

L'école en milieu minoritaire
***Le personnel enseignant face
au défi de l'enseignement en milieu minoritaire***

Revue documentaire

préparée par

Sophie LeTouzé

pour la

**Fédération canadienne des enseignantes
et des enseignants (FCE)**



Janvier 2004

CIRCEM Centre interdisciplinaire de recherche sur
la citoyenneté et les minorités



**Centres de recherche, Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa**

30, rue Stewart,
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
Téléphone : (613) 562-5908
Télécopieur : (613) 562-5188
Courriel : circem@uottawa.ca

L'école en milieu minoritaire

Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire

Avant-propos	1
Introduction	3
Partie 1. La tâche d'enseigner au XXI ^e siècle : les grands enjeux	5
1.1 Les conditions de travail exigeantes des professionnels et professionnelles de l'enseignement.....	6
1.2 L'enfance en difficulté, la discipline et la violence.....	9
1.3 Le multiculturalisme : l'hétérogénéité grandissante de la clientèle scolaire	11
1.4 Les relations avec les parents	12
1.5 Les nouvelles technologies.....	13
1.6 Le perfectionnement professionnel : élément essentiel.....	14
1.7 Une transition difficile à l'enseignement pour les nouvelles et nouveaux diplômés.....	15
Partie 2. L'enseignement en milieu minoritaire : quel défi!	17
2.1 L'école de langue française en milieu minoritaire : définition et mission....	18
2.2 Les attentes spécifiques envers le personnel enseignant en milieu minoritaire.....	19
2.3 Les classes à niveaux multiples	21
2.4 Le manque de temps pour la préparation	22
2.5 L'insuffisance de matériel et de ressources en français	23
2.6 L'hétérogénéité culturelle et linguistique de la clientèle	24
2.7 L'isolement des écoles et la pauvreté du milieu culturel.....	25
2.8 La pénurie de spécialistes : ses effets sur les enseignantes et les enseignants	26
2.9 La formation initiale et le perfectionnement professionnel	27
Conclusion.....	28
Références	29

Avant-propos

Dans ses efforts pour observer les tendances de l'offre et de la demande en personnel enseignant au Canada et pour en évaluer les incidences sur l'éducation, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) a mis en lumière la situation particulièrement problématique de l'école française en milieu minoritaire. Les résultats du sondage national qu'elle a mené auprès des conseils scolaires sur la question, et qui sont parus dans le supplément au numéro d'octobre 2000-5 du *Bulletin des Services économiques*, le confirment (FCE, 2001). Les districts scolaires francophones hors Québec éprouvent de grandes difficultés à recruter du personnel qualifié. Plusieurs n'arrivent pas à combler certains postes d'enseignement. Les disciplines scientifiques et les postes de spécialistes sont les plus touchés. Davantage de personnel non certifié doit y être recruté, sans compter le pourcentage important d'enseignantes et d'enseignants n'ayant ni majeure ni mineure dans leur domaine d'enseignement. Et le problème est perçu comme s'amplifiant.

Plusieurs facteurs ont été relevés pour expliquer la pénurie de personnel enseignant au Canada. Les départs à la retraite, le nombre à la baisse de diplômés et diplômées en éducation, la croissance des inscriptions scolaires, les conditions de travail de l'enseignante et de l'enseignant, l'image de la profession et le stress qu'elle subit, voilà autant de questions qui font l'objet de vifs débats au sein de la FCE. En ce qui concerne les écoles françaises, d'autres explications de la difficulté du recrutement du personnel enseignant sont proposées, qui procèdent des conditions particulières de l'enseignement en milieu minoritaire. C'est ainsi qu'on réfère de plus en plus souvent aux rôles et aux responsabilités des enseignantes et enseignants des écoles de la minorité, qui seraient tels que les jeunes susceptibles de s'engager dans la profession se sentiraient incapables d'y faire face. Par surcroît, on constate une désaffection du personnel en place à l'égard de la profession, souvent mal préparé et mal appuyé pour relever les défis particuliers de l'enseignement en milieu minoritaire, ainsi qu'un niveau élevé d'épuisement psychologique et physique.

Or, même si elle est de plus en plus souvent au cœur de la discussion qui entoure la problématique du recrutement du personnel enseignant dans les écoles françaises au pays, la spécificité de l'enseignement en milieu minoritaire reste fort mal connue. En quoi le rôle des enseignantes et enseignants des écoles françaises diffère-t-il précisément de celui des autres enseignantes et enseignants? Quelles sont leurs responsabilités particulières du fait de devoir transmettre aux élèves une langue et une

culture minoritaires souvent sans renforcement suffisant au foyer et tout en leur apprenant aussi la langue dominante? Travaillent-ils avec plus d'élèves ayant des besoins spéciaux sur les plans linguistique ou autre? Font-ils l'objet d'attentes plus exigeantes de la part des parents et des autres instances de la communauté? Quelle préparation reçoivent-ils pour y faire face? Quel appui et quelles ressources reçoivent-ils dans les écoles pour s'en acquitter? Quelles stratégies ont-ils conçues, individuellement et collectivement, pour s'acquitter des aspects particuliers de leur tâche? Enfin, quel effet exerce le milieu sur leur expérience vécue?

Une vaste enquête participative auprès d'enseignantes et d'enseignants des paliers élémentaire et secondaire provenant de divers milieux de la francophonie canadienne a été entamée pour apporter des réponses à ces questions. Mais, dans le but de mieux saisir ce que signifie enseigner au XXI^e siècle en milieu minoritaire, une recension de la littérature a été effectuée et est présentée dans cette revue documentaire.

Introduction

Le rôle de l'école de langue française en milieu minoritaire est une question très bien documentée dans les écrits et les recherches. La littérature abonde sur son importance en tant qu'outil de survivance, de production identitaire et de reproduction sociale des communautés francophones minoritaires. Cependant, on connaît bien moins le rôle des individus qui sont garants de la mission particulière de l'école de langue française : les enseignantes et les enseignants. Force est de remarquer que le corpus documentaire adressant spécifiquement ce que signifie, au quotidien, enseigner dans une école de langue française en Colombie-Britannique, en Saskatchewan ou à l'Île-du-Prince-Édouard, par exemple, est quasi inexistant.

S'inscrivant dans un projet de grande envergure, alliant une recherche documentaire, une vaste enquête participative auprès d'enseignantes et d'enseignants des paliers élémentaire et secondaire provenant de divers milieux de la francophonie canadienne et un forum de consultation des intervenantes et des intervenants dans ce secteur, ce présent document a comme objectif de relever les grands défis caractérisant l'enseignement en milieu minoritaire au Canada.

Mais, avant de se pencher sur les particularités de l'enseignement en milieu minoritaire, il importe de s'attarder sur la tâche d'enseigner, quel que soit le milieu, au XXI^e siècle. Cette précaution permettra de mieux isoler les défis auxquels fait face le personnel enseignant dans les écoles de langue française au Canada. Pour ce faire, nous avons consulté des documents issus de nombreuses organisations : au niveau international, ceux issus de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'Organisation internationale du travail (OIT), pour une vision globale de la profession enseignante; au niveau national, ceux du Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC), des commissions d'enquête et de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) qui offrent une vision canadienne; et, dernièrement, ceux produits par différents groupes engagés dans le dossier de l'enseignement, tels des associations et des comités.

Les grands thèmes qui ressortent de ce survol de la littérature sont : 1) les conditions de travail, incluant le temps de travail, les activités parascolaires, la surveillance, la suppléance et les tâches administratives; 2) l'enfance en difficulté, la discipline et la violence; 3) l'hétérogénéité de la clientèle; 4) les relations avec les parents; 5) les nouvelles technologies; 6) le perfectionnement professionnel; et 7) la précarité de l'emploi pour les jeunes enseignantes et enseignants.

