Document généré le 16 avr. 2024 19:43

Éducation et francophonie

Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'*insider/outsider*
Ethnography in a Welsh elementary school. An insider/outsider epistemological stance
Etnografía de una escuela primaria en el Gales. Una postura epistemológica de insider/outsider

Karine Turner et Nathalie Bélanger

Volume 48, numéro 1, printemps 2020

La francophonie : un objet à redéfinir

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1070098ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1070098ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Turner, K. & Bélanger, N. (2020). Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'*insider/outsider*. *Éducation et francophonie*, *48*(1), 17–32. https://doi.org/10.7202/1070098ar

Résumé de l'article

Cet article explore des caractéristiques d'une recherche ethnographique menée en contexte linguistique minoritaire et portant sur le rôle du personnel enseignant dans la production et la reproduction de la langue et de la culture galloises. Le rapprochement au terrain, considérant les similitudes entre l'Ontario français et le pays de Galles, autant que la distance avec celui-ci sont abordés à travers une posture originale dite d'*insider/outsider*. Les résultats traitent du contexte sociétal diglossique de la langue au pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français, et de la possibilité de mieux le comprendre à partir d'une ethnographie qui tient compte de cette posture originale épistémologique. L'apprentissage de la langue, la prise de contact avec les acteurs clés, la sensibilisation à l'histoire et aux enjeux de la minorité ainsi que le rôle enseignant sont traités. Il en ressort une contribution inédite qui renseigne ce que signifie mener une ethnographie dans un milieu linguistique minoritaire autre que celui auquel on appartient, mais avec lequel des liens sont tissés.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'*insider/outsider*

Karine TURNER
Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER
Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article explore des caractéristiques d'une recherche ethnographique menée en contexte linguistique minoritaire et portant sur le rôle du personnel enseignant dans la production et la reproduction de la langue et de la culture galloises. Le rapprochement au terrain, considérant les similitudes entre l'Ontario français et le pays de Galles, autant que la distance avec celui-ci sont abordés à travers une posture originale dite d'*insider/outsider*. Les résultats traitent du contexte sociétal diglossique de la langue au pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français, et de la possibilité de mieux le comprendre à partir d'une ethnographie qui tient compte de cette posture originale épistémologique. L'apprentissage de la langue, la prise de contact avec les acteurs clés, la sensibilisation à l'histoire et aux enjeux de la minorité ainsi que le rôle enseignant sont traités. Il en ressort une contribution inédite qui renseigne ce que signifie mener une ethnographie dans un milieu linguistique minoritaire autre que celui auquel on appartient, mais avec lequel des liens sont tissés.

ABSTRACT

Ethnography in a Welsh elementary school. An insider/outsider epistemological stance

Karine TURNER, University of Ottawa, Ontario, Canada
Nathalie BÉLANGER, University of Ottawa, Ontario, Canada

This article explores characteristics of an ethnographic study done in a linguistic minority context, focusing on the role of teaching staff in the production and reproduction of the Welsh language and culture. Proximity on the field, taking into consideration the similarities between French Ontario and Wales, as well as the distance between them are addressed through an original stance called insider/outsider. The results deal with the diglossic societal context of the language in Wales, which is similar to that of French Ontario, and the possibility of better understanding it through ethnography, which takes this original epistemological stance into account. Learning the language, making contact with key players, awareness of the history and issues of the minority, as well as the role of the teacher are covered. A unique contribution stands out, which provides information about what it means to conduct an ethnographic study in a linguistic minority environment other than the one a person belongs to, but with which there are connections.

RESUMEN

Etnografía de una escuela primaria en el Gales. Una postura epistemológica de insider/outsider

Karine TURNER, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Nathalie BÉLANGER, Universidad de Ottawa, Ontario Canadá

Esta artículo explora las características de una investigación etnográfica realizada en contexto lingüístico minoritario, sobre el rol del personal docente en la producción y la reproducción de la lengua y la cultura galesa. El acercamiento al trabajo de campo, considerando las similitudes entre el Ontario francés y Gales, tanto como la distancia entre ambos, se abordan a través de una postura original denominada de *insider/outsider*. Los resultados concierne al contexto social diglósico de la lengua en Gales, que se parece al del Ontario francés, y la posibilidad de comprender más cabalmente a partir de una etnografía que toma en cuenta dicha postura epistemológica. Se aborda el aprendizaje de la lengua, el contacto con los actores clave, la sensibilización a la historia y los retos de la minoría, así como el rol del maestro. Emerge una contribución inédita que informa lo que significa realizar una etnografía en un medio lingüístico minoritario diferente al que pertenecemos pero con el cual se han entretejido relaciones.

INTRODUCTION

On sait dorénavant que la biographie de la chercheuse ou du chercheur ainsi que les motivations à l'aune de son programme de recherche, malgré la quête d'objectivité, influent sur l'investigation scientifique. Comme le présente Payet (2016), l'ethnographe « n'est ni neutre ni passif, il manifeste une curiosité (impliquée), un intérêt, une empathie, qui favorisent l'émergence d'informations habituellement réservées aux membres, implicites, codées, parfois secrètes » (p. 214). Cette posture interpelle l'ethnographe, qu'il ou elle se situe en tant qu'*outsider*, c'est-à-dire connaissant *a priori* peu ou prou son terrain de recherche, ou d'*insider*, donc connaissant bien le milieu enquêté (O'Reilly, 2009). Des recherches tendent à interroger cette dichotomie en réconciliant ces deux postures au sein d'une même approche de recherche ethnographique, considérant l'apport que le familier peut avoir sur ce qui est encore inconnu. Cette posture intermédiaire ou mixte, soit celle de l'*insider/outsider*, est caractérisée par la fluidité de l'identité de l'ethnographe naviguant, pour ainsi dire, entre deux mondes tout au long de son travail et de son engagement sur le terrain (Eppley, 2006; Hellawell, 2006; Lamoureux, 2011).

