

Trémulations d'un cadavre encore chaud: l'enseignement des valeurs culturelles en milieu minoritaire¹

par
Paul Baril
Collège universitaire de Saint-Boniface
Winnipeg (Manitoba)

RÉSUMÉ

Une des répercussions importantes de l'adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) par le Parlement canadien est, sans contredit, l'obtention pour les minorités francophones du pays, du droit à la gestion de leurs écoles. Ce droit leur est reconnu par la Cour suprême du Canada en 1990 avec l'arrêt *Mahé*, faisant suite aux multiples contestations devant les diverses cours provinciales du pays. Ainsi, dans son arrêt, la Cour suprême du Canada reconnaît que la responsabilité de dispenser un enseignement, qui favorise la promotion des valeurs culturelles pour la minorité francophone, revient aux écoles françaises. Par conséquent, les diverses collectivités francophones du pays doivent donc définir clairement ce que sont les valeurs culturelles à privilégier afin de faciliter la tâche des enseignants, qui ont la charge de favoriser l'épanouissement culturel de leurs élèves. Il importe également que les enseignants comprennent clairement quelles sont les étapes dans l'acquisition d'une valeur.

ABSTRACT

That the country's francophone minorities gained the right to governance of their schools is unquestionably one of the major outcomes of the adoption by Parliament in 1982 of the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. This right was sanctioned in 1990 by the Supreme Court of Canada in the *Mahé* ruling after numerous challenges were brought before the various provincial courts in the land. The Supreme Court of Canada ruling recognized that it is up to the French-language schools to provide instruction that promotes cultural values for the francophone minority. Accordingly, the country's francophone communities must clearly define which

cultural values are to be fostered so as to assist the teachers in charge of encouraging their pupils' cultural growth. It is also important that teachers clearly understand the different stages in the acquirement of values.

Depuis les deux dernières décennies, nous vivons, au Manitoba, une période d'évolution constante dans le domaine de l'éducation française.

D'abord, en 1970, la *Loi 113*² redonne à la francophonie manitobaine le droit légal à l'enseignement en français dans les écoles publiques. Cette loi vient ainsi amender le *Public Schools Act* (1916), qui avait enlevé à la minorité linguistique de la province le droit de faire instruire ses enfants dans la langue de son choix³.

Suite à la mise sur pied d'écoles françaises, le ministère de l'Éducation du Manitoba crée en son sein, sous la gouverne d'un sous-ministre adjoint francophone, le Bureau de l'éducation française, dont la principale responsabilité consiste à voir au développement des programmes d'études pour le réseau d'écoles françaises (et d'immersion) de la province.

Ces développements positifs font en sorte que, dans les cinq années qui suivent la promulgation de la *Loi 113* (1970), plusieurs communautés francophones optent pour l'école française. Certaines de ces communautés ont l'avantage d'être situées dans des régions plutôt homogènes où les parents sont majoritairement favorables à l'école française et où la gestion des districts scolaires (divisions scolaires) est assurée par des commissaires francophones. Cependant, d'autres communautés, tant urbaines que rurales, parsemées sur le territoire manitobain, sont à la merci de la bonne volonté et de la générosité de districts scolaires gérés par des commissaires anglophones.

Puis, en 1982, l'adoption par le Parlement canadien de la *Charte canadienne des droits et libertés* va permettre à la collectivité de langue française d'entrevoir la possibilité d'exercer la mainmise sur ses écoles, et ce, non seulement dans les districts scolaires à majorité francophone mais à l'échelle de la province. L'article 23 de cette *Charte* stipule en effet que

- 1) Les citoyens canadiens:
 - a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
 - b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un et l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
- 2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
- 3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province:
 - a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, [à même] les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
 - b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés [à même] les fonds publics (cité dans Martel, 1991, p. 377).

Il ne reste donc qu'à convaincre le gouvernement provincial du bien-fondé des revendications basées sur la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982). Or, dans un contexte minoritaire, rien n'est acquis sans un effort soutenu. En 1986, la Fédération provinciale des comités de parents (FPCP) doit intenter une action devant la Cour du Banc de la Reine en vue de clarifier le droit à la gestion scolaire consenti, croyait-on, par l'article 23 de la *Charte*. Étant donné les antécédents légaux dans les autres provinces ayant traité la même cause, les principaux intervenants, le gouvernement provincial et la FPCP, consentent à outrepasser la juridiction de la Cour du Banc de la Reine et d'exercer leur droit à un renvoi constitutionnel auprès de la Cour d'appel du Manitoba. En février 1990, les vénérables juges de cette cour sont d'avis que l'article 23 de la *Charte* ne reconnaît

pas aux Franco-manitobains le droit à la gestion des écoles françaises.

Entre temps, un groupe de parents d'Edmonton avait suivi une démarche semblable auprès des tribunaux de l'Alberta pour revendiquer, toujours en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), le droit à la gestion de leurs écoles (*l'arrêt Mahé*). Ayant reçu, dans leur province, des jugements qu'ils considèrent insuffisants et insatisfaisants, ils décident de demander un pourvoi à la Cour suprême du Canada. Celle-ci, dans un arrêt rendu le 15 mars 1990 déclare que

Pour assurer le respect de l'art. 23 de la *Charte*, les parents d'Edmonton appartenant à la minorité linguistique devraient se voir accorder la gestion et le contrôle de l'instruction dans la langue de la minorité et des établissements d'enseignement de la minorité linguistique à Edmonton [...] (Cour suprême du Canada, 1990, p. 394)

Cette déclaration non équivoque de la Cour suprême du Canada a des répercussions qui se font entendre à la grandeur du pays car le tribunal de dernière instance vient ainsi confirmer la volonté des législateurs – qui ont promulgué la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) – de favoriser la gestion des écoles des minorités linguistiques par ces mêmes minorités.