Les mêmes thèmes existent lorsqu'on se penche sur les écrits portant sur l'enseignement en milieu minoritaire, tels ceux des spécialistes de l'éducation (Landry, Faucher, Gérin-Lajoie et Bordeleau, par exemple), et des nombreuses études de terrain, mais il s'en rajoute qui caractérisent les enjeux distincts de ce milieu.

Enseigner en milieu minoritaire au Canada signifie faire face aux défis 1) de l'enseignement de la langue française; 2) de la transmission de la culture française; 3) de la grande fréquence des classes à niveaux multiples; 4) de l'insuffisance de ressources et de matériel pédagogique adapté; 5) d'une clientèle de plus en plus hétéroclite; 6) de l'isolement des écoles et de la pauvreté du milieu culturel; 7) de la pénurie de spécialistes; et 8) du manque de formation initiale sur ce que signifie enseigner en milieu minoritaire et de perfectionnement professionnel en français en cours de service.

C'est à partir de ces grands thèmes de la littérature sur l'enseignement en milieu majoritaire et minoritaire que se construit la présente revue documentaire. La première partie du document se penche sur les grands enjeux caractérisant la profession enseignante au XXI^e siècle et la deuxième, sur les défis particuliers de l'enseignement en milieu minoritaire au Canada.

Partie 1. La tâche d'enseigner au XXI^e siècle : les grands enjeux

« Enseigner aujourd'hui, c'est trop dur; les enseignants sont censés jouer un tas de rôles auxquels ils ne sont pas préparés »
(Témoignage d'un enseignant, Williams, 2002, p. 22)

« Si les enseignantes et les enseignants pouvaient auparavant s'appuyer sur des routines et des méthodes d'enseignement bien établies, ils ne le peuvent sûrement plus aujourd'hui : en effet, ils doivent maintenant s'adapter à de nouvelles exigences et circonstances »
(Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 92)

« Les autorités devraient reconnaître que l'amélioration de la situation sociale et économique des enseignants, de leurs conditions d'emploi et de leur perspective de carrière, constitue le meilleur moyen de remédier à toute pénurie d'enseignants compétents et expérimentés ainsi que d'attirer à la profession enseignante et d'y retenir, en grand nombre, des personnes pleinement qualifiées » (UNESCO/OIT, recommandation XII, n° 145, 1966)

L'enseignement est une activité complexe, exigeante et extrêmement importante. Il requiert de nombreuses connaissances, habiletés et qualités car l'enseignante ou l'enseignant est un agent central de l'apprentissage et de la vie des élèves dans les écoles.

Le rôle du personnel enseignant s'est grandement transformé et de nombreuses attentes se sont ajoutées à celles qui caractérisaient déjà la profession. Les parents, la communauté et les gouvernements délèguent de plus en plus à l'école la mission de former de bons citoyens et de bonnes citoyennes.

Tout au long de leur carrière, les enseignantes et les enseignants influencent la vie de milliers de jeunes. Mais dans quelles conditions? Quels sont les enjeux auxquels ils doivent faire face afin de bien remplir les tâches multiples qui leur sont aujourd'hui confiées?

Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à ces questions dans cette première partie en analysant, à partir de la littérature, ce que signifie enseigner au XXI^e siècle.

1.1 Les conditions de travail exigeantes des professionnels et professionnelles de l'enseignement

« Il semble avoir peu de mécanismes en place qui restreignent les demandes sur le système scolaire et sur les professionnels dans les écoles » (Leblanc, 2000, p. 46)

« Enseigner c'est un travail exigeant qui demande de longues heures, dans la classe comme à l'extérieur. Il faut avoir le feu sacré. Heureusement que c'est mon cas » (Commentaire d'un enseignant, McIntyre, 2003, p. 5)

Il est difficile d'étudier une profession sans se pencher sur les conditions de travail qui la caractérise. Pour ce qui est de l'enseignement, ces conditions sont de plus en plus un objet de revendication ainsi qu'un obstacle à la relève. L'augmentation du temps de travail, les attentes considérables et l'ajout de tâches telles la suppléance, la surveillance et les activités parascolaires font de l'enseignement au XXI^e siècle une profession alourdie par des exigences de plus en plus élevées.

Une vaste étude menée conjointement par l'UNESCO et l'OIT a révélé qu'au cours des dernières années, dans la grande majorité des pays industrialisés, les conditions de travail des enseignantes et des enseignants se sont dégradées et que leur charge de travail ainsi que les attentes envers eux se sont accrues (Siniscalco, 2002). Cette nouvelle réalité a aussi été soulignée au Canada grâce à un sondage effectué récemment pour la FCE auprès de plus de 1 000 enseignantes et enseignants canadiens. Les résultats « dépeignent une profession marquée par une charge de travail et un niveau de stress croissants et des attentes plus élevées » (FCE, 2001b, p. i).

Au Canada, le personnel enseignant à temps plein affirme travailler un nombre moyen de 51,8 heures par semaine alors que le personnel à temps partiel dit travailler 38,4 heures par semaine (FCE, 2001b, p. 39). Ces longues heures de travail contribuent à l'essoufflement des troupes, à l'augmentation du niveau de stress et à l'augmentation des cas d'invalidité, sans estimer la dévalorisation de la profession et l'incidence sur la relève. Travailler à temps plein en moyenne plus de 50 heures par semaine signifie que l'enseignant moyen passe plus d'heures par semaine à effectuer un travail non payé qu'à peu près tout autre groupe d'employés (Livingstone et Smaller, 2000).

Deux études provinciales réalisées en 2000 viennent appuyer ces résultats. *Life On & Off the Job: A Time-Use Study of Nova Scotia Teachers*, pour la Nova Scotia Teachers' Union (NSTU) et *La charge et les conditions de travail des enseignantes et des enseignants du Nouveau-Brunswick*, pour la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick, soulignent toutes les deux que le temps consacré à la plupart des activités d'enseignement et à de nombreux autres aspects du travail du personnel enseignant a grandement augmenté depuis cinq ans (Harvey et Spinney, 2000, p. 24; Leblanc, 2000, p. 46).

Cet accroissement du temps de travail pendant et après les heures de classe est dû en grande partie à un manque systémique de ressources suffisantes se reportant à la fois aux infrastructures et au temps de préparation (Harvey; Spinney, 2000, p. 24), à une hausse des effectifs dans les classes presque partout au pays, à l'augmentation de la fréquence des classes à niveaux multiples, au temps important consacré à l'enseignement de rattrapage, aux problèmes non scolaires des élèves et à la lourdeur du travail administratif (formulaires, photocopies, évaluation des étudiantes et des étudiants, bulletins et tests provinciaux et pancanadiens) (FCE, 2001b).

À cette augmentation du temps de travail s'ajoutent des tâches supplémentaires telles la surveillance et la suppléance. En tant que professionnels et professionnelles de l'enseignement, ils sont obligés de consacrer à la surveillance du temps qui pourrait être mieux utilisé aux fins de préparation, de correction ou d'aide supplémentaire individuelle aux élèves. Pour ce qui est de la suppléance, se faire remplacer nécessite des efforts pour trouver du personnel suppléant et préparer le matériel nécessaire. Le manque de disponibilité de suppléantes et de suppléants compétents représente une tension supplémentaire. Il existe une certaine pression pour se rendre au travail malade ou pour remettre des rendez-vous si l'on ne peut pas trouver une personne pour suppléer. Il arrive aussi que l'on impose aux enseignantes et aux enseignants une suppléance à l'interne : pour remplacer un ou une collègue, il y a la pression de sacrifier sa période de préparation (Leblanc, 2000, p. 50).

