

Macalester College

DigitalCommons@Macalester College

French Honors Projects

French and Francophone Studies Department

Spring 4-25-2022

Decolonizing and Diversifying French Curriculum in Twin Cities K-12 Schools

Helen Radovic

Macalester College, hradovic@macalester.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.macalester.edu/french_honors



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), and the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

Recommended Citation

Radovic, Helen, "Decolonizing and Diversifying French Curriculum in Twin Cities K-12 Schools" (2022). *French Honors Projects*. 13.
https://digitalcommons.macalester.edu/french_honors/13

This Honors Project - Open Access is brought to you for free and open access by the French and Francophone Studies Department at DigitalCommons@Macalester College. It has been accepted for inclusion in French Honors Projects by an authorized administrator of DigitalCommons@Macalester College. For more information, please contact scholarpub@macalester.edu.

Decolonizing and Diversifying French Curriculum in Twin Cities K-12 Schools

Helen Radovic

Advised by: Professor Juliette Rogers and Professor Claude Cassagne

Macalester College French and Francophone Studies

Date of Submission: April 25, 2022

Abstract

French classes in United States K-12 schools are still largely Paris-Centric and targeted towards a white/upper-class student demographic. The purpose of this study is to examine K-12 French teacher's strategies in promoting diversity in their classrooms, and what effect this has on student engagement. Participants include eight K-12 French immersion teachers in the Twin Cities (Minnesota). Results from the study are complex and varied, however, they indicate that use of authentic resources and connection to students' personal interests and culture are major ways in which the French curriculum can be reshaped to promote diversity and engagement.

Résumé

Les cours de français dans les écoles primaires et secondaires aux Etats-Unis sont toujours largement centrés sur Paris et sont destinés à une population des élèves blancs et de classe supérieure. L'objectif de cette étude est d'examiner les stratégies des enseignants de français de la maternelle à la 12e année pour promouvoir la diversité dans leurs classes, et l'effet que cela a sur l'engagement des élèves. Les participants comprennent huit enseignants d'immersion française de la maternelle à la 12e année dans les Villes Jumelles (Minnesota). Les résultats de l'étude sont complexes et variés, mais ils indiquent que l'utilisation de ressources authentiques et le lien avec les intérêts personnels et la culture des élèves sont les principaux moyens de remodeler le programme d'enseignement du français pour promouvoir la diversité et l'engagement.

Remerciements

Je voudrais remercier très chaleureusement mes conseillers : Pr Juliette Rogers et Pr Claude Cassagne, pour leur soutien sans faille avec ce projet. Durant les premiers mois de mon travail, Professor Cassagne a écouté avec patience mes idées éparses et m'a aidé à me mettre sur la bonne voie... et je suis extrêmement reconnaissante pour toutes les heures de déjeuner qu'il a partagées avec moi pour rendre ce projet une réalité. C'était à cause du soutien constant de Professor Rogers durant mes derniers semestres à Macalester que je suis tombée amoureuse de l'enseignement et des études pédagogiques. Je la remercie de même pour les réunions hebdomadaires, les commentaires et les suggestions, ainsi qu'à l'encouragement chaleureux qu'elle m'a fourni. Il est à noter que tous ces éléments ont contribué énormément à la réalisation de la version finale de ce projet. Un gros merci aussi à Professeur Séverine Bates, membre du comité, pour son temps et son aide qui ont abouti à la réalisation de la version finale de ce projet. Enfin, je voudrais remercier tous les professeurs et personnels du département français et francophone à Macalester pour leurs encouragements et leur grand soutien dans mes études.

Dédicace

Je dédie ce projet à ma mère, Dunja Radovic, qui a quitté ce monde en 2017 mais dont les précieuses leçons resteront à jamais. Elle m'a encouragé à ne jamais abandonner les choses qui me passionnent et qui peuvent avoir un impact positif dans le monde.

Sommaire

1.0 INTRODUCTION.....	1
1.1 Définitions importantes.....	4
2.0 RECHERCHES PRÉCÉDENTES.....	5
3.0 MÉTHODOLOGIE.....	11
3.1 La Conception de la	
recherche.....	11
3.1a Création des questions et l’entretien.....	11
3.1b Trouver les participants.....	13
3.1c L’Enregistrement.....	13
3.2 Participants.....	14
3.3 Problèmes que j’ai	
rencontrés.....	14
3.4 Ma position et mes biais au début.....	16
4.0	
RÉSULTATS.....	17
4.1 L’Impact de la flexibilité du programme.....	17
4.2 L’enseignement de la langue et la culture.....	21
4.3 La Représentation des pays francophones.....	22
4.4 Challenges pour l’incorporation des pays différents.....	24
4.5 Stratégies pour augmenter la représentation.....	28
4.6 L’incorporation des intérêts et des cultures des élèves.....	34
4.7 L’engagement des élèves.....	37
5.0 DISCUSSION ET ANALYSE.....	39