Dans cet article, nous explorons plus en détail cette posture tout en présentant les principaux résultats d'une ethnographie menée dans un contexte, au départ, peu familier. Il s'agit notamment de montrer comment une posture d'ethnographe issue d'un milieu linguistique minoritaire, à savoir celui de l'Ontario, permet d'accéder à une école au pays de Galles, elle aussi située en milieu linguistique minoritaire, et de mieux en comprendre les enjeux, semblables, selon plusieurs aspects, à ceux du contexte plus familier. C'est en s'intéressant au rôle enseignant de même qu'à la production et à la reproduction de la langue et de la culture galloises que seront ici discutés les aspects méthodologiques propres à ce terrain ainsi que les principaux résultats. Les notions de production et de reproduction (Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais, 2010) renseignent le travail des enseignantes et des enseignants en milieu linguistique minoritaire, lesquels ont la charge ou le mandat, au-delà de leur rôle dans la transmission de savoirs, de faire perdurer la langue minorisée. Les processus de production et de reproduction linguistiques se veulent dynamiques, axés sur la coconstruction de la langue et de la culture en milieu minoritaire. Nous tenterons de rendre compte de notre démarche méthodologique, considérant notre propre expérience d'un milieu minoritaire, en l'occurrence l'Ontario français, et l'immersion dans un nouveau. Comment rendre compte du rapprochement au terrain, rendu possible grâce à notre propre expérience d'un milieu linguistique minoritaire, autant que de la distance entre ce dernier et celui que l'on apprend à connaître? Que nous apprennent les études et les ethnographies existantes menées au pays de Galles ou ailleurs dans d'autres milieux linguistiques minoritaires dans le monde? Quelles similarités et différences s'en dégagent du point de vue du travail enseignant? Par l'immersion prolongée dans un milieu qu'elle exige, par l'observation fine des pratiques et des discours des acteurs qu'elle comporte, l'ethnographie est plus susceptible, selon nous, de rendre compte des dynamiques vécues par des minorités que d'autres

approches plus éloignées des acteurs pourraient le faire. Elle permet une meilleure « compréhension d'un milieu social restreint » (Dalley et Roy, 2008, p. 13), de ce qui s'y trame, des actions portées par des acteurs et des significations qu'ils en donnent. Elle peut en outre conduire à une « sociolinguistique du changement », affirment ces auteures, au bénéfice de la formation enseignante.

L'article est structuré de manière à favoriser un aller-retour entre notre posture plus familière et le contexte sociétal diglossique de la langue au pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français. L'immersion sur le terrain, d'une durée de 5 mois au cours desquels 250 heures d'observation ont pu être menées, forme la trame de la discussion qui suit. Le recrutement pour les entretiens, plus ardu à planifier, étant donné l'intensité du travail enseignant et la disponibilité limitée du personnel, a tout de même permis de mobiliser 16 membres de celui-ci et de s'entretenir avec eux. Il en ressort une contribution originale qui renseigne sur ce que signifie mener une ethnographie dans un milieu linguistique minoritaire autre que celui auquel on appartient, ainsi que sur l'aspect multilingue qu'une recherche comporte (McNess, Arthur et Crossley, 2015).

Au-delà d'un discours polarisant : la posture épistémologique *insider/outsider*

Issue de l'anthropologie, l'ethnographie a longtemps été associée à l'idée de rendre familier ce qui est au départ éloigné ou étranger (Geertz, 1983; O'Reilly, 2009). À son entrée sur le terrain, l'ethnographe est considéré comme un *outsider*, extérieur à la scène observée, car il n'est pas membre du groupe qu'il tente de comprendre (Winchatz, 2010). En adoptant une telle approche, l'ethnographe doit tenter de rendre « l'inconnu familier » sans trahir pour autant le point de vue des personnes étudiées (Geertz, 1983). Lorsque l'ethnographe s'insère dans un milieu géographique distinct de son lieu d'origine ou d'appartenance, il s'éloigne de son univers de référence habituel. L'importance attribuée au voyage et à la découverte est alors évidente et accorde une certaine légitimité au chercheur, ce que Vienne (2005) nomme « l'autorité ethnographique » (p. 180). Bref, le chercheur ou la chercheuse *outsider* intègre des milieux qui lui sont *a priori* inconnus, cherchant à mieux saisir la culture des *insiders*, et ce, grâce à un séjour prolongé sur le terrain.

Si certains ethnographes sont tenus de rendre familier ce qui est *a priori* étranger, force est toutefois de constater que d'autres sont plutôt confrontés à la problématique inverse, soit de « rendre le connu exotique » (Spindler, 1982, cité par Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992, p. 82). Cela est d'ailleurs le cas de plusieurs ethnographes de l'école, qui ont davantage tendance à mener des recherches « chez soi » plutôt que de se déplacer à l'étranger, incarnant ainsi le rôle du chercheur ou de la chercheuse *insider* (Anderson-Levitt, 2012; Delamont, 2013; Delamont et Atkinson, 1995). Ces chercheuses et ces chercheurs sont confrontés à la familiarité,

voire parfois à la banalité du milieu scolaire, devant expliciter des phénomènes qui, à première vue, peuvent sembler anodins (Spindler et Spindler, 1987). D'ailleurs, plusieurs ethnographes ont non seulement été scolarisés dans le milieu qu'ils étudient, mais ils ont aussi œuvré au sein de celui-ci (Mills et Morton, 2013). Pour certains, on parle d'un retour en terrain connu (Barrère, 2002; Woods, 1990), alors que pour d'autres, une activité professionnelle devient l'occasion de mener des recherches en parallèle, et ce, dans leur milieu de travail actuel (Guigue, 2014). Dans un cas comme dans l'autre, ces chercheuses et ces chercheurs sont en mesure de s'appuyer sur leurs réseaux, leurs expériences et leurs connaissances du milieu scolaire, tablant ainsi sur un champ de pratique pour développer ensuite un champ de recherche scientifique (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 2005).