Outre la surveillance et la suppléance, le personnel enseignant doit aussi participer à des activités parascolaires. C'est une tâche qui est la plupart du temps considérée de façon positive, mais elle implique souvent un bénévolat considérable. Selon l'étude de Leblanc, les enseignantes et les enseignants sont nombreux à consacrer du temps au-delà des heures stipulées dans leur contrat pour ces activités. Peu d'activités sont financées par les gouvernements ou par les parents, ce qui a comme résultat que le corps professoral doit consacrer du temps à organiser des activités et à aider leur école à l'organisation de levées de fonds (Leblanc, 2000, p. 52).

Enseigner a toujours été une profession nécessitant de nombreuses connaissances, qualités et aptitudes. La Commission royale sur l'éducation de l'Ontario soulignait, il y a maintenant dix ans, qu'être un bon enseignant ou une bonne enseignante signifie se préoccuper de ses élèves et de leur apprentissage, bien choisir et adapter des méthodes de transmission des connaissances, maîtriser la ou les matières enseignées, collaborer avec les parents, les collègues et la collectivité et continuer de se perfectionner tout au long de sa carrière (Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 86-87). Or, à l'heure actuelle, ces caractéristiques ne suffisent plus. L'enseignante ou l'enseignant doit, de nos jours, faire face à de nombreux nouveaux défis. L'explosion des connaissances, les progrès technologiques, les mutations des structures familiales, l'augmentation de l'hétérogénéité des cultures, des langues et des religions dans les salles de classe et les réformes importantes des systèmes d'éducation font que les enseignantes et les enseignants doivent être à la fine pointe des connaissances, tout en s'assurant d'être des experts en informatique, des psychologues, politiquement corrects et des administratrices et des administrateurs efficaces.

1.2 L'enfance en difficulté, la discipline et la violence

« Le comportement des élèves et la discipline sont considérés comme l'aspect le plus stressant de l'enseignement » (FCE, 2001b, p. 3)

Un sondage réalisé pour le compte de la FCE auprès des enseignantes et des enseignants des conseils et des commissions scolaires du pays révèle que 70 % d'entre eux considèrent que la présence accrue d'élèves en difficulté dans les salles de classe contribueront à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants au cours des cinq prochaines années (FCE, 2001a, p. 1). Qu'il s'agisse de problèmes de comportement ou d'apprentissage ou encore de besoins particuliers, les enseignantes et les enseignants ont souvent la charge d'élèves en difficulté intégrés dans les classes dites ordinaires. Environ 28 % des enseignantes et des enseignants qui ont participé au sondage récent de la FCE déclarent qu'il y a eu une augmentation importante du nombre d'élèves en difficulté dans leur classe (FCE, 2001b, p. 11). Ce phénomène constitue une grande préoccupation pour le corps professoral car ces élèves demandent beaucoup de temps, ajoutent des responsabilités et influent sur le climat d'apprentissage de la classe (Leblanc, 2000, p. 49-50). De plus, les enseignantes et les enseignants ne se sentent pas nécessairement qualifiés et outillés pour travailler avec les enfants en difficulté.

Par ailleurs, lorsque les élèves ne sont pas intégrés dans les classes ordinaires, il arrive que ce soit des enseignantes et des enseignants qui se retrouvent dans des classes d'élèves en difficulté ou d'élèves handicapés sans les connaissances et les outils nécessaires pour y faire face (Girard, 2003, p. 1-2). Ceci est surtout vrai pour ceux qui débutent dans la profession. Un rapport de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario souligne que la majorité des enseignantes et des enseignants récemment issus des facultés d'éducation se voient confier les affectations les plus ardues, c'est-à-dire des classes qui devraient être déléguées à des spécialistes (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a).

Selon le *Rapport mondial sur l'éducation* de l'UNESCO, le comportement des élèves constitue « un sujet de préoccupation croissante dans nombre de pays ». Le rapport dénonce la violence à l'école qui pèse autant sur le moral du personnel enseignant que sur l'efficacité de l'enseignement (Khoury-Dagher, 1998, p. 20). Dans les pays industrialisés, la violence à l'école aurait pris des proportions inquiétantes (Williams, 1996a, p. 7).

Au Canada, le sondage de la FCE dévoile que la violence augmente à l'école. Plus du quart des personnes interrogées ont dit que le climat est plus violent à leur école qu'il y a deux ans (FCE, 2001b, p. 15). Il a aussi été souligné que les enseignantes et enseignants sont de plus en plus victimes de violence verbale et physique et qu'ils observent une augmentation des cas de violence entre les élèves (FCE, 2001b, p. i).

Une étude préparée pour le compte de la Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique révèle que la majorité des participantes et des participants trouvent que la violence à l'école a grandement augmenté depuis qu'ils étaient étudiants et étudiantes et surtout au cours des cinq dernières années (British Columbia Teachers' Federation, 1994).

Le rapport sur la charge et les conditions de travail des enseignantes et des enseignants au Nouveau-Brunswick révèle que plus de 70 % des répondantes et des répondants ont indiqué que leur tâche de discipline a augmenté depuis les cinq dernières années (Leblanc, 2000, p. 50).

1.3 Le multiculturalisme : l'hétérogénéité grandissante de la clientèle scolaire

À travers le monde comme au Canada, les enseignantes et les enseignants se voient confiés une population estudiantine de plus en plus diversifiée, « issue de milieux toujours plus variés (...) et aux besoins extrêmement différents » (UNESCO, 2000, p. 1). La multiplication d'horizons culturels exige une approche et une sensibilité particulière chez le corps professoral. Les enseignantes et les enseignants doivent être de plus en plus ouverts à l'égard des cultures des autres peuples (Williams, 1996b, p. 16).

En règle générale, la recherche démontre qu'au Canada, le personnel enseignant trouve la variété des milieux d'où provient la clientèle estudiantine moins restrictive que la diversité de leur niveau de préparation à suivre les enseignements offerts (CMEC, 2002b, p. 42). Cette diversité de niveaux d'apprentissage peut poser problème pour les enseignantes et les enseignants s'ils ne sont pas outillés et doivent adapter leur enseignement afin de tenir compte des différences d'apprentissage chez les jeunes.

Cependant, cette perspective dépend du milieu dans lequel l'école se trouve. Les clientèles estudiantines varient considérablement si l'école est en milieu rural ou urbain. C'est surtout dans les grands centres, lieux qui accueillent la grande majorité des immigrants au Canada, que les enseignantes et les enseignants retrouvent une diversité ethnoculturelle, ainsi que des différences importantes entre les niveaux d'apprentissage. Ce type de situation est beaucoup moins prononcé dans les régions rurales.

Plutôt que de voir l'hétérogénéité des élèves comme une difficulté pour les enseignantes et les enseignants, d'autres écrits soulignent les effets positifs de la pluralité des milieux et des niveaux. L'hétérogénéité des élèves peut constituer une ressource importante enrichissant le milieu d'apprentissage lorsque l'enseignante ou l'enseignant en tient compte et possède les outils nécessaires pour y faire face. Le personnel enseignant se doit de mettre à profit les connaissances et les expériences préalables de chaque élève (Gar White, 1995).

1.4 Les relations avec les parents

Les enseignantes et les enseignants considèrent le rôle des parents comme tout à fait essentiel (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003b, p. 16). Les recherches démontrent que l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant est la clé du succès dans les cas d'enfants à risque (Finn et Rock, 1997). Plus les parents s'impliquent dans le cheminement scolaire de leur enfant, meilleurs sont les résultats. Un milieu familial à l'intérieur duquel l'éducation occupe une place de choix et où les parents suivent de près les rendements scolaires de leurs enfants a beaucoup de chances d'avoir une vaste influence sur la qualité des efforts scolaires déployés par les enfants.

Toutefois, selon le rapport sur le Programme d'indicateurs de rendement scolaire du CMEC, le personnel enseignant n'a de contacts relativement fréquents qu'avec un faible pourcentage de parents et aucun contact, en dehors des entrevues, avec la grande majorité des parents (CMEC, 2002b, p. 40).