5.1 Professeurs - recommandations pour la pratique.....	39
5.1a Incorporation des cultures francophones différentes.....	39
5.1b L'Implication des élèves et des parents.....	42
5.1c Connexions avec les élèves.....	43
5.2 Le District de l'école et le gouvernement - recommandations pour les politiques.....	44
5.3 Recherche future.....	46
5.4 Résultats surprenant.....	47
6.0 CONCLUSION.....	48
Références.....	50
Appendice A : Consentement.....	54
Appendice B : Questions de l'entretien.....	55
Appendice C : L'Approbation de l'Institutional Review Board (IRB).....	57

1.0 Introduction

Le but de cette recherche est d'analyser l'utilisation des stratégies de diversification et décolonisation du curriculum dans les cours de français K-12 dans les Villes Jumelles, Minnesota. Aux Etats-Unis cette recherche est très importante actuellement à cause de l'augmentation de l'intérêt à rendre le curriculum aux écoles publiques accessibles à plus d'identités qui sont historiquement marginalisées, principalement à travers l'utilisation des techniques pour l'enseignement adapté à la culture. Dans le Minnesota, cette recherche est très importante actuellement parce qu'il y a une grande vague d'élèves immigrés qui viennent avec leurs familles de divers pays. Moins de 10% des immigrés dans le Minnesota viennent des pays Européens (State Demographic Data). Il est important d'analyser comment les enseignants peuvent rendre le curriculum plus accessible à ces élèves, et comment effectuer des efforts afin de perturber le modèle traditionnel du français qui se focalise presque uniquement sur la langue et la culture parisienne. En faisant cela, ils vont aider à créer un environnement où beaucoup plus d'élèves tireront profit de l'apprentissage d'une langue diverse et mondiale comme le français.

Je m'intéresse à ce sujet à cause de mon expérience personnelle dans les cours de français, et aussi mon intérêt pour la pédagogie. J'ai commencé les cours de français traditionnels au collège, et puis j'ai continué pendant deux années au lycée. On a couvert des éléments grammaticaux basiques, et un peu de la culture parisienne. En fin de compte, j'ai arrêté mes études de français au lycée parce que le progrès qu'on a fait avec la langue n'était pas suffisant pour m'aider avec l'écriture, la lecture ou avec une conversation à l'orale en français. En plus, les éléments culturels ne m'intéressaient pas

parce que je ne voyais pas un lien avec ma propre vie, et il n’y avait aucune opportunité de faire cette exploration en classe.

Il y a beaucoup plus d’autres qui ont vécu le même problème dans les cours de français. Jerry Parker, qui a fait des recherches sur la diversification de la langue française en Louisiane, parle aussi du fait que le curriculum français aux Etats-Unis se focalise sur la France. Il ajoute, “Curricula for French as a foreign language in academic spaces (K-12 and post-secondary education) have traditionally been geared toward the teaching of Parisian French with the purpose of traveling to France” (33). Cela était mon expérience, et aussi l’expérience de la majorité des élèves dans les écoles publiques qui prennent le français comme matière obligatoire, et qui n’ont pas ni connexions ni les moyens de voyager à Paris. Le problème avec ce modèle aussi est qu’il efface les histoires complexes du monde francophone, et il va privilégier l’enseignement idéaliste de la France hexagonale.

A l’université, j’ai commencé à contrecœur de prendre les cours de français pour remplir les obligations de langue secondaire. Pourtant, j’ai remarqué que, contrairement au lycée, j’étais beaucoup plus engagée. J’ai fait d’énormes progrès en faisant des projets et présentations sur les sujets qui m’intéressaient, et qui n’étaient pas juste limités à la France. En fait, la France était très peu mentionnée. La langue française était utilisée plus comme un moyen d’analyser et penser aux événements courants et les problèmes complexes. J’avais maintes opportunités pour explorer les questions qui m’intéressaient, principalement l’immigration, et grâce à cela, j’avais beaucoup plus de motivation de pratiquer la langue afin de pouvoir faire des présentations sur les sujets qui me passionnaient d’une manière précise.

Dans ma troisième année, j'ai pris un cours de psychopédagogie et en même temps j'ai fait un stage dans une école primaire d'immersion française. Pendant le stage, j'ai incorporé des stratégies pour l'augmentation de motivation que j'avais apprises, et j'avais un intérêt en particulier pour la connexion entre la culture et les intérêts des élèves et les leçons. J'ai remarqué que les élèves à cet âge-là aiment généralement parler d'eux-mêmes, ce qui augmente leur participation et engagement. Comme les enfants de maternelle, les étudiantes à l'université comme moi aiment également parler des choses qui nous intéressent en classe, et c'est cela qui me donne la confiance de parler plus en français pendant mes cours. C'était à cause de cette expérience personnelle que je commençais à m'intéresser à la recherche qui existe sur l'incorporation des intérêts des élèves dans les cours afin d'augmenter leur engagement.