Une telle dichotomie entre postures de l'intérieur ou de l'extérieur tend à nier la complexité de la posture épistémologique de la chercheuse ou du chercheur appelé à s'ajuster sans cesse à son terrain pour mieux l'appréhender et éviter tout biais d'initié. C'est dans ce contexte qu'émerge la posture intermédiaire *insider/outsider* adoptée ici. Un nombre croissant de chercheuses et de chercheurs soulignent les limites associées aux approches qui caractérisent l'ethnographe d'*outsider* ou d'*insider*. Plusieurs affirment qu'il est illusoire de penser que son identité est fixe et s'inscrit entièrement dans l'une ou l'autre de ces catégories (Eppley, 2006; Hellawell, 2006; Thomson et Gunter, 2011). La frontière entre soi et l'autre peut en réalité être beaucoup plus poreuse qu'on ne le pense *a priori* (Lamoureux, 2011; McGinity, 2012), ce qui incite à penser aux divers facteurs d'appartenance et aux répercussions de ceux-ci sur la recherche de terrain. Ainsi, lorsqu'un chercheur ou une chercheuse revendique un lien d'appartenance à une société ou à un groupe quelconque, cela « ne signifie pas nécessairement [qu'il ou elle] en partage tout l'espace culturel ou qu'il [ou elle] adhère au sens commun des enquêtés » (Ouattara, 2004). Il s'avère judicieux d'envisager le rapport du chercheur ou de la chercheuse à son terrain et aux personnes avec lesquelles il ou elle interagit sur le terrain de façon beaucoup plus fluide. C'est pour cette raison que certains ethnographes ont plutôt recours à la notion de continuum *insider/outsider*, qui permet de tenir compte de leurs nombreuses caractéristiques, dont leur parcours professionnel et leur appartenance culturelle, qui sont susceptibles d'éveiller tantôt un sentiment de proximité tantôt d'éloignement à l'égard du terrain et des personnes ou des groupes étudiés. En ce sens, les identités *insider* et *outsider* cohabitent, l'ethnographe pouvant en faire l'expérience d'un degré à l'autre (Eppley, 2006). Pour Hellawell (2006), la possibilité de ressentir à la fois un engagement comme *insider* et une distanciation comme *outsider* à l'égard du groupe ou du phénomène étudié représente une situation idéale, car la chercheuse ou le chercheur n'est ni complètement aliéné ni trop intégré dans l'univers qu'elle ou il étudie. Que l'on connaisse peu un terrain d'enquête, un travail de distanciation reste, dans tous les cas, à opérer vis-à-vis du champ de pratique afin de procéder à une rupture épistémologique (Bourdieu *et al.*, 2005). La notion de continuum *insider/outsider* permet aussi de reconnaître que la posture épistémologique est dynamique et évolue en fonction des interactions et du contexte dans lequel l'ethnographe mène ses recherches

(Giampapa et Lamoureux, 2011; McNess *et al.*, 2015). Bref, la porosité des frontières entre soi et l'autre incite à opter pour une posture intermédiaire dans laquelle la chercheuse ou le chercheur occupe à la fois la position d'*insider* et d'*outsider*.

Recherche ethnographique au pays de Galles et posture de recherche

Au pays de Galles, près de 20 % de la population parle couramment gallois, ce qui représente plus d'un demi-million de locuteurs dans cette nation constitutive du Royaume-Uni, sans compter les expatriés (ONS, 2011). Bien qu'au fil des siècles, la langue galloise[1] ait été interdite – son enseignement ayant été banni par la Couronne britannique jusqu'à la seconde moitié du 20e siècle, ce qui a laissé des cicatrices quant à la perception de la valeur de cette langue –, un mouvement en faveur de sa revitalisation s'est mis en branle dès le 20e siècle, entraînant une augmentation significative du statut de cette langue dans la sphère publique (Jones, 1998). L'histoire est semblable à celle de l'Ontario français, qui a vu la langue minoritaire tolérée, interdite, bannie et revalorisée. La revitalisation linguistique qui a eu lieu dans les dernières décennies au pays de Galles a été en partie rendue possible à la suite de l'introduction de l'enseignement en langue galloise au sein du milieu scolaire (Jones et Martin-Jones, 2004). L'*Education Reform Act 1988* représente l'une des plus importantes mesures législatives en matière d'éducation pour le pays de Galles, car elle fait du gallois une matière obligatoire enseignée soit comme langue première (core subject), soit comme langue seconde (*foundation subject*) (Evans, 2000). Le concept de « *Welsh-medium school* » est défini pour la première fois dans cette loi et stipule qu'un pourcentage considérable des matières doit être enseigné en gallois. Le fait que le gouvernement du Royaume-Uni ait signé, en 2001, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* qui vise à protéger et à promouvoir entre autres le gallois, le gaélique, l'irlandais et l'ulster-scots n'est pas étranger à l'essor soutenu du gallois ces dernières années (Jones et Jones, 2014). Il est loisible ici de se demander ce qu'il adviendra de cette protection dans le contexte de la récente sortie du Royaume-Uni de l'Union européenne.