Par ailleurs, lorsque les parents s'impliquent, les rencontres ne sont pas toujours positives. De plus en plus, les relations avec les parents peuvent être éprouvantes. Ces derniers peuvent parfois avoir des attentes démesurées par rapport à la performance de leur enfant. Si la performance ne coïncide pas avec leurs attentes, les parents ont tendance à s'en prendre à l'enseignante ou à l'enseignant. Selon le sondage effectué pour la FCE, il existe une augmentation des contacts stressants, incluant des incidents de violence verbale et d'intimidation (FCE, 2001b). Cette augmentation des contacts éprouvants avec les parents est accompagnée d'une diminution de leur appui. Les parents délèguent de plus en plus aux enseignantes et aux enseignants la tâche d'élever et de discipliner leur enfant. Cette nouvelle réalité fait en sorte que le corps professoral n'a plus l'impression de travailler de concert avec les parents dans le but de favoriser l'épanouissement des enfants.

1.5 Les nouvelles technologies

Les nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) sont devenues partie intégrante de l'éducation. L'accès à ces outils d'enseignement et d'apprentissage a transformé la nature de l'enseignement. La maîtrise des NTIC est maintenant une nouvelle caractéristique du professionnalisme en matière d'enseignement. Elle exige que les enseignantes et les enseignants comprennent leur potentiel pédagogique et sachent les intégrer dans le processus de l'enseignement (UNESCO/OCDE, 2001, p. 11). On demande de plus en plus aux enseignantes et enseignants non seulement de se familiariser avec ces technologies mais aussi d'acquérir les habiletés nécessaires à leur intégration dans leur enseignement (Harrisson, 2003).

Selon la Commission royale de l'éducation, pour guider les élèves de manière efficace, les enseignantes et les enseignants doivent se sentir à l'aise avec les NTIC. Ils doivent maîtriser l'utilisation des ordinateurs, de différents logiciels, de l'Internet, etc. (Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 92). Ces nouveaux apprentissages peuvent être difficiles pour les enseignantes et les enseignants qui trouvent souvent qu'ils sont laissés pour compte et peu outillés en matière de nouvelles technologies.

L'introduction des NTIC dans les écoles et surtout dans les salles de classe nécessite donc une intégration en deux temps. D'abord, l'obtention des moyens techniques (équipements, logiciels et installations), ensuite, le développement des compétences professionnelles chez les enseignantes et les enseignants. Cette acquisition des compétences est essentielle afin de mettre à profit les avantages des NTIC dans toutes les salles de classe.

1.6 Le perfectionnement professionnel : élément essentiel

« Un personnel enseignant bien formé, motivé et outillé s'avère être le facteur vital d'un enseignement de qualité supérieure. Sans leur engagement et leur participation, tout effort d'amélioration du système scolaire est voué à l'échec » (Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 84)

L'enseignement est un domaine de travail qui nécessite des mises à jour fréquentes en matière d'habiletés et de connaissances. La formation en cours de service (ateliers, cours, etc.) permet d'inspirer, d'outiller et de stimuler un enseignant ou une enseignante, ce qui ultimement est bénéfique pour les élèves. Toutefois, la littérature démontre que « bien qu'on accepte généralement que la formation en cours de service et le perfectionnement professionnel constituent une part nécessaire de l'excellence en enseignement, il y a une grande marge entre ce qui est fait et ce qui est nécessaire pour les enseignantes et enseignants et pour l'enseignement » (Nos enfants, notre avenir, cité dans CMEC, 1996, p. 16).

L'insatisfaction règne pour ce qui est de la disponibilité, de la qualité et de l'orientation des méthodes de perfectionnement professionnel. Ces dernières sont jugées d'autant plus inadéquates par le corps professoral que les attentes à son égard augmentent (Ibid, 1996, p. 16).

Le rapport de la Commission royale de l'Ontario sur l'éducation intitulé *Pour l'amour d'apprendre* souligne que l'on impose une charge importante au personnel enseignant « qui, trop souvent, sans préparation et sans ressources adéquates, doit implanter la toute dernière trouvaille du conseil ou du ministère alors même que la précédente n'est pas encore absorbée, ni même évaluée » (*Pour l'amour d'apprendre*, cité dans CMEC, 1996, p. 16). Ce point de vue n'est pas retrouvé seulement en Ontario. La littérature confirme qu'à travers le pays, des enseignantes et des enseignants chargés de mettre en œuvre les politiques de leur ministère sont confrontés à un manque de matériel, d'expertise, de direction et de soutien.

Par ailleurs, contrairement à la plupart des travailleurs et travailleuses qui peuvent soit s'absenter pour suivre des séances de formation ou être remplacés sans grande difficulté, ceci n'est pas le cas chez les enseignantes et les enseignants (Leblanc, 2000, p. 59). Même si la formation en cours de service est disponible, le fait de s'absenter et de devoir se faire remplacer décourage de nombreux enseignantes et enseignants. Ce phénomène rend difficile la participation aux ateliers et aux activités de formation.

1.7 Une transition difficile à l'enseignement pour les nouvelles et nouveaux diplômés

*« Mon conseil scolaire a affiché une centaine de postes, mais très peu à temps plein. La majorité visait un, deux ou trois dixièmes d'un poste à temps plein. Pour travailler à temps plein, j'ai dû accepter deux demi-affectations dans deux villes. Me rendre d'une ville à l'autre pendant ma pause repas était pénible »
(Citation d'un nouvel enseignant, McIntyre, 2003, p. 2)*

« On m'a catapultée deux semaines après le début des cours, sans que j'aie eu le temps de me préparer et sans directives de l'administration. Il a fallu faire avec les moyens du bord. Pour l'instant, je me débrouille, mais c'est tout juste » (Citation d'une nouvelle enseignante, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003b, p. 4)

On parle souvent de la précarité de l'emploi que peuvent vivre les nouvelles et nouveaux venus dans la profession. Ceux qui n'ont pas leur permanence sont souvent parachutés dans toutes sortes de situations. Ils doivent se rabattre sur des postes temporaires et faire des heures de suppléance (Lachapelle, 2001, p. A1).

La suppléance continue d'être le moyen d'entrer dans la profession pour bon nombre de nouvelles et nouveaux diplômés des facultés d'éducation. La suppléance a été le point d'entrée pour 23 % des diplômées et diplômés de 2001 et 30 % de ceux et celles de 2002 (McIntyre, 2003).

D'après les recherches, de nombreux nouveaux enseignants et enseignantes avouent ne pas comprendre le processus d'embauche et craignent pour leur sécurité d'emploi. Plusieurs se disent frustrés d'être engagés à la dernière minute, de passer d'une classe à l'autre en plein milieu de l'année et de devoir cumuler des postes à temps partiel pour accumuler une pleine charge de travail (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003b, p. 2).

Une enquête en Ontario sur les enseignantes et les enseignants débutant leur carrière révèle qu'à leur deuxième année d'enseignement, environ 18 % d'entre eux pourraient quitter la profession. Ces enseignantes et enseignants affirment être insatisfaits de leur expérience en enseignement. Ils sont mécontents des affectations qui leur sont confiées et se sentent frustrés et inquiets du manque de ressources et de soutien qui leur sont accordés (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003b, p. 1).

Les nouveaux enseignantes et enseignants disent vouloir acquérir les outils dont ils ont besoin pour survivre en salle de classe. Ils désirent de l'aide pour la gestion de leur classe, l'évaluation du travail des élèves, l'élaboration de plans de cours et la communication avec les parents. Selon la littérature, les enseignantes et enseignants suggèrent souvent un programme de mentorat pour faire face aux difficultés rencontrées en début de carrière. Un encadrement par une collègue ou un collègue avec plus d'expérience serait, selon eux, très avantageux. Il est vrai que certaines écoles ont déjà mis en place un tel programme, or, en 2001, parmi tous les nouveaux enseignants et enseignantes en Ontario, seulement un sur cinq y participaient (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003a, p. 4).