J'ai découvert qu'il existe beaucoup de recherches au sujet de l'incorporation de la culture ainsi que les intérêts des élèves dans la salle de classe, et de plus, l'importance d'avoir la représentation diverse dans le curriculum afin que cette culture et ces intérêts soient reflétés dans les méthodes pédagogiques. Zaretta Hammond, écrivaine du livre *Culturally Responsive Teaching and the Brain...* parle du lien psychologique entre le cerveau et l'incorporation des stratégies culturelles dans la salle de classe, ou des stratégies qui touchent sur la culture des élèves (Hammond 37-50). Plusieurs professeurs que j'ai interviewés utilisent le livre par Sharroky Holli, *Culturally and Linguistically Responsive Learning*, où l'auteur décrit comment structurer et enseigner une classe pour les élèves diverses en termes de culture et de langue.

Une lacune que j'ai notée est qu'il n'y a pas beaucoup de ressources sur l'enseignement qui touche à la culture et comment cela s'applique aux études françaises

et francophones. La recherche qui existe est principalement centré sur la Louisiane (Linder 2013, Parker 2019) mais j'étais plus intéressé à comment la rendre applicable pour les élèves dans le Minnesota, et les démographiques qu'on a dans les Villes Jumelles.

Ainsi, il y a beaucoup de recherches qui montrent l'efficacité de Culturally Responsive Teaching, mais il n'y a pas beaucoup de sources qui expliquent comment on peut utiliser les stratégies de Culturally Responsive Teaching dans les cours français. Pour cette raison, mon but principal est d'examiner des stratégies que les professeurs utilisent pour augmenter les représentations des cultures diverses dans la salle de classe. En bref, il y a deux questions principales que j'examine pour explorer ce sujet.

1. Dans les Villes Jumelles, quelles sont les stratégies utilisées par les professeurs de français pour augmenter la représentation des régions francophones ?
2. Quelles sont les stratégies utilisées par les professeurs pour créer un lien entre la culture des élèves et le programme scolaire ?

1.1 Définitions importantes :

Francophone

Quand j'utilise ce terme c'est pour faire référence aux pays ou régions qui parlent le français ou qui étaient influencés par la colonisation française.

Décolonisation

Le terme décolonisation a plusieurs définitions dans des contextes différents. Katherine Wimpenny et al. donne une définition qui l'adresse dans le contexte pédagogique.

“Decolonization of the curriculum... can be viewed as a strategic response of HE [Higher Education] institutions to redress past inequalities and injustices, to

challenge the dominance of Western knowledge, pedagogy, and research, as well as to question the colonial roots of university practices and curricula” (2).

Elle spécifie que la décolonisation n’est pas seulement un processus de réinitialiser l’histoire, mais de s’engager dans une manière critique avec le curriculum et d’être ouvert avec soi et aussi avec l’autre avec un respect de ses différences. Cette définition est applicable dans le contexte de cette recherche parce que le processus d’analyser le curriculum qu’on enseigne aux élèves, et la manière dont on peut les restructurer pour être plus diversifié et non-pas d’une seule perspective unique, est une étape très importante dans le processus de décolonisation.

Culture

J’utilise le terme culture dans deux sens dans cet essai. Premièrement, je l’utilise pour faire référence à la culture individuelle qui est comprise de tous les éléments influencés par le monde que l’élève porte en lui (Laroui 373) et qui contribue à la manière dont l’élève voit le monde. Ces éléments peuvent inclure “la langue maternelle, les conduites familiales et sociales, les aspects quotidiens, les habitudes de la vie” etc... (Laroui 373). Deuxièmement, j’utilise le terme culture dans le sens de la culture sociétale, qui est plus grande et qui est définie par Laroui par “l’ensemble des œuvres produites par l’humanité pour se comprendre elle-même dans le monde” (373).

2.0 Recherche Précédentes

La diversification du curriculum français a une histoire assez longue aux Etats-Unis. Les efforts les plus grands ont eu lieu en Louisiane pendant le 20ème siècle pour essayer de réintégrer le français créole et cajun dans les écoles publiques. Cet effort était une réponse directe de la pression systématique par le gouvernement américain d’arrêter

l'utilisation du français dans la région, principalement à travers le système d'éducation qui renforçait strictement l'anglais dans les salles de classe (Ancelet 345). En plus, il y avait beaucoup de stigmatisation à cause du fait que ces dialectes sont oraux et non pas écrits (Ancelet 357). Tous ces facteurs ont contribué au déclin rapide du français en Louisiane au fil des générations (Ancelet 345).