Suite à ces développements, le gouvernement du Manitoba se sent contraint d'accéder à la demande de créer une structure administrative qui puisse permettre la gestion des écoles françaises par les Franco-Manitobains. Pour ce faire, il met sur pied un comité, présidé par Edgar Gallant, dont la triple tâche est de soumettre une structure de gestion, d'étudier la question de l'admission à l'instruction de la minorité linguistique et de proposer un processus de transition et un échéancier réalisable (Gallant, 1991).

Depuis lors, le comité Gallant a déjà remis son rapport, et le gouvernement a fixé l'échéance possible du mois de septembre 1993 pour le début de la gestion scolaire par les francophones.

La langue et la culture

Les motifs évoqués par les juges de la Cour suprême du Canada dans *l'arrêt Mahé* donnent un bon aperçu des raisons sur lesquelles s'appuie leur jugement. Les deux éléments essentiels,

selon eux, à la survie d'un groupe minoritaire sont, tout naturellement, la langue et la culture. À ce sujet, ils nous précisent, en citant le rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, que

La langue est en outre la clef du progrès culturel. Certes, langue et culture ne sont pas synonymes, mais le dynamisme de la première est indispensable à la préservation intégrale de la seconde.

[...]

Ces écoles sont indispensables à l'épanouissement des deux langues et des deux cultures officielles [...] il s'agit de dispenser aux membres de la minorité un enseignement qui convienne particulièrement à leur identité linguistique et culturelle... (Cour suprême du Canada, 1990, p. 362-363)

Les juges poursuivent en interprétant la portée de l'article 23:

[...] l'art. 23 était destiné à remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion progressive des minorités parlant l'une ou l'autre langue officielle et à appliquer la notion de «partenaires égaux» des deux groupes linguistiques officiels dans le domaine de l'éducation (Cour suprême du Canada, 1990, p. 364).

L'école française a donc la mission de maintenir et de promouvoir la langue et la culture françaises sur le territoire qu'elle dessert. Elle est l'instrument privilégié pour la diffusion des savoirs culturels. Elle a, à la fois, la responsabilité de veiller à l'apprentissage de la langue et à l'acquisition par sa clientèle d'attitudes favorables au développement des valeurs culturelles. Elle se doit de refléter les valeurs de la société dans laquelle elle oeuvre. Pour bien accomplir la tâche qui lui incombe, l'école française en milieu minoritaire doit pouvoir définir ce en quoi consiste la culture canadienne-française et, plus précisément, la culture franco-manitobaine. Car il est évident que la culture n'est pas composée d'un nombre fixe de valeurs, universellement acceptées et immuables, que l'on peut mémoriser comme on le faisait jadis avec le «Petit Catéchisme du Québec».

Pour que la culture soit vivante, pour qu'elle puisse être acceptable à la génération montante, elle doit à tout prix refléter les réalités du contexte dans lequel elle est appelée à évoluer. Elle doit également être ancrée dans notre passé récent aussi bien que dans nos sources historiques. Il importe au plus haut point que la jeunesse franco-manitobaine apprécie l'héritage que lui ont légué ses ancêtres immédiats qui se sont installés au

Manitoba à la fin du XIX^e ou au début du XX^e siècle. Ces derniers ont fait de multiples sacrifices pour ériger, en terre manitobaine, des communautés imbues des valeurs ancestrales qu'ils avaient apportées du Québec (souvent après un court périple en Nouvelle-Angleterre)⁴. Ces ancêtres ont dû, une fois arrivés au Manitoba, apprendre à vivre en collaboration avec les multiples autres nationalités qui avaient émigré dans les plaines de l'Ouest. Ces contacts culturels, ainsi que l'état de minoritaire dans lequel les francophones du Manitoba ont été relégués peu après la formation de la province, feront désormais partie de leur vécu. Le sort réservé à la jeunesse franco-manitobaine est celui de vivre en francophones, si tel est ce qu'elle désire, tout en ayant à faire face aux pressions constantes occasionnées par le contact quotidien avec les valeurs des autres groupes qui forment la majorité. Cette jeunesse est vouée inexorablement à un degré plutôt avancé d'acculturation car, dès qu'elle sort du foyer et de l'école, toutes les activités qui ont une quelconque importance pour elle se font dans la langue de Shakespeare. Par la force des choses, ces jeunes pratiqueront des sports en anglais, feront leurs emplettes en anglais, iront à des danses en anglais, liront des journaux anglais et fréquenteront des cinémas qui présentent uniquement des films en anglais (Baril, 1984). Avant même que nous ne nous en rendions compte, ils auront acquis une maîtrise de l'anglais qui fait qu'il sera quasi impossible de les distinguer de par leur expression orale de leurs amis anglophones. Même si ces enfants proviennent de foyers où la communication se fait uniquement en français et même s'ils fréquentent des écoles où toutes les matières sont enseignées en français, sauf pour une période d'anglais, ils auront absorbé, presque par osmose, tous les rudiments de la langue anglaise que possèdent les jeunes anglophones de leur âge. Qui plus est, ils seront en mesure, au moins à partir de la huitième année, d'égaliser et même de dépasser leurs congénères anglophones dans les tests de rendement écrits en anglais⁵. En plus de l'influence exercée par le milieu immédiat, il va sans dire que notre collectivité est fortement influencée par le bombardement incessant et persistant d'idées et d'idéologies auxquelles elle est assujettie par les médias américains. Ceux-ci véhiculent des valeurs qui ont peu en commun avec les valeurs traditionnelles de notre groupe. Nous sommes en droit de nous demander si l'école française a la tâche de chercher à amenuiser ou encore à contrecarrer l'effet de ces valeurs, ou si elle doit plutôt les

accepter comme un fait actif et chercher à les intégrer dans la définition de la collectivité qu'elle dessert?