La tendance à la hausse de la charge de travail, des heures de travail, des attentes, des problèmes de comportement, des troubles d'apprentissage, de la violence, de l'hétérogénéité de la clientèle estudiantine, etc., fait que la tâche d'enseignement devient de plus en plus exigeante. Il semble y avoir un nombre toujours croissant de demandes que la société impose au système d'éducation. Ces demandes sont difficiles à gérer par un personnel de plus en plus débordé et stressé. Mais qu'en est-il pour ceux et celles qui enseignent en milieu minoritaire? Quels sont les défis particuliers auxquels ils doivent faire face?

Partie 2. L'enseignement en milieu minoritaire : quel défi!

« Il est désolant de penser que les golfeurs (...) sont mieux servis que les professionnels de l'enseignement en français. Au golf, l'évaluation du joueur lui accorde un handicap qui lui permet d'être en compétition d'égal à égal avec d'autres. Le professionnel de l'éducation en milieu francophone minoritaire, quant à lui, traîne un boulet à la cheville tout au long de sa carrière, et l'injustice ne semble pas faire broncher personne » (Godin, 2000, p. 239)

« L'enseignant en milieu minoritaire devrait avoir la passion d'une Emilie Bordeleau, le courage et la persévérance d'un Terry Fox et la force d'un Rambo... » (Michaud, 1997, p. 7)

La première section de cette revue documentaire a abordé les grands thèmes retrouvés dans les écrits sur la tâche d'enseigner au XXI^e siècle. D'après les écrits, nous pouvons dire que la profession est en crise, que les conditions de travail sont extrêmement difficiles et que la société a de plus en plus d'attentes envers les enseignantes et les enseignants, mais de moins de moins de ressources à leur offrir. Les enseignantes et les enseignants sont débordés, stressés et frustrés par les changements qui s'opèrent dans leur profession. Gardons ces grands constats en tête maintenant que nous abordons le cœur du sujet : les responsabilités spécifiques et les défis auxquels font face les enseignantes et les enseignants en milieu minoritaire de langue française au Canada. Ces responsabilités et défis s'additionnent donc aux nombreux problèmes déjà soulignés.

Mais tout d'abord, ces responsabilités et ces défis de l'enseignement en milieu minoritaire ne peuvent être abordés sans au préalable préciser la mission de l'école de langue française. Les nombreuses études consacrées à ce sujet s'accordent pour dire que cette mission dépasse celle confiée à l'école de langue anglaise majoritaire.

2.1 L'école de langue française en milieu minoritaire : définition et mission

« L'objectif premier de tout système scolaire est de fournir les expériences d'apprentissage de base nécessaires au développement social, affectif et intellectuel de l'élève. Les écoles pour les groupes linguistiques minoritaires ont un objectif supplémentaire : le maintien et, dans certains cas, le perfectionnement des compétences en français ainsi que le développement du patrimoine et de la culture de ces groupes. » (Patrimoine canadien, 2000)

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

En milieu minoritaire, les objectifs de l'éducation de langue française dépassent nettement ceux assignés dans un milieu majoritaire (CMEC, 2002a, p. 6). Sa mission comprend non seulement les savoir, les savoir-faire et les savoir-être, mais l'école francophone en milieu minoritaire doit aussi encourager les savoir-agir, les savoir-vivre ensemble et « les savoir-devenir nécessaires à la préparation des gens qui bâtiront la communauté » (Landry et Allard, 1999, p. 416).

Par exemple, le Bureau de la minorité de langue officielle, mis sur pied par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, précise que les programmes fransaskois, offerts dans les écoles de langue française de la province, sont uniques de par leur insistance sur le développement et l'épanouissement de l'identité chez les jeunes, la valorisation de la culture fransaskoise et la promotion de la langue française en tant que système de valeurs et moyen de communication (Bureau de la minorité de langue officielle, Saskatchewan, 2003).

L'école de langue française a donc des « responsabilités accrues et plus complexes » que l'école de langue anglaise et nécessite chez le personnel enseignant, « un ensemble plus imposant et complexe de compétences professionnelles » (Bordeleau, 1993, p. 17).

2.2 Les attentes spécifiques envers le personnel enseignant en milieu minoritaire

*« Les attentes envers les enseignants qui œuvrent à l'école minoritaire sont nombreuses. Ces derniers doivent maîtriser la langue (à l'oral et l'écrit); (...) doivent agir en tant qu'agents de transmission culturelle en sensibilisant les jeunes à une culture française; (...) doivent aussi connaître et maîtriser une pédagogie pour le minoritaire; et pouvoir exercer un leadership dans la défense et la promotion de la francophonie tant régionale que nationale »
(Bordeleau, 1995, cité dans Laplante, 2001, p. 5)*

« Le professeur qui décide de travailler en milieu minoritaire doit avoir fait un choix conscient et l'assumer quotidiennement. Il est un modèle, un leader et son rôle d'ambassadeur de la francophonie ne doit pas se limiter à la salle de classe » (Michaud, 1997, p. 2)

« En milieu minoritaire, les défis des enseignantes et des enseignants sont souvent démesurés par rapport aux moyens mis à leur disposition » (Laplante, 2001, p. 5)

Il existe des attentes spécifiques envers le personnel enseignant en milieu minoritaire. Ces attentes sont dues en grande partie 1) à l'importance accordée à l'école pour l'enseignement du français et la transmission de la culture française; 2) aux grandes incidences de l'exogamie familiale; et 3) à la pauvreté culturelle francophone du milieu socioculturel environnant.

Une personne qui désire enseigner en milieu minoritaire ne doit pas seulement posséder toutes les qualités requises pour être une bonne enseignante ou un bon enseignant mais les parents et la communauté francophone s'attendent aussi à ce qu'elle ou il soit un modèle vis-à-vis de la langue et de la culture françaises, qu'elle ou il maîtrise bien la langue française à l'oral et à l'écrit et persiste à communiquer en français. On s'attend aussi à ce que son engagement et sa fierté pour sa langue et sa culture soient clairs. L'enseignante ou l'enseignant doit être un modèle francophone dynamique dont l'identité culturelle est bien ancrée (Bordeleau, 1993).

Dans un rapport intitulé *Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises*, les six enseignantes interviewées affirment qu'elles se sentent comme des modèles socioculturels, non seulement à l'intérieur des murs de l'école mais aussi à l'extérieur (Laplante, 2001, p. 13).

En Ontario, les enseignantes et les enseignants insistent sur leur rôle dans la transmission du patrimoine franco-ontarien et à travers lui, dans la survie de la langue et de la culture et le développement de la communauté (Gallant; Gilbert; Thériault, 2001, p. 38). La communauté de langue française ainsi que les parents s'attendent à ce que le personnel enseignant vise à rendre la langue fonctionnelle et vivante pour les jeunes, augmentant ainsi l'utilisation qu'ils en feront (Bordeleau, 1993, p. 59).

Rôle d'enseignantes et d'enseignants, d'agentes et d'agents de francisation et animatrices ou animateurs socioculturels, c'est en jouant ces nombreux rôles que le corps professoral répond aux attentes des parents, des communautés et de l'administration scolaire (Laplante, 2001, p. 14).