Récemment les efforts comme le Council for Development of French in Louisiana (CODOFIL), établi en 1968, ont commencé à promouvoir le français dans les écoles en Louisiane (Linder 459). Le CODOFIL a fait du progrès principalement dans l'augmentation des écoles d'immersion française en Louisiane. Pourtant on emploie le français standard (parisien) dans les écoles, au lieu des langues locales comme la Créole ou le Cajun (Linder 460).

Tamara Linder a élaboré sur ce sujet de quel dialecte est le plus approprié d'enseigner en Louisiane en rassemblant des recherches des lycéens dans la région. Une question qu'elle a posée était au sujet des attitudes des élèves Cajun et non-Cajun vers l'utilisation des dialectes différents du français dans les écoles (461). Elle a trouvé que les élèves Cajun ont une opinion préférable pour l'enseignement du français cajun, et elle a conclu que l'expansion des programmes qui enseignent le Cajun peut être très utile pour la revitalisation de la langue (469). Elle explique,

The idea is not to abandon Standard French, but to make room alongside it for other dialects such as Cajun French, particularly when they are relevant in the community context. In Louisiana, this would mean carefully incorporating the local French dialect into language instruction. (469).

La recherche sur la revitalisation du français en Louisiane, et les challenges que le français standard pose dans la région sont très importants pour mon projet de recherche parce que beaucoup des mêmes challenges existent, particulièrement l'enseignement du français standard et la préférence pour la culture parisienne dans les écoles, non seulement en Louisiane mais également dans le Minnesota.

Comme la Louisiane, le Minnesota aussi a de grandes influences françaises dans la région avec une longue histoire des populations métisses, qui sont les descendantes des populations autochtone et français (Lemaire 84). Plus récemment, le Minnesota est le foyer pour plusieurs populations immigrées qui viennent des pays francophones. Basé sur les démographiques de l'État, ces pays incluent le Haïti, le Vietnam, le Rwanda, le Liban, le Sénégal et la France, entre autres (State Demographic Data). L'incorporation de toutes ces histoires et cultures dans le curriculum peut avoir le potentiel de mieux engager les élèves dans le Minnesota. Si les enseignants adaptent le curriculum pour se focaliser plus sur les groupes francophones locaux dans le Minnesota, les élèves peuvent plus facilement faire une connexion entre les études et leur communauté. Pour les élèves de démographies marginalisées, ça donne plus d'opportunité pour eux de se voir dans le curriculum, et de faire un lien entre le curriculum et leur propre vie.

L'enseignement qui incorpore les cultures locales est aussi très important pour le processus de décolonisation. Parker élabore sur l'importance de l'espace géographique où on enseigne, et le curriculum.

Part of the decolonizing process is understanding that education is driven by the place in which the educating happens, and curriculum provides a roadmap (Grosfoguel, 2013; Pinar, 2004; Valenzuela, 2019). In other words, the

educational experiences of students and the place in which the students experience them are intertwined (36).

Même si Parker parle principalement de la Louisiane ici, la théorie s'applique également dans le contexte du Minnesota, parce que la reconnaissance de toutes les cultures qui ont fait un impact local est cruciale pour développer un curriculum qui n'est pas basé sur l'histoire des pouvoirs coloniales et qui peut être accessible à beaucoup plus d'élèves.

Quand on considère l'éducation bilingue aux États-Unis, c'est important aussi de s'adapter aux complexités culturelles dans la région de l'enseignement. Il faut être reconnaissant de toutes les complexités historiques et culturelles dans la région où on enseigne d'une manière qui est responsable culturellement, et non seulement copier le curriculum de la France qui ne va pas s'adapter dans les pays différents. William Pinar explique l'importance de considérer le contexte historique avec l'exemple des élèves Afro-Américains,

The absence of African-American knowledge in many American schools' curriculum is not simple oversight. Its absence represents an academic instance of racism... Just as African-Americans have been denied their civil rights in society generally, they have been denied access to their history and culture in school (11).

Il y a une longue histoire aux États-Unis de formuler le curriculum autour des expériences et histoires blanches, et celles des colonisateurs. L'enseignement des langues comme le français présente une grande opportunité d'essayer de combattre cette histoire d'effacement avec un curriculum qui n'est pas basé seulement sur une perspective, mais qui peut examiner en profondeur beaucoup de perspectives différentes. Les principes de l'enseignement adapté à la culture, ou *Culturally Responsive Teaching* (dorénavant

CRT), peuvent offrir une solution. CRT est défini dans la citation suivante par Zaretta Hammond, l'auteure du livre *Culturally Responsive Teaching and the Brain*,

an educator's ability to recognize students' cultural displays of learning and meaning making and respond positively and constructively with teaching moves that use cultural knowledge as a scaffold to connect what the student knows to new concepts and content in order to promote effective information processing (15).