Si encore trop peu de travaux en langue française existent au sujet du pays de Galles, on compte plusieurs ethnographies rédigées par des chercheurs américains intrigués par ses enjeux linguistiques et culturels (Aull Davies, 2008; Khleif, 1980; Lee, 2016; Maas, 2012) et se situant à la fois « du dedans » et « du dehors », étant donné le bilinguisme gallois-anglais (Boudreau, 2016). Dans l'ethnographie pionnière de Khleif (1980), celui-ci note qu'il était positionné comme *outsider*, notamment en raison de l'accent « *americanwr* » (américain) que les élèves lui attribuaient lorsqu'il s'exprimait en anglais dans les écoles secondaires de langue galloise qu'il a visitées,

1. Le gallois (Cymraeg) est une langue issue de la famille des langues celtiques, famille qui comprend également le gaélique écossais, le gaélique irlandais, le manx, le cornouaillais et le breton. Il s'agit d'une des plus anciennes langues d'Europe, remontant à plus de 2 500 ans, comparativement à seulement 1 500 ans pour ce qui est de l'anglais et du gaélique écossais (Morgan, 2001).

n'étant pas lui-même locuteur du gallois. Il en va de même pour Lee (2016), qui s'est intéressée aux idéologies langagières et aux politiques linguistiques éducatives en effectuant une ethnographie comparative de deux écoles secondaires à Cardiff, l'une de langue galloise, l'autre de langue anglaise, et affirmant, elle aussi, se situer comme chercheuse « de l'extérieur ». Cela l'a incitée à adopter une posture d'observatrice non participante, préférant ne pas interagir en anglais avec le personnel et les élèves de l'école galloise, et ne pas déranger le cours des choses. Si Lee (2016) et Khleif (1980) ont tout de même eu un accès assez aisé aux écoles de langue galloise, Maas (2012), également américain, n'a pas bénéficié du même accueil. Bien que le directeur d'une école primaire galloise lui eût initialement accordé la permission de mener son projet pendant une année scolaire complète, une fois arrivé au pays de Galles, le chercheur a vu son accès être grandement limité. Maas en a conclu que le personnel enseignant auprès duquel il aurait voulu mener ses observations cherchait à se protéger de l'intrusion d'observateurs extérieurs. Trop *outsider*, pourrions-nous dire, il n'avait pas saisi, au départ, et tel qu'il le mentionne lui-même, tous les liens qui se tissent entre la langue galloise, l'histoire du pays de Galles, l'hégémonie de la langue anglaise et les idéologies langagières. Souhaitant au départ se consacrer à l'enseignement de l'histoire, il a donc dû réajuster son projet et se pencher sur les questions d'ordre plus général à l'endroit de la langue et de l'identité dans le nord-ouest du pays de Galles. En dépit de ces limites initiales, et grâce à un séjour prolongé dans cette partie du pays de Galles, il a tout de même pu saisir les enjeux de la langue en situation minoritaire et les faire comprendre à un public américain encore peu informé à ce sujet. Pourtant, et au contraire de Khleif (1980) et de Lee (2016), Maas s'était investi dans l'apprentissage du gallois, ce qui aurait pu lui accorder un certain statut d'*insider*. Si certains témoignent du rôle déterminant de l'apprentissage de la langue des enquêtés et des liens que cela crée avec ceux-ci (Aull Davies, 2008; Drozdzewski, 2018; Gibb et Iglesias, 2017; Sakel et Everett, 2012; Watson, 2004), Maas ne souhaitait pas révéler son statut d'apprenant aux participantes et aux participants à la recherche, et fournit très peu de détails à ce sujet dans son compte rendu. Pour sa part, Selleck (2012), dont la recherche porte sur les politiques linguistiques et les idéologies véhiculées à l'endroit du bilinguisme au sein d'une école secondaire de langue galloise et d'une autre de langue anglaise dans le sud-ouest du pays, s'identifie plutôt comme *insider/outsider*. Elle ne parle pas gallois, mais elle considère faire partie de cette nation grâce à ses liens familiaux, certains membres de sa parenté habitant dans la région où elle mène sa recherche. Cette situation lui permet d'avoir un accès plus aisé à une école et à un club jeunesse. Or, l'auteure souligne toutefois les rapports de pouvoir auxquels elle a été mêlée, notamment avec un directeur d'école qui insinuait que, comme elle ne parlait pas le gallois, elle ne pouvait pas comprendre tous les enjeux qui se posaient à l'école. Malgré ces embûches, Selleck est tout de même parvenue à y mener sa recherche en étant accompagnée par une étudiante qui agissait à titre d'interprète. Pour sa part, Sergott (2001), n'ayant aucun lien avec le pays de Galles et ayant grandi en Angleterre, choisit pourtant de poursuivre des études postsecondaires dans l'ouest du pays de Galles, et c'est à cette époque que l'ethnographe développe un engagement à l'égard de la langue et de la culture minoritaires, et apprend le gallois. Son

étude ethnographique porte sur les motivations de parents et de locuteurs du gallois résidant à Londres à inscrire leurs enfants dans une école galloise. Sergott (2001) témoigne de la façon dont il a mobilisé son identité d'apprenant et de locuteur du gallois lors de cette recherche :

> J'étais assez proche pour être perçu comme sympathique et solidaire (ce que j'étais). J'étais vu comme Gallois. Mais comme j'étais Anglais et que j'avais appris le gallois à l'âge adulte, j'étais différent de ceux que j'enquêtais […] J'étais simultanément dans la langue et en dehors de la culture (traduction libre, p. 20).