Les attentes, envers le personnel enseignant, imposées par les parents et la communauté sont telles que le comité exécutif de l'Association des enseignantes et enseignants francophones (le syndicat du personnel enseignant du Conseil scolaire francophone) de la Colombie-Britannique a cru bon d'inclure un message particulier dans *l'Info parents* de mars 2000 qui met en garde les membres de la communauté et les parents qui « aimeraient que le personnel enseignant de leur école s'implique davantage au niveau de la communauté » (Comité exécutif de l'Association des enseignantes et enseignants francophones, 2000). L'Association précise que le personnel enseignant a déjà beaucoup de pain sur la planche avec les préparations de cours, les corrections, les réunions, les activités pédagogiques diverses et n'oublions surtout pas l'enseignement pour pouvoir s'impliquer davantage dans la communauté (Ibid, 2002).

2.3 Les classes à niveaux multiples

En milieu minoritaire, depuis quelques années le phénomène des classes à niveaux multiples semble effectuer un retour. Dans certaines écoles de langue française en milieu rural, le jumelage de classes est presque devenu la norme. Définies comme regroupant sous l'autorité d'une seule personne enseignante, dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves de niveaux d'études différents, ces classes comptent des élèves avec des compétences très variées (AEFNB, 1998, p. 2-3).

Une recherche menée récemment en Ontario conclut que l'enseignement à des classes à niveaux multiples fait face à trois ordres de difficultés : le manque de ressources, le caractère très hétérogène des élèves et le manque d'expérience et de formation des enseignantes et des enseignants pour ce type de classe (St-Germain, 2002).

Un comité spécial de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) avait fait le même constat en 1998. Il soulignait qu'il n'existe aucun matériel pédagogique spécifiquement conçu pour l'enseignement dans une classe à niveaux multiples, que les aptitudes des élèves sont très hétérogènes et que les enseignantes et les enseignants n'ont reçu aucune formation spéciale dans le cadre de leur programme de formation initiale ou en cours d'emploi (AEFNB, 1998, p. 7).

Cette grande fréquence des classes à niveaux multiples est difficile à gérer pour les professionnels et professionnelles de l'enseignement. Les enseignantes et les enseignants franco-ontariens affirment qu'enseigner à une classe à niveaux multiples constitue une « mission jugée impossible » par nombre d'entre eux (Gallant, Gilbert et Thériault, 2001, p. 13). Ce type d'enseignement demande une excellente gestion de son temps. En pratique, l'enseignement dans une classe à niveaux multiples « revient presque à faire son enseignement en double, particulièrement pour les questions ayant trait à la préparation de cours, la préparation du matériel pédagogique, la préparation des instruments d'évaluation (...) » (AEFNB, 1998, p. 7).

Pourtant, les classes à niveaux multiples sont une réalité quotidienne dans les écoles minoritaires au Canada.

2.4 Le manque de temps pour la préparation

La tâche première d'une enseignante ou d'un enseignant est d'enseigner. Mais, selon un sondage effectué par l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), nombreux sont ceux qui déplorent le manque de temps qu'ils peuvent accorder à l'enseignement à cause des problèmes de comportement et d'apprentissage dans leur salle de classe. La place de plus en plus importante accordée à la discipline, en plus de l'hétérogénéité des niveaux d'apprentissages et de connaissance du français rend difficile d'atteindre les objectifs des programmes (Gallant, Gilbert et Thériault, 2001, p. 12).

Enseigner nécessite une bonne préparation. Les enseignantes et les enseignants doivent donc accomplir une multitude de tâches pour préparer leurs cours : organiser leur matériel, « se familiariser avec le curriculum afin de bien le suivre, trouver des ressources nouvelles et les adapter à ses besoins, faire des lectures, fouiller l'Internet, etc. » (Gallant; Gilbert; Thériault, 2001, p. 15). Ces tâches sont essentielles à l'accomplissement de leurs fonctions. Or, ils sont nombreux à souligner qu'ils n'ont pas assez de temps consacré à la préparation, ce qui fait qu'ils doivent souvent travailler en dehors des heures normales, soit le soir ou la fin de semaine. Le manque de temps est davantage plus ressenti chez le personnel enseignant qui enseigne dans des classes à niveaux multiples car les préparations sont encore plus longues.

Une enquête auprès des enseignantes et des enseignants de langue française de la Colombie-Britannique révèle que les principaux défis auxquels ils doivent faire face sont le manque de temps pour la préparation des cours, pour la recherche de matériel pédagogique en français et pour la traduction de documents non disponibles en français (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2001, p. 11).

2.5 L'insuffisance de matériel et de ressources en français

« L'accès limité aux ressources est généralisé (dans toute la province), mais c'est là la réalité d'une minorité » (Commentaire d'une conseillère pédagogique du Nord de l'Ontario, citée dans Leduc, 1998)

En milieu minoritaire, l'insuffisance chronique de matériel pédagogique de langue française disponible et adapté à la réalité des élèves est un problème de taille (Bordeleau, 1993, p. 47; AEFO, 2001; Laplante, 2001, p. 5). Dans un sondage effectué auprès des membres de l'AEFO, 63 % des enseignantes et enseignants du palier élémentaire et 59 % de ceux du palier secondaire ont répondu que le matériel pédagogique disponible était insuffisant (AEFO, 2001). Il y a moins de choix en français et « parfois les ouvrages proposés par les maisons d'édition ne correspondent pas aux exigences des programmes-cadres » (Commentaire d'une directrice de l'éducation, citée dans Leduc, 1998).

Les enseignantes et les enseignants doivent souvent traduire des documents de l'anglais pour disposer de matériel pédagogique suffisant.

Certaines villes et communautés sont mieux desservies que d'autres pour ce qui est du matériel en français, mais le prix en est toujours plus élevé que celui du matériel anglophone. Un manuel d'élève de langue française peut coûter de 8 à 15 dollars de plus qu'un manuel de langue anglaise. Les trousseaux de matériel pédagogique, les guides pédagogiques, les documents audiovisuels et les didacticiels coûteraient aussi plus cher pour les francophones que pour les anglophones (AEFO, 2001).

Le personnel enseignant passe aussi beaucoup de temps à la recherche de nouvelles ressources, surtout à l'élémentaire où les enseignantes et les enseignants sont nombreux à être touchés par la lourdeur de cette tâche (Gallant, Gilbert et Thériault, 2001, p. 16)

2.6 L'hétérogénéité culturelle et linguistique de la clientèle

« D'une population plutôt homogène, les communautés francophones minoritaires sont devenues, depuis déjà un certain nombre d'années, de plus en plus hétérogènes sur le plan de la langue et de la culture. (...) Les communautés francophones se sont vues ainsi aux prises avec une réalité où les rapports de force se sont traduits d'abord par une subordination au groupe majoritaire anglophone, mais également par des intérêts divergents au sein même des francophones, ce qui a eu pour conséquence de créer une division entre certaines factions de la communauté » (Gérin-Lajoie, 2000. p. 5)

De plus en plus, dans les écoles de langue française, le personnel enseignant doit travailler auprès de groupes très mixtes sur le plan des compétences langagières, ceci découlant d'une part de l'admission d'élèves présentant au départ d'importants écarts dans la maîtrise de la langue (Bordeleau, 1995), et d'autre part de l'immigration.

Que ce soit pour des raisons d'ordre législatif (ayants droit) ou pour compenser les faibles effectifs d'élèves francophones ou bilingues, les institutions scolaires sont souvent contraintes d'accepter des élèves dont l'anglais est la langue dominante (Coglan et Thériault, 2002, p. 11). On s'attend à ce que le corps professoral, par la refrancisation et la francisation, permette à ces jeunes d'atteindre des niveaux acceptables de maîtrise de la langue française (Bordeleau, 1995). Défi de taille lorsque l'on se rend compte qu'il y a des taux de plus en plus élevés d'exogamie chez les francophones et où les transferts de la langue française se font de moins en moins dans les familles.