Pour Hammond, la culture est au centre de la manière dont le cerveau comprend le monde. Chaque fois qu'un enseignant peut lier ce que le cerveau comprend déjà (grâce aux informations culturelles), l'apprentissage des nouvelles informations se passe plus facilement (Hammond 46). Si, par exemple, un professeur à plusieurs élèves dans la classe qui viennent des cultures où les traditions orales sont très importantes, Hammond a beaucoup de suggestions pour engager le cerveau, avec les chansons ou les poèmes qu'ils doivent écrire sur les thèmes du cours par exemple (134).

Il y a d'innombrables autres façons d'inclure la culture dans la salle de classe.

Pour donner un autre exemple, Michelle G. Knight-Manuel dans son livre *Classroom Cultures, Equitable Schooling for Racially Diverse Youth*, explique spécifiquement pour le curriculum des mathématiques que c'est important de créer des environnements qui sont adaptés à la culture, par exemple, en créant un bulletin qui met en avant les mathématiciens de couleur pour que les élèves noir·e·s dans la classe puissent se voir, et voir les contributions de leur culture, au sujet (32).

Hannah Bagget, professeure qui s'engage avec les principes de CRT, est importante pour la recherche précédente parce qu'elle étudie spécifiquement comment les

professeurs des langues internationales peuvent enseigner d'une manière qui incorpore les éléments culturels et de plus comment ils perturbent le modèle traditionnel de l'éducation actuellement. Elle dit,

Teachers must learn, and be supported in this learning, to challenge these ideological positions to meet the needs of all students, to cultivate critical consciousness in their own classrooms, and to disrupt status quo education (642).

Cette citation est importante aussi parce qu'elle spécifie que les professeurs ne devraient pas faire ce travail par eux-mêmes, mais avec le soutien des autres. Comme toute compétence qui est nouvelle pour quelqu'un, il est nécessaire d'avoir le soutien de quelqu'un qui peut ajouter des suggestions utiles, dans ce cas-là, avec des conseils pour changer le style d'enseignement ou le curriculum pour le rendre plus accessible culturellement.

Il n'existe pas beaucoup d'autres recherches qui examinent l'incorporation de CRT dans les cours de langues étrangères aux Etats-Unis, mais il existe quelques ouvrages des régions francophones au Canada. Une étude de R'Kia Laroui sur l'approche culturelle aux écoles secondaires dans le Bas-Saint-Laurent contient des similarités avec cette recherche. Elle a demandé aux professeurs comment ils enseignent avec l'approche culturelle dans leurs cours. Quelques réponses clés de son étude sont de "mettre les élèves en contact avec le théâtre local ou autre forme de production artistique et culturelle de la région (377)." Une deuxième suggestion était d'intégrer des spécificités culturelles, linguistiques, vestimentaires, alimentaires et des particularités artistiques et artisanales dans les activités d'enseignement (377). J'aime que cette étude connecte l'endroit d'enseignement avec les élèves, avec le théâtre local par exemple. Pourtant, les stratégies

qui marchent bien pour cette région ne vont pas refléter les besoins des élèves dans le Minnesota. Pour cette raison, il est nécessaire d'analyser des stratégies locales dans les Villes Jumelles pour savoir comment mieux incorporer la culture des élèves aux cours français dans la région. J'espère que ce projet d'honneurs aidera à combler la lacune de recherche qui existe sur l'enseignement adapté à la culture dans des cours français aux Villes Jumelles, pour savoir comment mieux adapter notre curriculum pour le rendre plus accessible à plus de démographies.

3.0 Méthodologie

3.1 La Conception de la Recherche

3.1a Création des Questions et l'Entretien

J'ai décidé d'utiliser le format d'un entretien en place des autres options comme, par exemple, un sondage en ligne, parce que c'était très important d'avoir l'opportunité de poser des questions de clarification si nécessaire. En plus, je voulais donner aux participants plus d'une opportunité d'être spontanés sans penser trop à formuler la réponse parfaite, avec l'intention que les résultats reflètent les stratégies et les problèmes qui sont les plus saillants ou significatifs.

Mes questions, qui se trouvent dans l'appendice B, étaient formulées autour des thèmes que j'ai observés pendant ma recherche initiale. Par exemple, Parker (2019) mentionne comment l'enseignement des langues étrangères a tendance à se focaliser sur la grammaire et sur le vocabulaire, parce que ces éléments sont plus standardisés, mais, il y a moins d'emphase sur la culture (36). En réponse, j'ai posé les questions 3 et 4 sur combien de temps les professeurs passent-ils sur la grammaire par rapport à la culture. Pour les dernières questions j'étais inspiré par Hammond qui parle de l'importance

d'utiliser les cultures des élèves dans le cours (22), alors j'ai posé la question 11 sur l'incorporation des cultures des élèves dans le cours.