Cette esquisse rapide des conséquences des contacts socio-culturels que nous venons de dresser forme en quelque sorte la toile de fond de la réalité manitobaine. Toute tentative de définir ce que pourrait être «la culture franco-manitobaine» doit prendre tout cela en considération. La culture franco-manitobaine n'est pas identique à la culture québécoise, à la culture franco-ontarienne ou encore à la culture acadienne. Même s'il est vrai qu'elles puisent toutes aux mêmes sources historiques, il est également vrai que chacune de ces francophonies a un passé qui lui est propre, et ce passé, ainsi que les impératifs du présent, a façonné une identité qui est unique et distincte pour chacun de ces groupes. Ceux-ci ont tous, par surcroît, vécu sur un sol différent, ce qui n'a pas manqué de les marquer dans leurs attitudes et dans leurs perceptions des choses. Il importe donc que nous cherchions à identifier les éléments constitutifs de cette culture si nous voulons que l'école puisse assumer un de ses rôles: dispenser et promouvoir la culture.

Une définition de la culture

Attardons-nous d'abord à la définition du concept de culture. Selon Richard Joly, une culture est

[...] un système de valeurs, de comportements, d'institutions qu'une société se choisit et utilise d'une manière plus ou moins unifiée et distinctive pour réaliser les projets où s'exprime sa vision de sa plénitude et qui peuvent satisfaire son aspiration à dominer son destin.

[..]

Une culture est un *système*. Le mot signifie par lui-même diversité d'éléments, mouvance du changement, stabilité de l'ensemble dans la vibration d'innombrables inter-relations.

Le système est fait d'*éléments innombrables et d'ordres différents* [...] (Joly, 1990, p. 73-74)

Cette conception de la culture comme étant un assortiment de valeurs librement ou inconsciemment adoptées par les membres d'une société ou d'un groupe ethnique est assez commune dans la littérature.

Selon Fernand Dumont, «[...] la culture désigne des genres de vie, des modèles accoutumés de comportement, des attitudes

et des croyances répandues dans une collectivité» (Dumont, 1990, p. 21).

Un peu plus loin, il ajoute:

[...] la culture qu'entretiennent quotidiennement les sociétés est aussi un travail de l'esprit: façons de se nourrir et de se vêtir, rituels de la politesse, croyances qui habitent les hommes, interprétations qu'ils donnent à leur labeur et qu'ils laissent voir dans leurs loisirs, conceptions qu'ils confessent de la vie et de la mort [...] (Dumont, 1990, p. 22)

Ce qui ressort clairement de ces définitions, c'est l'état de changement perpétuel qui caractérise le concept de culture. Il ne suffit pas de se cantonner dans une conception folklorique de la culture qui ne prêterait d'importance qu'aux objets qui représentent le passé lointain, tels la ceinture fléchée, les fèves au lard ou encore les chansons d'antan. Il faut plutôt accepter que la culture est un état d'âme d'une société en proie à des changements constants et appelée à se redéfinir au gré des expériences nouvelles.

Les valeurs culturelles

Tout le monde s'entend sur le fait qu'il est du ressort de l'école française de promouvoir les valeurs culturelles propres à la collectivité franco-manitobaine. Elle a la responsabilité de refléter les valeurs culturelles de son milieu. Mais, qu'entend-on par valeur? Quelles sont les valeurs culturelles que l'on se doit de promouvoir?

Selon Jacques-Yvan Morin,

La valeur imprime *une direction, un sens* un idéal dans la séquence souvent incohérente des événements d'une vie ou de l'histoire d'un peuple. La valeur permet de décider, de choisir, de durer à travers l'épreuve de l'action et les contradictions de la vie, toujours incertaine, toujours imprévisible (Morin, 1981, p. 469).

Les valeurs constituent, dans le développement culturel d'une personne ou d'une société, une sorte de centre de gravité, sans lequel chacun risque d'être emporté comme fétu dans les multiples courants «culturels» actuels [...] (Morin, 1981, p. 470)

Il importe donc que l'on puisse identifier une série de valeurs spécifiques qui serviront à définir le passé, à exprimer nos aspirations pour l'avenir et refléter le vécu actuel des Franco-Manitobains. Car, afin de pouvoir transmettre des valeurs

quelles qu'elles soient à une cohorte d'élèves, il nous faut pouvoir définir ces valeurs de façon claire.

En outre, nous ne pouvons plus nous permettre de définir notre culture en termes vagues, en faisant allusion à des états d'esprit qui existent dans l'abstrait mais qui demeurent impalpables. Si nous voulons que notre jeunesse développe une orientation culturelle précise, il faut toujours que les enseignants qui ont la charge de transmettre cette culture et de la promouvoir comprennent précisément ce dont il s'agit. De plus, il faut que cette définition que l'on se donne tranche suffisamment sur la culture de la majorité pour qu'il vaille la peine de vouloir être différents. Nous nous devons d'identifier quels seraient les éléments qui resteraient si nous enlevions tous ceux que nous avons en commun avec la culture majoritaire. Il faudra que les éléments retenus collent vraiment à notre vécu actuel afin que tous veuillent y souscrire librement et avec enthousiasme.

Dans le passé, nous avons eu tendance, dans les écoles françaises, à considérer que l'enseignement de la culture irait de soi, du moment où nous pourrions enseigner toutes les matières en français. Les élèves auraient alors l'occasion d'assimiler à loisir les traits culturels souhaités et présentés dans leurs manuels scolaires. Bien sûr, nous tâcherions, dans nos programmes d'études, de définir des objectifs généraux qui refléteraient notre souci vis-à-vis de la culture (surtout pour ce qui est de la langue française, du patrimoine et de l'histoire). Mais, nous avons bientôt constaté que cela était insuffisant. En effet, nous n'avons pas toujours donné aux enseignants tous les outils nécessaires pour qu'ils puissent guider leurs élèves vers une acquisition certaine des valeurs que nous jugions importantes. Toujours est-il que soit les élèves des écoles secondaires françaises ont une «vision folklorique de leur identité ethnique» (Cardinal *et al.*, 1990, p. 154), soit ils considèrent la langue française comme étant un outil secondaire qui n'a aucune importance réelle dans leur vie de tous les jours et qui, selon eux, «sert surtout ailleurs, en voyage par exemple» (Tougas, 1987, p. 10).

