère à la maison (Juteau-Lee, 1983), l'apport de l'enseignante au début du primaire à la reproduction de l'Acadie consisterait en un don de soi pour la création d'êtres ethniques.

La tâche éducative globale dépasse ainsi largement l'enseignement des matières scolaires pour inclure le développement global de l'enfant. De là l'adage voulant qu'au primaire, on enseigne aux enfants alors qu'au secondaire, on enseigne une matière. En première année, une partie importante de l'éducation globale de l'enfant est sa socialisation à l'égard du rôle de l'élève. Comme les mères préparent leur enfant à l'école par l'intermédiaire

d'interactions fréquentes et quotidiennes (Dalley, 2001), l'enseignante de la première année prépare l'élève à recevoir l'instruction.

Cette socialisation se fait au quotidien, à travers des interactions entre élèves et enseignante. Nos données d'observation suggèrent que l'enfant apprend ainsi que le respect signifie lever la main, rester assis et écouter lorsque les autres parlent⁷. Il apprend également quand aller boire et quand jouer, quand il est permis de parler sa langue et quand il doit en parler une variété standardisée, quand il est permis de parler et quand il faut se taire. En première année, l'enfant est initié aux normes culturelles de l'école, et son succès scolaire dépend de son insertion dans cette culture. Or, cet apprentissage et cet enseignement ne sont pas explicites. Les enfants doivent acquérir ces connaissances par voie d'immersion dans une situation sociale. Contrairement à la tâche éducative de la professionnelle de l'enseignement, cette action pédagogique ne s'appuie pas sur une préparation réfléchie, et les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation ne sont pas explicités, sinon inexistantes.

Afin de réaliser une partie importante de sa tâche éducative, il suffit à l'enseignante d'agir *in loco parentis*, de tisser des liens étroits avec l'enfant et de faire preuve de sollicitude. Ici, paradoxes maternel / professionnel et authenticité / autorité linguistique se rencontrent. Puisque l'apprentissage est naturel, l'apprentissage de la langue première en étant la preuve, il suffit à l'enseignante d'être à l'écoute de l'élève pour discerner ses besoins et créer un climat et un environnement qui permettra à l'élève d'y répondre (Walkerdine, 1985). L'élève fera le reste. Effectivement, la pédagogie centrée sur l'enfant dont il est question ici ne semble retenir que l'esprit de l'éducation progressive et ainsi miser sur l'enseignement et l'apprentissage naturel.

Dans les deux classes observées, cette vision de l'apprentissage au naturel était à la base de l'enseignement de la langue: «on fait du langage partout», affirmait Gisèle. En effet, ces enseignantes profitaient de toutes les occasions qui se présentaient à elles pour enrichir le vocabulaire des enfants. La lecture de contes, les discussions avec les enfants, l'utilisation fréquente de mots nouveaux et la reformulation de

phrases contenant des anglicismes ou autres impropriétés perçues par l'enseignante étaient autant de situations propices à l'amélioration de la langue des enfants. La correction de «icitte» par «ici» se faisait ainsi au même titre que «pisser» par «aller à la toilette». À l'instar des mères interrogées, ces enseignantes investissaient également beaucoup dans leur rôle de modèle langagier:

Mère 1: Oui. Je crois que le parent a un grand rôle à jouer. Parce que dès tout petit là, l'enfant de zéro à cinq ans là, c'est comme une éponge. Il peut apprendre, si qu'on savait d'autres langues ça serait le temps d'y apprendre là. C'est une vrai éponge, tout ça qu'on peut lui apprendre, il absorbe tout, tout, tout. Ça fait que, si tu lui apprends le bon français de tout petit il va jamais, jamais perdre ça.

Enseignante: Je ne suis pas une experte en français, mais j'essaie d'avoir un français standard.