Le but des questions 2 à 8 est d'avoir une compréhension du curriculum de chaque professeur, et comment ils ont choisi leurs unités et les pays qui sont les plus représentés. Questions 9 à 10 sont plus focalisées sur les élèves et leurs cultures et intérêts, et si cela est important pour la structure de classe. J'ai ajouté ces deux dernières questions parce que c'était important de demander non seulement quelles cultures francophones étaient représentées dans le curriculum, mais aussi de voir si les intérêts et cultures des élèves influencent ce qui se passe dans la salle de classe, une idée fortement influencée par mes lectures de Hammond, Zaretta et al. 2015. Le but de question 11 est d'avoir un sens de l'efficacité des stratégies que les professeurs ont mentionnées. Dans ce cas, l'efficacité est déterminée par l'engagement des étudiants. Est-ce qu'ils sont motivés à apprendre ou pas ? Cette question était plus générale pour que les professeurs puissent parler de n'importe quelle stratégie ils pensent peut augmenter l'engagement, alors je ne voulais pas limiter cette question aux principes qui incluent seulement CRT. Pendant que les professeurs ont donné une variété de réponses (voir la section des résultats), une erreur potentielle est que j'ai posé cette question après avoir posé des questions sur la culture et les intérêts des élèves, ce qui pourrait avoir amorcé une réponse en faveur des stratégies qui priorisent le *culturally responsive teaching*. Si je refais cette étude dans le futur, je vais poser cette question au début de l'entretien pour que les participants ne soient pas influencés par les réponses précédentes.

3.1b Trouver les participants

Pour trouver les participants, j'ai ramassé les noms des écoles publiques et privées autour des Twin Cities et puis j'ai trouvé les emails des professeurs de français sur les site-webs des écoles. J'ai envoyé un email à tous les participants potentiels en spécifiant les buts de la recherche et les exigences pour les participants. Les exigences spécifient que la participant doit avoir 21 ans ou plus, au moins deux ans d'expérience comme éducateur et ils doivent être à l'aise en parlant le français. J'ai envoyé 48 emails et j'ai reçu 11 réponses, mais j'ai plafonné le nombre de participants à huit en fonction des premières réponses que j'ai reçues. J'ai rejeté une participante qui a répondu plus tard pour ne pas avoir trop de représentation venant d'une seule école. Dans l'e-mail, j'ai spécifié que l'entretien est optionnel et j'ai inclus une section de consentement (Appendice A).

3.1c L'Enregistrement

Après avoir reçu une réponse, le participant et moi, nous avons planifié un entretien sur Zoom (une plateforme de vidéoconférence en ligne). La durée moyenne d'un entretien était d'environ 40 minutes. Avec le consentement verbal de tous les participants, j'ai enregistré chaque entretien sur Zoom, et puis j'ai fait une transcription des conversations.

Quand j'ai terminé tous les enregistrements et les transcriptions, j'ai cherché les mots clés dans les réponses pour trouver les thèmes entre les réponses. J'ai groupé les réponses similaires et différentes pour que je puisse les comparer dans la section des résultats. Par exemple, un mot clé qui était commun dans plusieurs entretiens était

‘curriculum standardisé,’ alors j’analyse des impacts d’un curriculum standardisé dans la section 4.1 qui est focalisée sur la flexibilité du curriculum.

3.2 Participants

Tous les professeurs, sauf une, ont appris le français comme langue étrangère avant de poursuivre une carrière comme enseignant. Quatre des participants enseignent dans une école primaire, et les quatre autres enseignent dans un lycée. Tous les professeurs des écoles primaires enseignent dans une école d’immersion française, et tous les professeurs des lycées enseignent dans un programme qui inclut les cours d’immersion française, alors quelques classes utilisent le français comme mode d’apprentissage mais il y a aussi des classes traditionnelles dans le même programme.

Pour garder l’anonymat, tous les noms vrais ont été changés, et je vais utiliser la lettre P (professeur) avec un chiffre pour chaque individu, par exemple, P1, P2 jusqu’à P8. J’ai également changé des détails qui peuvent faciliter une identification, comme le nom d’un cours spécifique, ou des régions spécifiques avec lesquelles les participants ont un lien. Au lieu de dire Laos par exemple, je dirais un pays francophone dans l’Asie de l’Ouest. Tous les participants ont donné leur consentement pour être enregistrés et pour l’utilisation de leurs citations dans ce projet. Ces formes sont trouvées dans l’appendice A, et le projet a été approuvé par l’Institutional Review Board de Macalester College (Appendice C).