Il existe par ailleurs une présence de plus en plus importante d'enfants francophones de parents immigrés au Canada issus de divers groupes ethnoculturels, possédant le français comme langue première, langue seconde ou même troisième langue dans certains cas (Heller; Lévy; Mougeon; Quirouette, 1989; Gérin-Lajoie, 1993). Le personnel enseignant se retrouve donc, à l'intérieur de la salle de classe, face à une diversité linguistique et culturelle importante, phénomène auquel ce dernier n'est pas toujours bien préparé et outillé à affronter (Gérin-Lajoie, 2001).

D'après les recherches de Gérin-Lajoie, « les écoles de langue française en milieu minoritaire, qui tentent de relever le défi de préserver la langue et la culture françaises, avec des clientèles franco-dominantes et anglo-dominantes en plus de l'arrivée d'élèves de différents groupes ethniques, voient leur tâche se complexifier grandement » (cité dans Faucher, 2001, p. 21).

2.7 L'isolement des écoles et la pauvreté du milieu culturel

En milieu rural, la grande dispersion géographique des écoles est profondément ressentie comme un sentiment d'isolation par le personnel enseignant (Laplante. 2001. p. 8). Il est difficile d'échanger et de se ressourcer sans contact avec d'autres professionnels et professionnelles francophones de l'enseignement de milieux autres que le sien. Toutefois, les distances rendent ces contacts difficiles et peu fréquents. Il arrive fréquemment que des enseignantes et des enseignants acceptent un poste dans une région ou même une province qui ne sont pas les leurs. Pour ces derniers, se retrouver dans un milieu isolé avec peu de distractions et de sentiment d'appartenance entraîne souvent le mal du pays. L'isolement des écoles de langue française est donc un facteur important lorsque l'on se penche sur le recrutement du personnel enseignant et sa rétention.

Le défi linguistique est plus facile à relever dans un milieu où le français est très présent. Mais dans de nombreuses régions, l'environnement socioculturel francophone est grandement appauvri ce qui crée aussi un isolement culturel. Pour les enseignantes et les enseignants œuvrant dans ce type de milieu, il est ardu de trouver des activités à pratiquer en français avec les étudiantes et les étudiants ou des sorties où les enfants peuvent être accueillis en français (musées, théâtre, films).

Dans un milieu appauvri, les activités périscolaires et parascolaires revêtent une grande importance. Que ce soient les jeux, les compétitions sportives, les productions théâtrales, de danse ou de chant, toutes les activités qui se déroulent en français légitiment en quelque sorte l'usage du français en dehors de la salle de classe dans des activités actualisantes (Faucher, 2001, p. 36).

2.8 La pénurie de spécialistes : ses effets sur les enseignantes et les enseignants

L'environnement scolaire doit permettre l'épanouissement de tous les élèves quels que soient leurs besoins. Sans des orthophonistes, des ergothérapeutes, des psychologues et des travailleuses sociales ou travailleurs sociaux, de nombreux enfants ne peuvent pas recevoir l'aide nécessaire à leur réussite scolaire. Pourtant, à l'échelle du pays, dans les écoles de langue française en milieu minoritaire, il existe un manque important de spécialistes francophones. De ce fait, les élèves qui ont des besoins spéciaux doivent parfois attendre très longtemps avant de recevoir l'aide qui leur est nécessaire.

De plus, les spécialistes en enfance en difficulté ont à remplir tellement d'exigences bureaucratiques à cause des nouveaux règlements, qu'ils passent beaucoup de temps à compléter des formulaires, à préparer des programmes individualisés, à organiser des rencontres et à documenter les cas au lieu d'offrir de l'aide à ces élèves en besoin.

Entre-temps, comme le souligne l'AEFO, les enseignantes et les enseignants doivent faire de leur mieux pour répondre aux besoins de ces élèves. Ceux-ci sont intégrés dans les classes régulières, parfois au sein d'une classe 28 ou 30 élèves. Ces élèves ont besoin d'un programme individualisé et d'un suivi constant pour leur permettre d'atteindre leur potentiel. Les enseignantes et les enseignants disent se sentir très démunis lorsqu'ils ont des élèves dans leur salle de classe qui ont des besoins spéciaux de comportement ou d'apprentissage. Ils souhaiteraient pouvoir davantage compter sur l'appui de spécialistes et s'assurer que tous les élèves reçoivent l'aide dont ils ont besoin pour leur réussite scolaire (Gallant, Gilbert et Thériault, 2001, p. 47).

2.9 La formation initiale et le perfectionnement professionnel

« Il faut sortir les enseignantes et les enseignants de la salle de classe pour les former. Il faut leur laisser le temps de lire un nouveau programme et de le comparer avec l'ancien. Il y a tellement de nouveaux programmes qu'on n'a pas le temps de les digérer » (Citation d'une surintendante de l'éducation, dans Leduc, 1998).

Enseigner dans une école de langue française en milieu minoritaire requiert des habiletés, aptitudes et connaissances qui diffèrent de celles que possèdent les enseignantes et les enseignants des écoles de la majorité. Or, il s'avère que le personnel enseignant francophone est peu ou mal préparé pour faire face à cette réalité. D'après une recherche de Gérin-Lajoie en Ontario français, il semble que les maisons de formation « aient tendance à former le personnel enseignant comme si ce dernier allait inmanquablement œuvrer dans un milieu majoritaire » (Gérin-Lajoie, 2001). Il y a donc peu de place accordée dans les programmes de formation à l'enseignement aux problématiques de l'enseignement en milieu minoritaire.

Dans la première section de ce document, la question du perfectionnement professionnel en cours de service a été abordée. C'est un élément essentiel de toute profession mais surtout d'une profession comme l'enseignement où les mutations sont très fréquentes. Mais qu'en est-il de la situation en milieu minoritaire? D'après de nombreuses recherches, il existe un accès très restreint au perfectionnement professionnel, en langue française, pour les enseignantes et les enseignants, surtout dans les régions rurales. Contrairement aux collègues des régions urbaines, les enseignantes et les enseignants des communautés éloignées doivent franchir de grandes distances pour suivre des cours de perfectionnement car peu sont offerts en français dans leurs régions (Leduc, 1998). Par ailleurs, les ressources pour offrir de la formation, en français, sont limitées à cause d'un manque de personnel francophone et aux distances que ces personnes doivent parcourir pour se rendre dans les lieux de travail.

Il est intéressant de noter que selon un sondage de l'AEFO, le personnel enseignant considère le perfectionnement professionnel en cours de service essentiel à leur tâche, mais étant surchargé, devant souvent se faire remplacer pour assister aux divers ateliers et cours, il n'y consacre pas beaucoup de temps (Gallant, Gilbert et Thériault, 2001, p. 24).

Conclusion

L'objectif premier de ce texte était d'effectuer une revue des écrits sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire. Pour ce faire, nous avons choisi de procéder en deux temps. D'abord, la première section dégage les grands thèmes ou enjeux caractérisant l'enseignement au XXI^e siècle. Ensuite, la deuxième partie souligne les défis particuliers de l'enseignement en milieu minoritaire au Canada. Cette distinction nous a semblé essentielle afin de bien saisir les réalités des enseignantes et des enseignants dans les écoles de langue française.

Conditions de travail décrites comme difficiles, attentes croissantes, transformation de la salle de classe (violence, difficultés d'apprentissage et de comportement, hétérogénéité des élèves, nouvelles technologies, etc.) : la profession enseignante ne cesse de se transformer. Pour ceux qui enseignent en milieu minoritaire, en plus de faire face à ces transformations, ils doivent être des modèles vis-à-vis de la langue et de la culture françaises, exécuter de nombreuses tâches non retrouvées du côté majoritaire (recherche et traduction de matériel pédagogique, animation et promotion d'activités en français, etc.), trouver des moyens de réduire les différences de niveaux dans leurs classes, combattre l'isolement, la pauvreté culturelle du milieu et le manque de spécialistes. Tout ceci avec peu ou pas de formation initiale aux problématiques de l'enseignement en milieu minoritaire et avec un accès très restreint au perfectionnement professionnel en français en cours de service.