Dans un tel environnement linguistique, l'enfant devrait cheminer naturellement vers la maîtrise de la langue scolaire, en l'occurrence le français standard. Confondre ainsi la didactique des parents et celle des enseignantes réduit non seulement la professionnalisation du travail de cette dernière, mais également sa capacité à répondre aux besoins d'apprentissage de tous ses élèves.

LA DÉFINITION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANTE ET L'INÉGALITÉ D'ACCÈS AU SAVOIR SCOLAIRE

Nul ne peut douter que tous les enfants apprennent et que cet apprentissage se fait en interaction avec l'environnement. De plus, lorsqu'il y a similitude entre le travail de socialisation de la mère et celui de l'enseignante de la première année, l'apprentissage scolaire est de beaucoup facilité. Or, cette socialisation se fonde sur l'organisation que font ces femmes du milieu de vie (temps, espace, activités) qu'elles partagent avec les enfants au quotidien.

Contrairement aux préceptes du paradoxe maternel / professionnel, il n'y a rien de biologiquement déterminé ni dans la façon d'organiser l'environnement ni dans l'interaction entre les sujets humains qui y vivent. En effet, l'interaction adulte / enfant est, on le sait, une pratique qui varie d'un milieu socioculturel à un autre. Cette différence

s'observe dans ce que chacun, enfant et adulte, peut ou ne peut pas dire ou faire. À titre d'exemple, paraphrasons une enseignante d'une autre école du Nouveau-Brunswick: un élève identifié comme ayant des troubles de comportement lui avait demandé comment on peut savoir quand il est approprié de faire une blague en classe et quand il est mieux de s'abstenir. Parfois, son enseignante rit de ses blagues, mais à d'autres occasions, sa blague mène à une réprimande. Cet exemple de confusion devant les règles d'interaction sociale suggère que l'Acadie se compose de différents groupes socioculturels. Il est important de considérer ces différences dans l'élaboration du projet de reproduction de l'école acadienne et de l'apport de l'enseignante dans celui-ci. Effectivement, lorsque deux cultures se rencontrent, il peut y avoir soit collaboration dans la construction d'une nouvelle réalité sociale, soit installation d'une relation de domination et de soumission (Cummins, 1996).

Nous proposons qu'il est capital de concevoir un projet de construction ou de production d'une Acadie qui soit plus égalitaire. La contribution de l'école à un tel projet serait de tendre vers l'inclusion des connaissances de tous dans la définition du savoir légitime. Actuellement, le rapport dialectique des deux paradoxes sous-jacents à la définition du rôle de l'enseignante de la première année ne peuvent conduire à autre chose qu'à la reproduction du savoir normatif et à l'exclusion de savoirs hétéroclites.

Les intentions du MENB en regard de la langue sont louables: donner à tous les enfants un enseignement de qualité qui leur donnera accès au monde du travail. Il s'agit toujours, par contre, de maintenir l'hégémonie du français standard et celui des groupes sociaux pour qui cette variété linguistique est la langue sociomaternelle. D'ailleurs, l'accès au français standard n'est pas équitable, et ce n'est pas l'enfant qui parle déjà, ou seulement le français standard, qui doit «élargir son répertoire», mais bien ceux qui ont un autre registre sociomaternel. En fait, le standard est la seule définition légitime que l'on donne au français. «Français standard» est alors interchangeable avec «français correct», «français de qualité» et de la connaissance (Boudreau *et al.*, 1996). Ainsi, la langue authentique, porteuse d'identité chez plusieurs, est rendue illégitime.

Conséquemment, l'enfant qui n'a pas le français standard comme langue maternelle apprend que sa langue identitaire n'est pas suffisante. En effet, les élèves des classes observées hésitaient devant leur emploi d'acadianismes tels que «larguer à bas» dans le sens de «jeter par terre», et une autre de la cinquième année a affirmé que le *Dictionnaire des difficultés de la langue française* «est pour nous autres. Parce qu'on parle mal le français». Cette conséquence de la gestion du paradoxe linguistique n'est pas propre à l'école acadienne: la direction d'une école franco-albertaine rapportait récemment qu'un élève de son école avait proclamé que «toute [sa] vie est un mensonge» puisqu'il utilisait fréquemment des anglicismes qu'il liait, suite aux interventions de normalisation de l'école, au mauvais français. Son identité francophone ou sa capacité de parler le français n'était donc qu'une illusion.