À la suite d'entrevues réalisées auprès d'élèves d'écoles françaises et d'écoles d'immersion, Tayeb Méridji nous affirme:

[...] je ne vois pas de différence entre la structure de pensée des élèves de l'école Précieux-Sang (*une école*

française) et l'école Béliveau (*une école d'immersion*).

[...] Les élèves des deux écoles (*au secondaire*) font essentiellement les mêmes gestes, ils ont le même rêve, les mêmes intérêts, ils écoutent la même musique (Tougas, 1987, p. 10).

Il est évident que la jeunesse d'aujourd'hui, quelle que soit son allégeance culturelle, est mue par les attrait de la société de consommation et qu'elle est influencée par les multiples valeurs disparates véhiculées par les *mass media*. Ce sont là les valeurs de la société nord-américaine, et il serait futile de s'imaginer que nous puissions en faire abstraction. Il reste cependant que l'école française, en milieu minoritaire, se doit d'avoir une mission qui soit différente de celle de l'école d'immersion.

Le foyer, la famille joue également un rôle déterminant dans l'enseignement des valeurs culturelles. L'enfant qui arrive à l'école à l'âge de cinq ans a déjà assimilé toute une gamme de valeurs émanant de ses expériences au sein du noyau familial. Il y a absorbé des normes, des mythes, des valeurs morales et des traditions. En milieu scolaire, le choix des valeurs à transmettre aux enfants devrait venir d'un consensus entre les parents et l'école, celui-ci ayant pour but de déterminer, dans leurs grandes lignes, les orientations culturelles que l'on veut poursuivre. Il importe de préciser à nouveau que cette orientation doit tenir compte de la nature changeante de toute culture.

Selon Gilbert Lacasse,

Si nous voulons que la jeunesse exerce un choix en faveur de la différence plutôt que de se fondre graduellement, inexorablement, dans l'immense majorité continentale, il faut lui proposer des valeurs attrayantes, l'alimenter d'images positives d'elle-même, lui faire valoir les avantages de la différence (Lacasse, 1990, p. 15-16).

Pour sa part, Richard Joly précise davantage ce sur quoi devrait porter notre consensus lorsqu'il affirme:

Selon les voies selon lesquelles notre liberté cherche à s'affirmer, les formes extérieures de notre identité fluctuent comme fluctuent les images idéales successives que nous nous faisons de nous-mêmes et de notre meilleur "vivre bien". Nos valeurs animent un ensemble de projets de société axés sur notre vision de notre plénitude. Ce système ne s'éparpille pas en milliers de cultures individuelles parce qu'une âme le garde à peu près unifié, à peu près cohérent: la volonté collective de la

communauté qui demeure quand le reste passe, qui est principe de continuité sous la mouvance du devenir.

Notre culture est la constellation fluide de ces visions, de ces projets d'excellence, et elle s'incorpore aussi les ressources dont nous disposons pour les réaliser: nos valeurs en premier lieu, nos institutions, les objets que nous nous procurons pour servir à tout cela. Ces ressources, nous les tirons de notre mémoire, nous les inventons, nous allons les chercher dans des cultures étrangères et nous les assimilons en leur faisant subir des transformations plus ou moins profondes (Joly, 1990, p. 112).

Cette identité à laquelle nous aspirons et que nous avons qualifié de «mouvante» est formée néanmoins de trois éléments fondamentaux, qui servent, plus que tout autre facteur, à définir ce que nous sommes: la langue, l'histoire et la religion.

La langue, l'histoire et l'école

Lorsque lord Durham a qualifié le peuple canadien-français de «peuple sans histoire», il ne faisait évidemment pas allusion aux minorités de langue française à l'extérieur du Québec. S'il l'avait fait cependant, il ne se serait pas beaucoup trompé. C'est pourtant par une connaissance approfondie de nos racines, de nos antécédents, de nos traditions, de notre passé commun que nous pouvons arriver à mieux nous connaître et à mieux nous accepter pour ce que nous sommes. Cette histoire doit, sans contredit, tenir compte de nos racines en terre québécoise (pour la plupart des Franco-Manitobains), ainsi que de nos expériences en sol manitobain où nous nous sommes construit une identité qui nous est propre. Il nous revient de valoriser l'apport de nos ancêtres dans le développement de notre province.

Depuis vingt ans environ, à Saint-Boniface, nous célébrons annuellement l'époque des voyageurs: ces jeunes Canadiens français venus dans l'Ouest canadien par les rivières et les lacs pour travailler à la traite des fourrures. Ce festival nous permet de renouer des liens avec notre passé, de revivre en quelque sorte notre patrimoine culturel. Il nous permet également de faire ressortir les qualités de ces braves aventuriers qui, grâce à leur ténacité, à leur sens de l'effort, à leur force de caractère, à leur débrouillardise et à leur joie de vivre, nous ont légué un patrimoine dont nous pouvons être fiers. Ce sont là des qualités avec lesquelles les jeunes peuvent s'identifier.

Il ne faudrait pas cependant que ces efforts se limitent à la période du *Festival du Voyageur*. Il importe, au contraire, que l'enseignant prenne toutes les occasions possibles et imaginables pour procéder à une infusion de valeurs culturelles dans toutes les matières qu'il enseigne. Ce que nous cherchons à accomplir n'est pas de faire mémoriser des dates et des faits, mais plutôt de développer chez nos élèves une conscience historique, une mémoire commune, afin qu'ils puissent mieux connaître et mieux comprendre les caractéristiques culturelles propres à leur groupe. Nous cherchons en outre à

[...] Permettre à la jeunesse de se situer dans le temps et dans le monde, l'aider à découvrir d'où elle vient, par quels cheminements, qui elle est, c'est lui donner avec son identité, la conscience et la confiance, la préparer à se donner un avenir [...] étant bien entendu que l'initiative à son histoire s'inscrit dans la connaissance de l'histoire universelle [...] (Léger, 1990, p. 19)

La langue est le joyau de notre culture. C'est le moyen que nous avons de nous raconter, de partager nos rêves et nos sentiments, de faire valoir nos idées, d'exprimer notre identité. C'est à travers la langue que nous révélons les valeurs qui nous meuvent. C'est elle qui est le reflet de notre réalité.