En ce sens, l'ethnographe reconnaît une posture à la fois de l'intérieur et de l'extérieur par rapport au terrain étudié. Son approche peut s'apparenter à celles de chercheuses canadiennes qui traitent de leur engagement et de leur distanciation (Boudreau, 2016; Byrd Clark, 2008; Cotnam-Kappel, 2014; Dalley, 2000; Lamoureux, 2007) en réfléchissant de façon critique à leur appartenance au groupe linguistique étudié. À l'instar de Sergott (2001), c'est à travers la lentille de notre propre biographie et de notre expérience du milieu minoritaire ontarien que nous proposons une lecture de celui du pays de Galles et de ce qui en ressort au sujet du travail enseignant.

De l'Ontario français au pays de Galles : à la croisée des chemins entre *insider* et *outsider*

Considérant notre appartenance au milieu linguistique minoritaire de l'Ontario et, pour la première auteure, notre immersion et notre apprentissage de la langue au pays de Galles, nous traiterons ici du démarrage de la recherche, notamment des enjeux de proximité et de distance relativement au terrain étudié, ainsi que des principaux résultats qui ressortent de cette ethnographie portant sur le rôle enseignant dans les écoles de langue galloise, un contexte scolaire qui s'apparente à celui de l'Ontario.

Entreprendre une recherche en terrain étranger comprend sa part de défis (Hubbell, 2003). Aux soucis administratifs précédant l'arrivée sur le terrain, surtout quand celui-ci se situe dans un autre pays, s'ajoutent ceux en lien avec l'insertion de l'ethnographe dans son nouveau milieu. En tant que chercheuse étudiante invitée de la Ysgol y Gymraeg/School of Welsh de Prifysgol Caerdydd/Cardiff University, la première auteure de cet article bénéficie d'un appui considérable permettant d'établir des liens avec les responsables de l'une des 17 écoles primaires de langue galloise de Cardiff : l'école Llanhiraeth[2]. Afin de s'insérer dans ce nouveau milieu, de pouvoir y entrer pour mener une recherche et y devenir un peu plus *insider* (Drozdzewski, 2018), il a fallu mettre en évidence certains aspects de notre propre parcours, tracer des parallèles entre les milieux linguistiques minoritaires de l'Ontario et du pays de

2. Il s'agit ici d'un pseudonyme visant à assurer la confidentialité de l'école. Des pseudonymes sont également accordés aux participantes citées dans cet article.

Galles, manifester notre intérêt pour l'éducation et, plus spécifiquement, pour le rôle enseignant dans ces contextes (Turner, 2012). Échanger au sujet de nos milieux respectifs avec les responsables permet de constater les similitudes qui existent entre eux et nous, et contribue à notre propre insertion sur le terrain d'enquête. Cette entrée ne peut se faire sans une relation de confiance qui se noue, et des rencontres avec les acteurs du milieu qui s'organisent (Cavanagh, 2005). Comparer la situation des *French-speaking Canadians* (Canadiens de langue française)[3] à celle des Gallois permet d'établir des ponts essentiels à la démarche ethnographique. Lorsqu'une professeure de l'Université de Cardiff est mise au courant que nous (la première auteure de cet article) apprenons le gallois, elle s'exclame : « *So, you are living* your *research, not just* doing *your research*[4] » (Journal de terrain, 14 novembre 2014). Il apparaissait essentiel que l'apprentissage de la langue de nos enquêtés soit au cœur de la démarche ethnographique, car elle permet, d'une part, d'accéder au quotidien de l'école, se déroulant presque entièrement dans cette langue, et, d'autre part, de démontrer un engagement authentique à l'égard de cette langue minoritaire (Aull Davies, 2008; Sergott, 2001). Comme le constatent certains chercheurs (Gibb et Iglesias, 2017; Sakel et Everett, 2012; Watson, 2004), l'apprentissage d'une nouvelle langue est toutefois beaucoup plus exigeant que prévu, notamment en raison du rythme accéléré des leçons suivies à temps plein durant huit semaines[5]. Arriver à comprendre des échanges somme toute assez simples lors de situations de classe parmi les élèves les plus jeunes procure un sentiment de compétence et d'appartenance au groupe à l'image d'une chercheuse ou d'un chercheur *insider*, et de respecter l'éthos de cette école (Lee, 2016). En même temps, pouvoir miser sur l'anglais lors des interactions avec le personnel ou des entretiens effectués avec celui-ci rassure, mais cela rappelle aussi la distance que ressent la chercheuse ou le chercheur *outsider* vis-à-vis de son terrain d'enquête (Drozdzewski, 2018; Watson, 2004).

D'un poste d'observation souvent situé à la périphérie de la salle de classe, notre insertion se fait petit à petit en gagnant la confiance des enseignantes et des aides-enseignantes, qui se sont avérées, dès l'entrée sur le terrain, des interlocutrices précieuses, étant donné leur disponibilité et les contacts qu'elles facilitaient avec le groupe-classe et les enseignantes titulaires. Face à des ressources ténues et à une pénurie d'enseignants, il n'est pas rare, en milieu linguistique minoritaire, au pays de Galles ou en Ontario, de retrouver un personnel enseignant de soutien, par exemple les aides-enseignantes certifiées dans le premier cas et les enseignantes-ressources dans le second, ainsi que des acteurs communautaires qui viennent prêter main forte. Engagées dans leur milieu et souvent elles-mêmes parents d'élèves, ces aides-enseignantes possèdent une mémoire des événements ayant façonné la minorité. L'une d'entre elles, Jeni, nous fait part de son parcours personnel et