Qui plus est, le discours voulant que le français standard soit la langue du travail rend légitime les milieux où cette forme linguistique est un critère d'embauche et de mobilité professionnelle. Il ne correspond pas à la réalité de certains pères interrogés dans le cadre de cette recherche; pour certains, le français standard est illégitime. Malgré les intentions louables du ministère de l'Éducation, instaurer le français standard comme seule langue scolaire tend à nier cette réalité et à remettre en question l'authenticité de l'identité acadienne des enfants ayant une pratique langagière différente. Ainsi, intégrer la correction ou l'amélioration de la langue de l'enfant à une pédagogie centrée sur l'enfant neutralise ce paradoxe, mais n'offre aux élèves qui n'ont pas le français standard comme langue «sociomaternelle» ni la possibilité réelle d'apprendre la langue «correcte» ni la possibilité de construire sur leurs acquis linguistiques.

Les deux enseignantes observées au cours d'une année scolaire font ce qui leur est naturellement donné de faire: elles reproduisent les pratiques culturelles de leur communauté et agissent pour corriger les pratiques «déviantes» appartenant à d'autres communautés. La salle de classe devient ainsi un milieu qui exige la soumission de tous à une seule norme linguistique et culturelle. Les enfants de ces autres communautés, souvent différentes du point de vue socio-économique, ne reconnaissent pas les pratiques de l'école et

deviennent des élèves «à problème». L'accès aux savoirs distribués par l'école est ainsi diminué pour ces élèves.

Prenons ici l'exemple d'une pratique culturelle importante à l'école: l'interaction avec un livre. Dans les classes observées, l'heure du conte occupait une place importante dans la journée scolaire. On en profitait pour cueillir des informations dans les livres ou pour discuter du contenu d'un conte. L'interaction de deux enfants avec les livres et l'enseignante au cours de ces moments privilégiés suggère une différence culturelle similaire à celle documentée par Brice Heath (1988). De prime abord, ces deux enfants se distinguent de par leurs antécédents sociaux: le premier, Paul, est encadré à la maison par deux parents, interlocuteurs de l'école; le second, Simon, a une vie familiale marquée par la présence discontinue du père. Selon les enseignantes, il s'agit d'une famille monoparentale. Les parents de cet enfant ne participent pas activement aux activités de l'école. D'après les normes des enseignantes, Paul a de bons parents, contrairement à Simon⁸. Paul a un bon français, Simon parle le chiac. Paul est un bon élève, Simon est un élève perturbateur. Lors de l'heure du conte, Paul savait poser des questions et répondre à celles posées par l'enseignante. De son côté, Simon ne participait pas à l'heure du conte; il s'assoit à l'écart du groupe de façon à ne pas voir le livre que montrait l'enseignante, ou ne participait pas d'une façon jugée appropriée par l'enseignante. Il pouvait, par contre, passer beaucoup de temps à regarder seul les images d'un livre, indiquant un intérêt pour la lecture, et faisait des efforts de conformité aux règlements scolaires. Or, il a été le dernier de la classe à apprendre à lire. De plus, tant sa langue que son comportement étaient soumis à la régulation de l'institution scolaire. Simon se voyait alors mis en cause lorsqu'il ne réussissait pas à assimiler le savoir scolaire.