3.3 Problèmes que j’ai rencontrés

Lorsque j’ai commencé à recevoir les réponses par e-mail, le premier problème que j’ai rencontré était que plusieurs professeurs étaient de la même école ou du même district. Avant la recherche, je m’intéressais à avoir une variété d’écoles autour des Villes

Jumelles qui servent des démographiques différents et de comparer leurs stratégies.

Même si plusieurs professeurs venaient du même district, j'ai continué avec les entretiens parce qu'il y a toujours des différences individuelles qui rendent la thèse plus dynamique et qui incluent des perspectives multiples.

Pourtant, les professeurs que j'ai interviewés travaillent tous dans les districts majoritairement blancs, avec une revenu moyenne supérieure à la norme et avec plus d'accès aux ressources scolaires, tout ce qui influence fortement les stratégies d'enseignement qui sont utilisées.

En plus, tous les professeurs travaillent soit dans un programme d'immersion française, soit dans un programme traditionnel qui inclut les cours en immersion, et les réponses dans les entretiens étaient plutôt axées sur les cours d'immersion. Selon mon expérience, les stratégies qui sont utilisées dans ce contexte immersif peuvent être très différentes des stratégies utilisées dans un cours plus traditionnel où les élèves sont des débutants de la langue. En outre, les écoles publiques avec un programme de français traditionnel et avec moins de soutien ne vont probablement pas avoir la capacité de refaire le curriculum pour incorporer des stratégies de décolonisation. Par exemple, si l'école a juste une professeure de français avec cinq cours à enseigner, cette professeure va avoir des réponses très différentes à un professeur avec plus d'accès aux ressources et qui a le soutien des autres collègues. J'espère quand même que cette recherche va ouvrir la conversation dans les Villes Jumelles sur comment diversifier le curriculum, et que les lecteurs vont trouver utiles les stratégies qu'ils peuvent utiliser.

Ce n'est pas une surprise pour moi d'avoir reçu les réponses d'une démographie similaire. Les professeurs qui ont répondu étaient probablement ceux qui

ont l'expérience avec le sujet que j'ai mentionné dans ma demande, et qui ont les ressources et le soutien pour essayer les stratégies que j'ai mentionnées. Pour les recherches du futur (sur lesquelles je reviens dans la section 5.3), il serait important d'analyser les stratégies des districts avec une diversité de race, de classe, et d'origines ethniques, car leurs perspectives sont cruciales pour comprendre comment rendre les études françaises et francophones accessibles à tous les élèves, pas juste les élèves dans les régions plus privilégiées et dans les programmes d'immersion.

3.4 Ma Position et mes biais au début

Comme j'ai fait mon éducation dans les Villes Jumelles, et j'ai suivi les cours de français pendant le collège et le lycée, j'ai eu plusieurs suppositions avant de commencer la recherche. La première était que la plupart des écoles suivent un programme qui se focalise sur la France hexagonale. Pendant les entretiens, j'ai trouvé que cela était le cas pour quelques écoles, mais que chaque professeur que j'ai interviewé pensaient aux moyens de rendre le curriculum plus diversifié et d'incorporer plusieurs pays. Quelques professeurs ont établi un curriculum pour certains cours qui sont majoritairement sur les régions en dehors de la France et du Canada, ce qui m'a frappé.

En plus, une autre idée fausse que j'ai eue avant la recherche était que les professeurs se focalisent plutôt sur la grammaire de la langue française, et non pas sur la culture. Encore, cela était mon expérience au lycée et j'ai généralisé cela à toutes les écoles dans les Villes Jumelles. La raison pour laquelle c'était probablement différent était parce que tous les participants enseignent le français d'immersion, et il y a plus d'opportunités de mélanger la langue et la culture car les élèves se sont éloignées des règles de bases de la langue française, et donc il y a plus d'opportunités d'explorer les

autres sujets. Par exemple, si le professeur doit passer moins de temps avec les conjugaisons et le vocabulaire, il reste plus de temps pour analyser un film d'un autre pays en profondeur. Je m'intéresse à la distribution du temps consacré à l'enseignement de la grammaire de la langue comparée au temps consacré aux éléments culturels dans les cours qui ne sont pas immersifs, ce que les études de l'avenir peuvent analyser.

Il est important aussi de noter que j'ai un préjugé pour les réponses qui parlent des résultats en faveur de l'utilisation de CRT car cela a fait une grande partie de ma recherche avant les entretiens. J'essaie de contrebalancer cela en incorporant non seulement les réponses qui soutiennent la thèse et mon argument mais aussi les réponses qui incorporent les stratégies en dehors de l'utilisation de la culture quand c'était approprié, pour montrer qu'il y avait une grande diversité des styles d'enseignement qui sont efficaces.