La tâche qui incombe à l'enseignant c'est de «faire naître et entretenir l'amour de la langue» (Desbiens, 1987, p. B-3). Ce n'est pas toujours chose facile en milieu minoritaire car les enfants se sentent souvent mal à l'aise en français. Ils ont souvent l'impression que le français qu'ils parlent au foyer est inférieur. Cette impression est très souvent renforcée par l'école qui a fréquemment tendance à dévaloriser la langue du milieu pour la remplacer par un français que l'on dit «standard». Certes, l'école a la responsabilité de faire acquérir un vocabulaire précis à ses élèves afin que ceux-ci puissent communiquer efficacement avec les autres francophonies à l'échelle mondiale. Cela ne devrait cependant pas mener à une dénégation de la langue populaire, celle que l'élève parle lorsqu'il se retrouve dans son foyer, celle qui est porteuse d'expériences vécues, de sentiments éprouvés. Il s'agit tout simplement d'un différent niveau de langue, et l'élève devrait être capable d'utiliser le niveau de langue qui s'impose dans une situation donnée. Il faut réaliser que l'enfant en milieu minoritaire possède une seconde langue (l'anglais) qu'il peut utiliser avec facilité et à laquelle il aura recours si on persiste à dénigrer la langue qu'il utilise spontanément.

Il nous semble que l'enseignant a la tâche de faire en sorte que ses élèves réalisent la nécessité d'apprendre, et de bien apprendre leur langue maternelle, même si celle-ci n'est pas absolument nécessaire sur le marché du travail. Il lui revient également la responsabilité de faire en sorte que les élèves développent une attitude positive envers leur langue, qui est l'instrument par excellence leur permettant d'exprimer les valeurs de leur communauté.

La culture et la religion

Il ne faut pas cependant prendre la langue pour la culture. En effet, la langue n'est qu'un élément (essentiel bien sûr) parmi d'autres qui définissent ce concept complexe de culture. La religion catholique est un de ces éléments qu'on a jadis trouvé essentiel à la définition de la culture des Franco-Manitobains. L'expression maintes fois répétée du chanoine Groulx, «langue gardienne de la foi», avait été quelque peu modifiée en milieu minoritaire où l'on disait «qui perd sa langue perd sa foi». Et ce lien très intime entre la langue et la foi n'a nulle part été plus évident qu'il l'était au Manitoba.

En effet, à partir de 1916, lors de l'abolition du droit à l'enseignement du français dans les écoles publiques, jusqu'aux années soixante, les congrégations religieuses ont assumé, de façon très compétente d'ailleurs, une large part de la responsabilité de l'enseignement du français dans les écoles. Tout ce qui s'enseignait en français – l'histoire, la grammaire – avait une forte saveur catholique. Les manuels, qui nous venaient, dans une large mesure, du Québec, étaient rédigés par des congrégations religieuses. Par conséquent, nous nous faisons inculquer des valeurs chrétiennes sans beaucoup s'en rendre compte à travers les matières à l'étude. Ces valeurs, à vrai dire, concordaient parfaitement avec celles véhiculées par les parents à l'intérieur des foyers et par la société à travers ses institutions. Vinrent ensuite les décennies 60 et 70 qui apportèrent une désaffection graduelle mais progressive des francophones envers la religion catholique.

Dans l'entrefaite, les congrégations religieuses, faute de relève, se sont retirées du domaine de l'enseignement en laissant le champ libre aux laïcs. À partir de 1966 environ, le système public d'éducation va prendre en charge l'enseignement du

français et des autres matières en français, entraînant ainsi une évolution vers des programmes d'études et des manuels caractérisés par une vision profane des choses.

Les grands remous qui secouent l'Église catholique à cette époque ne sont cependant pas ressentis de la même façon dans toutes les régions de la province. Certaines régions tant rurales qu'urbaines maintiennent leur attachement à la foi catholique et insistent encore sur l'enseignement de la religion à l'école⁶.

Nous sommes en droit de nous demander si le déclin croissant de la pratique religieuse chez les francophones risque d'avoir des répercussions sur les valeurs que nous estimons essentielles pour définir notre identité. Il va sans dire que plusieurs de nos fêtes, plusieurs de nos traditions, plusieurs de nos valeurs morales sont directement reliées à notre appartenance à la religion catholique. À court terme, nous avons l'impression que les valeurs religieuses que nos parents nous ont inculquées persisteront et affecteront notre façon de voir les choses; cependant, à long terme, ces valeurs pourraient perdre leur pertinence et pourraient vraisemblablement être remplacées par d'autres. Le fait que la communauté franco-manitobaine ne soit pas aussi homogène aujourd'hui qu'avant rend plus difficile à obtenir la recherche d'un consensus sur les valeurs culturelles.

L'enseignement des valeurs culturelles

Outre les trois domaines fondamentaux – la langue, l'histoire et la religion – d'où nous puisons la majorité de nos valeurs, il existe de multiples autres domaines qui renferment des valeurs qui contribuent à nous définir comme groupe culturel distinct. Mentionnons notamment les coutumes sociales, les règles d'étiquette et de bienséance, les mets particuliers que nous chérissons et les fêtes que nous célébrons. Nous tenons également plusieurs valeurs en commun avec les autres groupes qui nous entourent. Chacun, quelle que soit son identité, cherche le bonheur, aspire à se procurer un emploi intéressant et rémunérateur, se laisse émouvoir par des oeuvres d'art et des représentations théâtrales.