Seuls certains parents ont une pratique éducative qui privilégie l'interaction avec les livres telle que décrite par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Chez les parents rencontrés dans le cadre de cette étude, une corrélation semble s'établir entre le niveau de standardisation de la langue des mères et leur tendance à utiliser les livres dans leurs interactions avec leurs enfants. Les enseignantes

font partie de ces parents et reproduisent ce modèle qui valorise le français standard et l'interaction avec le livre en salle de classe. Effectivement, présentée comme naturelle et légitime, il est difficile de remettre cette pratique en question et y voir une source de difficulté potentielle pour des enfants tels que Simon. Maintenus implicites, les savoir-faire nécessaires à la réussite scolaire ne lui sont pas facilement accessibles, et sa tâche d'apprentissage est double. Les paradoxes de la classe de première année autorisent ainsi la reproduction de la stratification sociale basée sur l'iniquité quant à l'accès au savoir scolaire.

CONCLUSION

Suivant Bourdieu (1977, 1982), nous proposons que l'effort de standardisation de la langue des élèves est nécessaire à l'unification du marché et au maintien du pouvoir des instances décisionnelles, ici acadiennes. En ce sens, les élèves qui ne parlent pas le français standard à leur entrée à l'école subissent une violence symbolique ou «éducation coercitive» (Cummins, 1996), qui leur communique le bien fondé de la stratification sociale.

Comme nous l'avons démontré, la situation paradoxale qui fait de l'enseignement en première année un acte maternel rend particulièrement difficile toute remise en question de ces objectifs de normalisation de l'école et du rôle de l'enseignante. Nous proposons donc que ce n'est qu'en confrontant le double paradoxe de l'enseignement au primaire que l'enseignante pourra remplacer une pédagogie coercitive par une pédagogie collaboratrice (Cummins, 1996; Ada, 1988). Plutôt que d'exclure une partie de la population acadienne, une telle pédagogie doit permettre à tous de participer pleinement à la production d'une Acadie inclusive.

Or, dans le contexte actuel, une telle pédagogie serait subversive, allant à l'encontre de la normalisation passive des savoirs et remettant en cause la normalité des procédés didactiques des familles légitimes. Il s'avère donc nécessaire de travailler de pair au changement institutionnel et à la redéfinition du rôle de l'enseignante. Effectivement, l'école acadienne doit s'engager à la reproduction d'une société francophone, mais il est impératif qu'elle ait le souci de ne pas marginaliser doublement certains de ses membres. Il s'agit

donc de concevoir l'école comme agent de changement et de production d'une société de plus en plus équitable et démocratique.