3. En notant ici que le terme « francophone » n'a pas la même portée qu'en contexte canadien.
4. Traduction libre : « Tu n'es pas seulement en train de *faire* ta recherche, tu es en train de *vivre* ta recherche. »
5. La première auteure, Karine Turner, a complété, avant son entrée sur le terrain, deux niveaux de gallois, soit *Mynediad* (introduction) et *Sylfaen* (débutant), au Ysgol i Odelion/Welsh for Adults Centre, à Pryfysgol Caerdydd/Cardiff University.

professionnel. Ses grands-parents ne croyaient pas qu'il était important que son père ou que les enfants de ce dernier apprennent la langue. Elle dit : « Tu sais, c'était la mentalité de l'époque. J'étais en colère contre mes grands-parents parce qu'ils ne nous ont pas enseigné le gallois »[6] (Journal de bord, 4 février 2015) en ajoutant que ses grands-parents affirmaient parler « le gallois des pauvres » plutôt que celui plus formel. Ils n'ont pas voulu transmettre cette langue à leurs enfants, misant plutôt sur un espoir de mobilité sociale. En évoquant des histoires similaires ayant eu cours en Ontario, il est permis de croire qu'à travers des échanges avec le personnel enseignant rencontré, la bonne marche du travail de terrain en a été facilitée, et une meilleure compréhension du contexte étudié a pu en découler (Hellawell, 2006; McNess *et al.*, 2015; Sergott, 2001). Une intercompréhension du traitement des minorités linguistiques en général, celles francophone et galloise plus spécifiquement, est ainsi rendue possible. En relatant, par exemple, l'évolution du statut du français au Canada au fil des siècles, de son interdiction à sa valorisation, un enseignant de 5e année, Dylan, tisse des liens avec l'histoire du pays de Galles, notamment en ce qui a trait au « *Welsh Not* », soit l'interdiction de parler gallois à l'école. À la fin du 19e siècle, le gallois est complètement absent du curriculum, découragé, voire interdit, en raison de l'*Education Act of 1870*, qui dicte que la langue officielle d'enseignement doit être l'anglais (Williams et Morris, 2000). Dans certaines écoles, des châtiments corporels étaient d'ailleurs administrés pour décourager l'utilisation du gallois. Le « *Welsh Not* », un collier[7] porté au cou par les enfants qui parlaient gallois à l'école, et les punitions corporelles infligées par des membres du personnel enseignant représentaient des pratiques admises (Roberts, 1998). Celles-ci deviendront un symbole dans la lutte pour la reconnaissance de cette langue millénaire. L'interdiction de parler gallois en salle de classe ressemble, à certains égards, aux conséquences qui découlèrent de l'adoption, en 1912, du *Règlement 17* en Ontario qui interdisait l'usage du français comme langue d'enseignement dans toutes les écoles publiques et séparées après la 2e année du primaire (Bock et Charbonneau, 2015; Centre de recherche en civilisation canadienne-française, 2005). Depuis lors, l'éducation dans la langue d'une minorité a atteint un statut de reconnaissance, mais l'usage du gallois plutôt que de l'anglais au pays de Galles, ou du français plutôt que de l'anglais en Ontario dans les écoles de la minorité, ne va pas toujours de soi. À l'école Llanhiraeth, l'usage de l'anglais est régi par un règlement interne ou d'établissement décrivant les comportements jugés acceptables et ceux qui sont interdits, et que le personnel enseignant est tenu d'appliquer en usant, par exemple, de codes de couleurs en guise d'avertissements aux élèves. Le non-respect du règlement par les élèves est censé mener à une punition. Or, des enseignantes et des aides-enseignantes observées choisissent parfois de ne pas punir les élèves qui en dérogent, privilégiant une application plus souple du règlement. Doutant du bien-fondé d'une approche punitive quant à l'emploi de

6. Traduction libre : « *You know it was the mentality at the time. I was angry at my grandparents for not teaching us Welsh* ».

7. À l'époque, la majorité des parents gallois protestent peu, car ils perçoivent l'apprentissage de l'anglais comme un choix éclairé, soit « *the path out of the coal mine and the quarry and into the middle class* » (Morgan, 2001, p. 195). À l'époque, l'intériorisation d'un sentiment d'infériorité culturelle et sociale touche de nombreux galloisants.