L'enseignement des valeurs culturelles ne peut se faire dans un vacuum. Il faut en tout premier lieu que l'enseignant lui-même soit imprégné de ces valeurs afin d'être en mesure de les partager avec ses élèves.

[...] Une politique, une éducation qui cherchent à consolider, à soutenir une identité culturelle dans sa

croissance doivent d'abord se soucier de toucher les facultés d'aimer.

[...]

Propager la contagion de son bien-être. Il est sûr que pour amener les gens à penser et à sentir comme soi que la langue et la culture françaises sont des bénédictions du ciel, il faut donner partout autour de soi le spectacle de personnes imbibées du bonheur de vivre dans leur langue et selon leur culture [...] (Joly, 1990, p. 130-131)

Il nous semble que, dans nos écoles françaises, nous mettons beaucoup l'accent sur la fréquentation des spectacles culturels de toutes sortes. C'est probablement un excellent moyen de faire vivre une expérience enrichissante à nos élèves tout en développant l'attitude (du moins nous l'espérons) qu'il est possible de se divertir en français. C'est là un objectif louable dans un contexte minoritaire comme le nôtre, où le plaisir est habituellement associé aux expériences que l'on vit dans la langue de la majorité, mais ce ne devrait pas être le seul moyen que l'on se donne pour amener l'élève à connaître et à accepter les valeurs culturelles de son groupe. Il se pourrait, en fait, qu'un élève assiste à une multitude de représentations culturelles sans pour autant avoir retenu quoi que ce soit des éléments culturels qui y sont présentés. L'enseignant joue donc un rôle capital dans l'objectivation des valeurs. Il a la responsabilité de favoriser la réflexion de ses élèves en faisant ressortir les aspects qui se rattachent à leur identité. C'est seulement par un effort constant et assidu que l'enseignant arrivera, à la longue, à conscientiser ses élèves aux valeurs de leur communauté. Toujours faut-il, et il importe de le répéter, que notre enseignant soit conscient des valeurs culturelles à privilégier.

[...] Si l'on cherche à se construire un système d'éducation axé sur l'identité de sa culture, il est évidemment absurde de s'imaginer qu'on pourra tirer d'un "je-ne-sais-quoi" des listes d'objectifs et des contenus de programmes accordés à cette identité. Ce n'est pas non plus à partir de cette horrible imprécision qu'on saura comment dépister et freiner les importations "aliénantes" de professeurs, de méthodes, de matériel didactique (Joly, 1990, p. 36).

L'acquisition des valeurs

Les attitudes (les valeurs) ne s'enseignent pas facilement, elles s'imprègnent petit à petit dans la conscience de l'individu. Il importe, pour l'enseignant qui se propose d'enseigner des valeurs, de bien saisir le processus inhérent à l'acquisition de ces

valeurs afin de permettre à l'élève de cheminer petit à petit vers l'élaboration de son propre système de valeurs.

Certains auteurs ont tenté de développer des systèmes qui cherchent à définir les diverses étapes dans l'acquisition des valeurs. Une de ces classifications, à laquelle les pédagogues se réfèrent encore beaucoup, est celle qu'ont définie David Krathwohl, Benjamin Bloom et Bertram Masia (1969). Cette classification se divise en cinq étapes:

1. Réception

À cette première étape, il s'agit simplement pour l'élève de prendre conscience d'une réalité (situation, phénomène, objet, etc.). Il ne s'agit pas, pour l'élève à ce niveau, d'être capable d'évaluer, de reconnaître spécifiquement les caractéristiques spécifiques d'un objet ou encore de savoir exprimer verbalement les aspects du stimulus qui provoquent la conscience. L'élève donne son assentiment à recevoir de l'information ou à vivre une expérience qui lui est proposée; il se rend volontairement disponible. C'est là la limite de son implication. Au niveau de la réception des valeurs culturelles, l'élève est disposé à recevoir volontairement ce que l'enseignant lui propose au sujet de sa culture. Certains objectifs précis pourraient découler de cette catégorie: l'élève développe d'abord la conscience de ce qui distingue son groupe des autres groupes qui l'entourent; puis, il est amené à prendre connaissance des éléments qui forment son identité culturelle; l'élève se sensibilise ensuite de plus en plus aux règles sociales, aux traditions et aux mythes de son groupe.

2. Réponse

À cette deuxième étape, l'élève n'est plus simplement réceptif, ne porte plus simplement attention (de façon passive), mais il devient suffisamment motivé pour être activement attentif aux phénomènes. Il devient *un peu* engagé. Il fait quelque chose à propos du stimulus ou du phénomène. Il devient suffisamment engagé dans un sujet ou une activité pour chercher à le découvrir et avoir plaisir à l'approfondir. Quant aux valeurs culturelles, l'élève accepte de se soumettre aux contraintes exigées par son appartenance à un groupe culturel; il se familiarise avec son histoire et son patrimoine par des lectures et des recherches volontaires. Il prend également plaisir à s'exprimer en français parce que c'est là un moyen d'exprimer son identité.

3. Valorisation

Ce terme garde ici son sens usuel, à savoir qu'une chose, un phénomène, ou un comportement a de la valeur. Ce comportement de l'élève prend ici les caractéristiques d'une croyance ou d'une attitude. Il détient donc une valeur. Sa motivation n'est pas le désir de plaire ou d'obéir mais un engagement individuel fondamental relatif à son comportement.

En termes de valeurs culturelles, les objectifs, à ce niveau, pourraient s'exprimer comme suit: avoir une volonté assidue de développer des compétences linguistiques en français pour mieux pouvoir exprimer son identité; participer activement à un organisme, une organisation dont le but précis est de promouvoir l'épanouissement culturel de son groupe et se dévouer aux idées et aux idéaux que le groupe s'est donnés.