L'enseignement a toujours été une tâche extrêmement complexe et exigeante, mais à l'heure actuelle, cette profession fait face à un important problème de rétention de ses membres et à un manque de relève. Il est essentiel de faire face à ces nombreux problèmes et défis afin de revivifier cette profession, longuement considérée la *plus belle au monde*.

Références

- Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB)** – *Rapport du comité spécial sur les classes multiprogrammes*, octobre 1998.
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO)** – *Mémoire présenté au Groupe d'étude sur les écoles efficaces*, 12 avril 2001.
- Bernard, R.** - « Le bilinguisme et l'école minoritaire », *Éducation et Francophonie*, vol. 10, novembre 1992, p. 45-46.
- Bordeleau, L-G** – *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*, ACELF, 1993.
- Bordeleau, L-G** - « Enseigner, c'est participer au devenir de notre francophonie », *Éducation et francophonie*, 22, numéro spécial, janvier 1995, p. 32-38.
- British Columbia Teachers' Federation** – *Conclusion of a Qualitative Research Study (Focus Group) on Violence in B.C. Schools*, prepared by Viewpoint Research, 1994
- Bureau de la minorité de langue officielle** – *Renseignements généraux sur le programme fransaskois*, www.sasked.gov.sk.ca/bmlo/, consulté le 14 octobre 2003.
- Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC)** – *Renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement*, Rapport préparé pour le CMEC en vue de la 45^e session de la Conférence internationale de l'Éducation, 1996.
- Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC)** – *La francisation : pour un état des lieux*. Document préparé pour le Projet pancanadien de français langue première, 2002a.
- Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC)** – *Les élèves et l'écriture : Contexte canadien. Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRES), Écriture III*, 2002b.
- Coglan, V. et Thériault, J.Y.** – *L'apprentissage du français en milieu minoritaire*. Revue documentaire, CIRCEM, Université d'Ottawa, juin 2002.

Comité exécutif de l'Association des enseignantes et enseignants francophones (le syndicat du personnel enseignant du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique) - « Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans la communauté francophone en milieu minoritaire », *Info-parents*, 2000.

Commission royale sur l'éducation – *Pour l'amour d'apprendre : Mandat, opinions et enjeux*. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Ontario Volume I, 1994.

Faucher, R. - *L'école française en milieu minoritaire*. Revue documentaire, CIRCEM, Université d'Ottawa, mars 2001.

FCE – *Profil démographique de la profession enseignante. Nature changeante de l'enseignement au Canada*. Rapport de la conférence, 2001a.

FCE – *Sondage de juin 2001 sur le milieu d'enseignement au Canada. Sommaire des principaux résultats*, Bulletin des Services économiques, octobre 2001b.

Finn, J. & Rock, D - "Academic Success Among Students at Risk for School Failure", in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, No. 2, 1997.

Gallant, N., Gilbert, A. et Thériault, J.Y. – *La tâche d'enseigner*, Rapport de consultation pour l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), CIRCEM, Université d'Ottawa, octobre 2001.

Gar White, W. - *Guide de planification interdisciplinaire*, Centre de documentation pour les enseignants et les enseignantes, 1995.

Gérin-Lajoie, D. - *Éducation multiculturelle ou interculturelle, le cas des écoles de langue française canadiennes*, Communication au premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Paris, CNAM, 1993.

Gérin-Lajoie, D. – *Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire*, Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives, CRDE, Université de Moncton, novembre 2000.

Gérin-Lajoie, D. - « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario » - *Revue de l'ACELF*, vol. 29, n° 1, Printemps 2001.

Girard, M-A – « Le décrochage professoral – Le reflet des abus du système », *Le Devoir*, 29 octobre 2003.

Godbout, A. – *L'origine des écoles françaises en Ontario*, Éditions de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1977.

Godin, G. - *Les défis que pose la langue française en enseignement en milieu minoritaire pour une directrice d'école secondaire*, Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives, CRDE, Université de Moncton, novembre 2000.

Harrisson, J. – *Nouvelles approches pour préparer les enseignants*, http://www.schoolnet.ca/nis-rei/documents/pdf/preparing_teachers-f.pdf, consulté le 12 novembre 2003.

Harvey, A.S. & Spinney, J.E.L. – *Life On & Off the Job: A Time-Use Study of Nova Scotia Teachers*, pour le Nova Scotia Teachers' Union (NSTU), mars 2000.

Heller, M., Lévy, L., Mougeon, R. et Quirouette P. - *La migration et l'immigration francophones en Ontario : leur incidence sur l'éducation, l'assimilation et la mobilité sociale*, Toronto, CREFO, 1989.

Khoury-Dagher, N. – « La grande misère des enseignants », *Courrier de l'UNESCO*, juillet-août 1998, p. 20.

Lachapelle, J. – « Le loto de la rentrée! Des postes de profs mis à l'encan », *La Presse*, 27 août 2001, p. A1.

Landry, R. et Allard, R. - « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*, sous la direction de Joseph Yvon Thériault, Éditions d'Acadie, Moncton, 1999, p. 403-433.

Laplante, B. - « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1. 2001.

Leblanc, C. – *La charge et les conditions de travail des enseignantes et des enseignants du Nouveau-Brunswick*. Sondage 2000, pour la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick (FENB), 2000.

Leduc, A.S. – « Enseigner en français dans le Nord », *Pour parler profession*, septembre 1998.

Livingstone, D. et Smaller, H. – *Teacher Learning, Informal and Formal: Results of a Canada-Wide Survey*, OISE/UT National Research Network on New Approaches to Lifelong Learning (NALL), Toronto, 2000.

McIntyre, F. – « Transition à l'enseignement 2003 : Réussite, stress et optimisme », *Pour parler profession*, 2003.

Michaud, V. – « Professeur sur mesure, Compte rendu de l'atelier : Enseigner, est-ce une question de personnalité? Est-ce différent en milieu minoritaire? », ACELF, in *La jeune presse*, Québec, août 1997.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique – *Rapport d'évaluation. Ensemble de ressources intégrées de français langue première M-7, français langue première 8-12*, 2001.

OCDE/UNESCO – *Des enseignants pour les écoles de demain : Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*, Résumé, Édition 2001.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario – *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*, 2003a.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario – *Transition à l'enseignement 2003 : Rapport des nouveaux enseignants de 2001 et de 2002 sur leurs deux premières années d'enseignement en Ontario*, mai 2003b.

Patrimoine canadien – *L'instruction en français au Canada – caractéristiques et objectifs*, Programme d'appui aux langues officielles, 2000.

Siniscalco M. T. – *Un profil statistique de la profession d'enseignant*, pour l'UNESCO et le BIT, 2002.

St-Germain, M. – *Pratiques d'enseignement et de gestion réussies pour les classes à niveaux multiples : résultats d'une recherche menée en Ontario*. Atelier 3, Congrès annuel de l'ACELF, 16 août 2002.

UNESCO – *Journée mondiale des enseignants 2000 : Vers de nouveaux horizons*. Message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants, 5 octobre 2000.

UNESCO – *Rapport mondial sur l'éducation 1998 : Les enseignants dans un monde en mutation*, Éditions UNESCO, Paris, 1998.

UNESCO/OIT – *La recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant*, adoptée à Paris, le 5 octobre 1966.

Williams, S. – « La crise mondiale des enseignants », *Le nouveau Courrier de l'UNESCO*, octobre 2002, p. 22-25.

Williams, S. - « Profs : heurs et malheurs », *Sources UNESCO*, No 82, 1996a, p. 7.

Williams, S. – « Quel prof pour demain ? », *Sources UNESCO*, No 82, 1996b, p. 16.