l'anglais – et ne voulant peut-être pas reproduire les pratiques anciennes d'interdiction du gallois, à l'époque, tant décriées –, elles mettent en place leurs propres règles en salle de classe, ce qui offre aux élèves une plus grande marge de manœuvre quant à l'usage des langues, d'autant plus que près de 80 % d'entre eux ne parlent pas le gallois à domicile et qu'une proportion allant en s'accroissant parmi la population étudiante provient de l'immigration. On voit là à quel point, en milieu linguistique minoritaire, la mission éducative du personnel va au-delà de la transmission d'un programme prescrit et exige de celui-ci qu'il actualise une politique linguistique. On remarque cependant la latitude avec laquelle des enseignantes et des enseignants vont la mettre en œuvre. Pour faire vivre une politique linguistique, qu'elle soit de l'ordre de l'établissement comme dans les écoles au pays de Galles, ou provinciales en Ontario avec la Politique d'aménagement linguistique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004), on exige du personnel qu'il s'implique dans des activités périphériques, des rituels auxquels les élèves sont invités à prendre part. Par exemple, les assemblées scolaires, courantes et solennelles dans le milieu observé, cherchent à cultiver un sentiment d'appartenance. Silbert et Jacklin (2015) stipulent que les assemblées correspondent à des rituels qui célèbrent la communauté scolaire; les messages qui y sont véhiculés sont porteurs des valeurs promues à l'école. En ce sens, l'assemblée scolaire « fournit le cadre dans lequel est livré le récit de l'école »[8] (p. 328). Les auteurs soulignent que le personnel scolaire est directement impliqué dans la tenue de tels événements, plusieurs agissant à titre d'animateurs ou ayant d'autres rôles. La diffusion d'annonces et de messages se voulant motivants et inspirants ainsi que la reconnaissance des réalisations des élèves comptent parmi les visées de ces assemblées. En milieu linguistique minoritaire, le personnel enseignant semble tout particulièrement responsable d'instaurer de tels rituels porteurs et de perpétuer les traditions de leur école. Selleck (2012) explique qu'un certain idéalisme monolingue est toutefois réaffirmé à travers ce genre de rituels. Bien qu'il soit attendu que les élèves développent à la fois leurs compétences en anglais et en gallois, ils sont tenus de parler, lors de ces assemblées, uniquement en gallois. Le personnel enseignant, réinterprétant le règlement dans leur salle de classe, est donc contraint de l'appliquer lors de ces manifestations d'établissement. Turner (2012) montre, dans une étude précédente menée dans le Nord-Est ontarien, le degré de conscientisation des enseignantes quant aux rôles particuliers qui leur sont dévolus. Plusieurs soulignent qu'elles tentent d'agir comme des modèles francophones auprès de leurs élèves, s'investissant en dehors des heures de classe dans diverses activités, bien qu'elles se sentent parfois démunies devant l'ampleur de la tâche de promouvoir la francophonie, sachant que le recrutement des élèves dans les écoles de la minorité en dépend, ainsi que, finalement, leur emploi.

8. Traduction libre : « *provides the forum for the delivery of the school narrative* ».

CONCLUSION

L'entrelacement des événements historiques significatifs, des enjeux sociaux et des pratiques enseignantes discernées dans les deux milieux minoritaires concernés, soit celui plus familier et celui que nous avons appris à mieux connaître, apporte, à l'instar de McNess *et al.* (2015), une légitimité à notre approche et permet de nouer des liens privilégiés avec nos interlocuteurs dès l'entrée sur le terrain ethnographique. La connaissance fine des principaux enjeux du milieu scolaire franco-ontarien a permis de développer une posture de recherche de type *insider*, sachant qu'il fallait prêter attention aux caractéristiques des milieux linguistiques minoritaires et des rapports de pouvoir qui en émergent. Comprendre le rôle enseignant au pays de Galles nécessitait d'ancrer nos observations dans nos expériences personnelles et professionnelles au Canada, et d'en discuter librement avec le personnel de l'école qui nous accueillait. Ce processus a permis de s'affranchir, au moins pour un temps, des limites que comporte une posture *outsider*, étrangère au milieu, et de bénéficier d'une posture plus *insider*. Les cours de langue suivis et l'immersion pendant plusieurs mois à Llanhiraeth ont contribué au déplacement, sur le continuum, d'une posture d'*outsider* vers celle d'*insider*. La connivence, une fois installée, nous a permis de mieux comprendre le rôle du personnel enseignant – y compris celui des aides-enseignantes – au pays de Galles, notamment sur le plan de sa mission, de ses pratiques et de ses résistances quant à une politique d'aménagement linguistique, en écho à celle de l'Ontario français.

Références bibliographiques

ANDERSON-LEVITT, K. M. (2012). *Anthropologies of education*. New York, NY : Berghahn Books.

AULL DAVIES, C. (2008). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.

BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris, France : L'Harmattan.

BÉLANGER, N., GARANT, N., DALLEY, P. et DESABRAIS, T. (2010). *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*. Ottawa, Canada : Prise de parole.

BOCK, M. et CHARBONNEAU, F. (2015). *Le siècle du Règlement 17. Regards sur une crise scolaire et nationale*. Sudbury, Ontario : Prise de Parole

BOUDREAU, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Paris, France : Classiques Garnier.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C. et PASSERON, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue* (5e éd.). Berlin, Allemagne : Mouton de Gruyter.

BYRD CLARK, J. (2008). *Journeys of integration in Canada's pluralistic society: Italian Canadian youth and the symbolic investments in French as official language* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).

CAVANAGH, T. (2005). Constructing ethnographic relationships: Reflections on key issues and struggles in the field. *Waikato Journal of Education, 11*(1), 27-41.

Centre de recherche en civilisation canadienne-française. (2005). La présence française en Ontario : 1610, passeport pour 2010. Repéré à **http://www.crccf.uottawa.ca/passeport/index.html**.

COTNAM-KAPPEL, M. (2014). *E nostre lingue sò e nostre vite. Une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa et Università di Corsica Pasquale Paoli, Ottawa, Canada et Corte, Corse).

DALLEY, P. (2000). *L'enseignante, agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).

DALLEY, P. et ROY, S. (2008). *Francophonie : minorités et pédagogie*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.

DELAMONT, S. (2013). *Key themes in the ethnography of education. Achievements and agendas*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

DELAMONT, S. et ATKINSON, P. (1995). *Fighting familiarity*. Cresskill, NJ : Hampton Press.

DROZDZEWSKI, D. (2018). "Less-than-fluent" and culturally connected: Language learning and cultural fluency as research methodology. *Area, 50*(1), 109-116.

EPPLEY, K. (2006). Defying insider-outsider categorization: One researcher's fluid and complicated positioning on the insider-outsider continuum. *Qualitative Social Research, 7*(3).