4. Organisation

À cette quatrième étape, étant donné que l'élève rencontre des situations auxquelles se rapporte plus d'une valeur, il lui devient nécessaire d'organiser les valeurs en système, de déterminer les interrelations qui existent entre elles et d'établir celles qui sont dominantes et plus profondes. En termes de valeurs culturelles, les objectifs pédagogiques pourraient être d'essayer d'abord de définir les caractéristiques propres à son groupe et d'établir ensuite un plan destiné à élaborer les meilleures façons de faire valoir ses opinions et ses intérêts, reliés à son identité.

5. Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs

À cette dernière étape, l'individu agit de façon conséquente selon les valeurs qu'il a intériorisées, de façon telle qu'on note chez lui une généralisation de la direction du comportement, au point qu'il soit défini et caractérisé par ses tendances directrices profondes, et une intégration de ses croyances, de ses idées et de ses attitudes en une philosophie de l'existence.

L'école française peut exercer son influence à développer surtout les trois premières étapes de la taxonomie des objectifs affectifs. Elle se doit de mettre les élèves dans une situation où ils seront appelés à vivre, voire même à assimiler la culture. Elle doit également encourager l'élève à répondre, c'est-à-dire à faire des démarches personnelles pour signifier son intérêt. Pour ce qui est des deux premières étapes, il n'y a pas beaucoup de

différences entre le mandat que se donne une école d'immersion et celui que se donne l'école française. C'est à partir de la troisième étape, celui de la valorisation, que la distinction se fait. Il est évident que c'est à l'école française que nous voulons que l'élève acquiert des valeurs culturelles qui, nous l'espérons, coloreront ses attitudes, ses comportements, ses façons de voir les choses. Nous ne nous attendons pas à ce que l'élève d'une école d'immersion en vienne à adopter des valeurs qui sont celles de la francophonie. Il lui suffit d'apprendre à connaître et à apprécier une culture qui n'est pas la sienne⁷.

Bien que les dernières étapes – organisation et caractérisation – ne soient ordinairement atteintes que plus tard dans la vie, elles revêtent une importance majeure dans le processus d'identification à un groupe culturel. En effet, ce n'est qu'au moment où l'individu a réussi à incorporer les valeurs culturelles de son groupe à son propre système de valeurs que son identité s'affermi et devient plus stable, plus durable.

Conclusion

D'aucuns pourraient nous accuser de préconiser, par cette approche de l'enseignement des valeurs culturelles, un système d'endoctrinement de la gent étudiante. Nous ne croyons pas qu'il en soit ainsi. Nous cherchons plutôt à ce que la jeunesse devienne plus consciente de son identité culturelle, qu'elle comprenne à fond ce en quoi consiste les valeurs de son groupe pour être en mesure, de façon plus éclairée, de faire librement les choix de vie qui s'imposeront lorsqu'elle aura quitté le système scolaire. Il importe de réitérer, que ces valeurs, en milieu minoritaire, seront continuellement confrontées à celles véhiculées par le milieu majoritaire. Nous voulons que les élèves développent ce que nous appellerions un ethnocentrisme de bon aloi, c'est-à-dire un engouement pour leur culture en plus d'un respect profond pour la culture des autres.

NOTES

1. L'expression «cadavre encore chaud» a été employé par l'écrivain Yves Beauchemin lors des audiences de la Commission Bélanger-Campeau (Québec) pour désigner les minorités de langue française hors Québec.

Depuis cinquante ans environ, nous, francophones de milieux minoritaires, sommes habitués aux déclarations fracassantes pour

ne pas dire méprisantes des prophètes de malheur de tout acabit qui s'arrogent le droit de prédire ou de proclamer les obsèques de la francophonie hors Québec. Or, malgré le taux d'assimilation élevé de ces dernières années, la minorité francophone du Manitoba se caractérise par sa vitalité et sa détermination à maintenir et à promouvoir sa culture. N'en déplaise à Yves Beauchemin, il s'agit donc d'un «cadavre» encore bien en vie.

2. La *Loi 113* s'intitule «An Act to Amend *The Public Schools Act*» (*Statutes of Manitoba*, 1970, Chap. 66).
3. En 1916, le gouvernement du Manitoba a interdit l'enseignement en français dans les écoles publiques de la province. L'enseignement du français était cependant permis, à titre de langue étrangère, en 10^e, 11^e et 12^e année, comme l'était l'ukrainien, l'allemand ou toute autre langue que l'on voulait bien enseigner.
4. Plusieurs colons qui se sont établis au Manitoba avaient émigré du Québec vers les états de la Nouvelle-Angleterre – surtout au Massachussetts et au Rhode Island –, entre 1850 et 1870, pour y travailler dans les usines.
5. Le ministère de l'Éducation du Manitoba administre périodiquement des tests afin de vérifier le degré de compétences linguistiques des élèves de la province. Les résultats de la dernière évaluation à l'échelle de la province – administrée en 1989 aux élèves de la 6^e, 9^e, et 12^e année – ont clairement démontré que les élèves des écoles françaises ainsi que les élèves des écoles d'immersion sont aussi compétents en anglais que les élèves qui fréquentent les écoles anglaises.
6. Les divisions scolaires où il existe une forte proportion de francophones permettent encore l'enseignement religieux à l'école durant la journée scolaire. C'est un droit que plusieurs Franco-Manitobains revendiquent encore avec véhémence.
7. Alors que nous étions à compléter la rédaction de cet article, un événement fortuit s'est déroulé qui illustre bien la nécessité de préciser les mandats respectifs de l'école française et de l'école d'immersion. Un jeune autochtone d'une quinzaine d'années, qui était inscrit depuis le début de sa scolarité à une école d'immersion a fait une demande auprès de la Division scolaire de Saint-Boniface pour être admis à l'école Louis-Riel (une école secondaire française). La division scolaire refusa à l'élève l'accès à cette école. Les raisons invoquées pour cette décision découlaient directement de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982): l'élève n'a pas droit à l'école française car ses parents ne sont pas francophones. Inutile de dire qu'une telle décision n'a pas manqué de soulever un tollé de protestations de la presse et des médias anglophones. Il fallait s'y attendre car, en milieu minoritaire, ce qui semble être «l'intransigeance» des francophones est rapidement dénoncé par les *mass media*. Ce qui est encore plus intéressant, à

notre avis, c'est la réaction des élèves (francophones) de l'école Louis-Riel à qui les journalistes de la station régionale de Radio-Canada avaient demandé leurs opinions. La plupart de ces jeunes ne voient pas pourquoi cet élève ne pourrait pas être accepté à leur école. Selon eux, si le jeune est prêt à faire de son mieux pour parler en français, c'est tout ce qui compte. Ils ne font aucune mention de la vocation particulière que doit avoir une école française. Pour eux, culture française semble équivaloir à langue française (Dubé, 1991).