NOTES

1. Afin de garantir l'anonymat des participantes, nous utilisons ici des pseudonymes.
2. Les maisons ont fait l'objet d'observation en ce sens que, dans certains quartiers, elles sont décorées afin de communiquer l'appartenance acadienne de leurs occupants: présence du drapeau, de figurines, etc. En ce qui a trait à la géographie, nous avons notamment noté la toponymie des anciennes et des nouvelles rues, l'emplacement des commerces et des centres de loisirs, la division des voisinages, etc. Ces éléments étaient importants à l'expression de l'identité acadienne. Un comité cherchait, par exemple, à faire changer le nom d'une rue afin de restituer une ancienne appellation acadienne.
3. Selon Peronnet, «le *chiac* se distingue des autres parlers *franglais*, par exemple du *joual*, de Montréal, parce qu'il est un mélange non seulement d'anglais et de français, mais aussi de *vieux français* conservé par les Acadiens» (Peronnet, 1989, p. 6). Le *chiac* est une variante du français acadien.
4. Voir Heller (1999) pour le cas d'une école secondaire de l'Ontario.
5. En 1998, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick rapportait que 71 % de l'ensemble du corps enseignant était composé de femmes.
6. Nous reconnaissons la connotation souvent négative associée à ce terme, mais nous utilisons ici son sens plus positif de soins apportés à l'enfant.
7. Voir Dalley (2000) pour une présentation plus détaillée de ces données.
8. Ces normes semblent être généralisées. Suite à une étude quantitative à grande échelle, Norris a montré que les enseignants ont tendance à sous-évaluer l'implication des parents de milieux moins bien nantis à l'éducation de leurs enfants. Elle postule que «les parents ayant un SSE [statut socioéconomique] moins élevé participent beaucoup à l'éducation de leurs enfants à domicile, mais qu'ils participent moins aux activités scolaires des enfants et collaborent moins avec les enseignants, si bien que les enseignants ont l'impression qu'ils participent moins à l'éducation de leurs enfants» (Norris, 1999, p. 71). Les familles monoparentales sont également jugées négativement quant à la participation des parents à l'éducation des enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- ACKER, S. (1993). «Women teachers working together». Manuscrit inédit. Toronto, OISE / University of Toronto.
- ADA, A. F. (1988). «Creative reading: A relevant methodology for language minority children». Dans MALAVE, L. M. (dir.), *NABE '87: Theory, Research and Application: Selected Papers*. Buffalo, State University of New York.
- ALBERTA LEARNING (2001). *Affirmer l'éducation en français langue première, fondements et orientations: le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. Edmonton, Gouvernement de l'Alberta.
- BOUDREAU, A. et al. (1996). *L'enseignement du français au Nouveau-Brunswick: rapport du Comité du rendement scolaire en français*. Fredericton, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- BOURDIEU, P. (1977). «L'économie des échanges linguistiques». *Langue française*, 34, p. 17-34.
- ____ (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Librairie Arthème Fayard.
- BRICE HEATH, S. (1988). «Questioning at home and at school: A comparative study». Dans SPINDLER, G. (dir.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Prospect Heights, Waveland Press, p. 102-131.
- CUMMINS, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Toronto, California Association for Bilingual Education.
- ____ (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Toronto, California Association for Bilingual Education
- DALLEY, P. (2000). *L'enseignante, agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick*. Thèse (Ph. D.), Toronto, OISE / University of Toronto.
- ____ (2001). «Le rôle de la mère dans la production et la reproduction de l'identité linguistique acadienne: une étude exploratoire». *Port Acadie, revue interdisciplinaire en études acadiennes*, 1 (printemps), p. 71-102.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- GRUMET, M. (1988). *Bitter Milk: Women and Teaching*. Amherst, University of Massachusetts Press.
- GUILFORD, J. (1994). «Seperate spheres: The feminization of public school teaching in Nova Scotia, 1838-1880». Dans

- GUILFORD, J. et MORTON, M. (dir.), *Seperate Spheres: Women's Worlds in the 19th Century Maritimes*. Fredericton, Acadiensis Press, p. 119-143.
- HARGREAVES, A. et TUCKER, E. (1991). «Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching». *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), p. 491-505.
- HELLER, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London, New York, Longman.
- JUTEAU-LEE, D. (1983). «La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal». *Sociologie et sociétés*, 15 (2), p. 39-54.
- LANDRY, R. (1993). «Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 49 (4), p. 887-925.
- LEGENDE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1988). *Français élémentaire: programme 1988*. Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- _____ (1997). *Français au primaire*. Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- _____ (1999). *Travaillons ensemble au succès de votre enfant: ce que votre enfant apprend en français, en mathématiques et en sciences*. Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- NORRIS, C. (1999). «Les parents et l'école: la participation et les attentes des parents en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants». *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5 (4), p. 61-80.
- PERONNET, L. (1989). *Le parler acadien du sud-est du Nouveau-Brunswick: éléments grammaticaux et lexicaux*. New York, Peter Lang Publishing.
- STATISTIQUES CANADA (1996). *Le Canada en statistiques*. <http://www.statcan.ca/francais/Pgdb> (Février 2002).
- TARVIS, C. (1992). *The Mismeasure of Woman*. New York, Touchstone.
- THOMAS, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, SAGE Publication.
- WALKERDINE, V. (1985). «On the regulation of speaking and silence: Subjectivity, class and gender in contemporary schooling». Dans STEEDMAN, C., URWIN, C. et WALKERDINE, V. (dir.), *Language, Gender and Childhood*. London, Routledge et Kegan Paul, p. 203-241.