EVANS, W. G. (2000). The British State and Welsh Language Education 1914-1991. Dans G. H. Jenkins et M. A. Williams (dir.), *Let's do our best for the ancient tongue. The Welsh Language in the Twentieth Century* (p. 341-369). Cardiff : University of Wales Press.

GEERTZ, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology*. New York, NY : Basic Books.

GIAMPAPA, F. et LAMOUREUX, S. A. (2011). Voices from the field: Identity, language, and power in multilingual research settings. *Journal of Language, Identity et Education*, *10*(3), 127-131.

GIBB, R. et IGLESIAS, J. D. (2017). Breaking the silence (again): On language learning and levels of fluency in ethnographic research. *The Sociological Review*, *65*(1), 134-149.

GUIGUE, M. (2014). *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

HELLAWELL, D. (2006). Inside–out: Analysis of the insider–outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education*, *11*(4), 483-494.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A., et ANDERSON-LEVITT, K. (1992). L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue française de pédagogie*, *101*(1), 79-104.

HUBBELL, L. D. (2003). False starts, suspicious interviewees and nearly impossible tasks. Some reflexions on the difficulty of conducting field research abroad. Dans G. S. Szarycz (dir.), *Research realities in the social sciences: Negotiating fieldwork research dilemmas*. (p. 325-348). Amherst, NY : Cambria Press.

JONES, D. V. et MARTIN-JONES, M. (2004). Bilingual education and language revitalization in Wales: Past achievements and current issues. Dans J. W. Tollefson et A. B. M. Tsui (dir.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* (p. 43-70). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

JONES, M. C. (1998). *Language obsolescence and revitalization. Linguistic change in two sociolinguistically contrasting Welsh communities*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press.

JONES, M. P. et JONES, C. (2014). *Welsh: The Welsh language in education in the UK*, Regional dossiers series (2e éd.). Mercator European research centre on multilingualism and language learning, Netherland.

KHLEIF, B. (1980). *Language, ethnicity, and education in Wales*. Berlin, Allemagne : Mouton de Gruyter.

LAMOUREUX, S. A. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiantes* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).

LAMOUREUX, S. A. (2011). Navigating pre-, in-, and post-fieldwork: Elements for consideration. *Journal of Language, Identity et Education*, *10*(3), 206-211.

LEE, R. (2016). *Language ideologies in the secondary school: Attitude and identity in bilingual Wales* (thèse de doctorat, University of York, York, Angleterre).

MAAS, S. M. (2012). *Welshness politicized, welshness submerged: The politics of 'politics' and the pragmatics of language community in north-west Wales* (thèse de doctorat, University of Illinois, Urbana-Champaign, États-Unis).

McGINITY, R. (2012). Exploring the complexities of researcher identity in a school based ethnography. *Reflective Practice*, *13*(6), 761-773.

McNESS, E., ARTHUR, L. et CROSSLEY, M. (2015). 'Ethnographic dazzle' and the construction of the 'Other': Revisiting dimensions of *insider* and *outsider* research for international and comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *45*(2), 295-316.

MILLS, D. et MORTON, M. (2013). *Ethnography in education*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française*. Repéré à **http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf**.

MORGAN, G. (2001). Welsh. A European case of language maintenance. Dans K. Hale et L. Hinton (dir.), *The green book of language revitalization in pratice* (p. 107-113). New York, NY : Academic Press.

Office for National Statistics, United Kingdom. (2012). 2011 Census : Key statistics for Wales. Repéré à **http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-unitary-authorities-in-wales/stb-2011-census-key-statistics-for-wales.html#tab---Proficiency-in-Welsh**.

O'REILLY, K. (2009). *Key concepts in ethnography*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

OUATTARA, F. (2004). Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, *3*(175), 635-658.

PAYET, J.-P. (dir.). (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

ROBERTS, G. T. (1998). *The language of the Blue Books. The perfect instrument of empire*. Cardiff, Royaume-Uni : University of Wales Press.

SAKEL, J. et EVERETT, D. L. (2012). *Linguistic fieldwork*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

SELLECK, C. (2012). *A comparative ethnographic study of students' experiences and perceptions of language ideologies in bilingual Welsh/English education: Inclusive policy and exclusionary practice* (thèse de doctorat, University of Cardiff, Cardiff, pays de Galles).

SERGOTT, J. (2001). *Identity and migration: An ethnography of the Welsh in London* (thèse de doctorat, University of Wales, Swansea, pays de Galles).

SILBERT, P. et JACKLIN, H. (2015). "Assembling" the ideal learner: The school assembly as regulatory ritual. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *37*(4), 326-344.

SPINDLER, G. et SPINDLER, L. (1987). *Interpretive ethnography of education at home and abroad*. Hillsdale, NJ : Erlbaumn.

THOMSON, P. et GUNTER, H. (2011). Inside, outside, upside down: The fluidity of academic researcher 'identity' in working with/in school. *International Journal of Research & Method in Education*, *34*(1), 17-30.

TURNER, K. (2012). *La transmission de la langue et de la culture en Ontario français : quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant?* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada).

VIENNE, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et sociétés*, *2*(16), 177-192.

WATSON, E. E. (2004). 'What a dolt one is': Language learning and fieldwork in geography. *Area*, *36*(1), 59-68.

WILLIAMS, G. et MORRIS, D. (2000). *Language planning and language use. Welsh in the global age*. Cardiff, Royaume-Uni : University of Wales Press.

WINCHATZ, M. (2010). Participant observation and the nonnative ethnographer: Implications of positioning on discourse-centered fieldwork. *Field Methods*, *22*(4), 340-356.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.