BIBLIOGRAPHIE

- ARCAND, Jeannette (1985) *L'intégration culturelle*, Winnipeg, Bureau de l'éducation française, 4 livrets.
- BARIL, Paul (1982) *Qu'est-ce qui distingue l'école française de l'école d'immersion?*, texte inédit.
- (1984) *L'étudiant franco-manitobain: conséquences des contacts interculturels*, thèse (M. Ed.), Faculty of Graduate Studies, University of Manitoba, 202 p.
- BARIL, Paul et GABORIEAU, Antoine (1985) *Comment définir nos objectifs*, Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, 45 p. (coll. «pédagogie», fascicule n° 2)
- BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANCAISE (1984) *Politique curriculaire pour l'éducation en français langue maternelle*, Winnipeg, Éducation Manitoba, 142 p.
- CARDINAL, Linda, LAPOINTE, Jean et THÉRIAULT, Jean-Yves (1990) «La jeunesse ontarioise, une jeunesse moderne?, le cas des jeunes Franco-Wellandais», dans LAVEAULT, Dany, JOLY, Jean-Marie et DESJARLAIS, Lionel (dir.) *Regards sur le jeune Franco-Ontarien*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, p. 149-157. (Actes du colloque «Regards sur le jeune franco-ontarien», tenu à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 5 et 6 mai 1989)
- COUR SUPRÊME DU CANADA, (1990) «Mahé et al. c. Alberta», *Recueil des arrêts de la Cour suprême du Canada*, 2^e cahier, vol. 1, p. 342-397.
- DESBIENS, Jean-Paul (1987) «Politique de la langue ou langue de la politique», *La Presse*, 11 mars, p. B-3.
- DUBÉ, Jean-Pierre (1991) «L'école française: une immersion de qualité?», *La Liberté*, vol. 78, n° 37, 20 au 26 décembre, p. 3.
- DUMONT, Fernand (1990) «L'avenir de la culture», *L'Action Nationale*, vol. 80, n° 1, p. 20-34.
- GALLANT, Edgar (1991) *Le rapport du groupe de travail manitobain sur la gestion des écoles franco-manitobaines*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle (Manitoba), 50 p.

- HOWE, Harold (1987) «Can Schools Teach Values?», *Teachers College Record*, vol. 89, n° 1, p. 55-68.
- JOLY, Richard (1990) *Quand on prend sa langue pour sa culture..., réflexion sur les cultures de langue française au Canada*, s.l., ACELF, 144 p.
- JOURDAIN, Guy, (1987) «Voilà pourquoi la province a bougé», *La Liberté*, vol. 77, n° 44, 13 au 19 février, p. 27.
- KRATHWOHL, David R., BLOOM, Benjamin S., MASIA, Bertram B. (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (tome 2: *Domaine affectif*), Montréal, Éducation Nouvelle, 231 p.
- LACASSE, Gilbert (1990) «L'éloge de la différence», dans LAVEAULT, Dany, JOLY, Jean-Marie et DESJARLAIS, Lionel (dir.) *Regards sur le jeune Franco-Ontarien*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, p. 13-16. (Actes du colloque «Regards sur le jeune franco-ontarien», tenu à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 5 et 6 mai 1989)
- LEGENDRE, Renald (1988) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Librairie Larousse, 679 p.
- LÉGER, Jean-Marc, (1990) «Retrouver le sens de l'identité nationale», *L'Action Nationale*, vol. 80, n° 1, p. 11-19.
- LEHALLE, H. (1989) «Éléments pour une approche systémique de l'identité culturelle», *Psychologie scolaire*, n° 69, p. 23-37.
- LEVASSEUR-OUIMET, France (1987) «Ce n'est pas parce que mon copain parle chinois qu'il peut se considérer chinois», *Le Franco*, 3 avril, p. 4.
- LEVASSEUR-OUIMET, France et McMAHON, Frank (1988) «La culture et la langue», *Contact*, vol. 7, n° 1, p. 3-5.
- MARTEL, ANGÉLINE, (1991) *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada: de l'instruction à la gestion*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 409 p.
- McDONOUGH, Katherine E. (1987) «Je vous lance un défi: dites-moi qu'est-ce qu'un francophone?», *Le Franco*, 27 février, p. 5.
- MÉRIDJI, Tayeb (1987) *Les élites franco-manitobaines*, thèse (M. Sc.), Faculté des Études supérieures, Université de Montréal, 144 p.
- MORIN, Jacques-Yvan (1981) «Les valeurs, l'éducation et le développement culturel», dans MORIN, Lucien et ADAN, André (dir.) *L'école et les valeurs*, Québec, Serge Fleury, éditeur, p. 469-473. (Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 6 au 10 juillet 1981)
- TOUGAS, Daniel (1987) «Quand le français est anormal», *La Liberté*, vol. 73, n° 46, 27 février au 5 mars, p. 10.

TREMBLAY, Marc-Adélar (1990) «La crise de l'identité culturelle des francophones québécois», *L'Action Nationale*, vol. 80, n° 5, p. 654-683.

(Acceptation définitive en avril 1992)