4.0 Résultats

4.1 L'Impact de la Flexibilité du Programme

Cette section s'aligne avec les réponses à la question 2 (Appendice B). Les professeurs qui suivent un programme scolaire plus flexible sont en général plus capables d'essayer les stratégies d'enseignement différentes, comparées aux professeurs qui ont un programme établi par l'État de Minnesota ou le district local, un facteur qui est très important quand on considère comment implémenter et enseigner des leçons avec une représentation diversifiée.

Les écoles que j'ai interviewées avec des programmes plus strictes sont les écoles primaires, et tous les programmes avec un programme plus flexible sont les lycées, sauf

une école primaire privée sous contrat (*charter school*). Il y a des avantages et des défis pour chaque type de programme, que j'explore dans les paragraphes suivants.

Les écoles avec un programme scolaire préétabli sont normalement connectées avec les réglementations gouvernementales. P2 explique que à cause des réglementations gouvernementales comme 'No Child Left Behind,' leur district est passé d'un style d'enseignement plus flexible à un qui est plus rigide. Scott Abernathy dans son livre *No Child Left Behind and the Public Schools*, explique que cette loi a été adoptée en 2002 aux Etats-Unis avec la grande ambition d'essayer de réduire l'écart de réussite des élèves avantagés et désavantagés. Même si l'intention de la loi n'était pas nécessairement mauvaise, l'impact était que les écoles qui ne réussissent pas à achever ce but (à travers les résultats des examens standardisés) étaient sanctionnées financièrement (Abernathy vii-viii). Alors, la conséquence est que les écoles publiques ont dû commencer à suivre un curriculum plus strict pour assurer que les élèves satisfont les exigences de l'État. P2 continue, "Je dirais que maintenant il y a moins de créativité et beaucoup plus de choses qui sont prescrites qu'on doit faire de la même façon que c'est écrit dans le programme."

En plus, avec les écoles standardisées, les programmes sont souvent traduits directement d'une école anglophone par l'école d'immersion française pour assurer que les élèves de l'école d'immersion apprennent presque exactement la même chose que des élèves dans les écoles anglophones publiques. "Nous avons un programme par exemple pour la lecture qu'on a adaptée du programme de l'anglais," dit P2. P5, qui enseigne à une école primaire d'immersion française, ajoute "je dirais, parce que j'ai déjà enseigné en anglais, je peux dire que maintenant à l'école où je suis c'est à peu près à une école [de langue] anglaise." L'utilisation d'un curriculum anglais pour un programme français

va certainement ignorer les besoins uniques à un programme français, comme l'incorporation de plusieurs cultures francophones.

La prévalence d'un curriculum standardisé anglophone faisait partie des idées fausses que j'ai eues au début de la recherche - parce que j'ai pensé qu'un professeur de français passe autant de temps avec la culture française et francophone qu'avec la langue. Pourtant, j'ai découvert que pour les écoles primaires ce n'était pas le cas car le français est la langue qu'ils utilisent pour apprendre tous les sujets dans l'école, mais la culture est juste une petite partie de tout le reste du curriculum standardisé qu'ils doivent enseigner. Donc, dans ce modèle, il est beaucoup plus difficile d'incorporer des pays francophones différents car ils ne faisaient pas partie du curriculum.

Malgré la rigidité du programme des études, les professeurs avec les programmes scolaires requis ont utilisé plusieurs stratégies personnalisées pour amener la culture dans la salle de classe, et donc chaque classe reste toujours personnalisée. Plusieurs d'entre eux amènent leur propre culture ou leur propre expérience dans la salle de classe régulièrement, et en parlant d'eux mêmes ils partagent leurs cultures ou leurs expériences avec les élèves. P5 dit par exemple, "Moi j'ai fait mes études en Louisiane et j'essaie d'inclure la culture cajun." P2 ajoute,

"Comme moi... je viens de [l'Afrique de l'Ouest] donc on parle aussi de la francophonie pour que les enfants comprennent bien que le français ne s'arrête en France seulement... Et donc je pense que c'est les deux, je pense que c'est les standards et les liens qu'on a aussi avec les gens qui viennent de certains pays."

Je parle plus de l'importance des liens avec les gens du monde francophone dans la partie 4.5 "les Stratégies qui augmente la représentation," mais les expériences et connexions personnelles sont très importantes dans le cas où le curriculum est plus rigide.

En ce qui concerne les professeurs de lycée, avec les programmes scolaires plus libres, ils étaient en général plus susceptibles d'enseigner les cultures francophones en dehors de la France en profondeur. Les standards qui existent viennent soit de l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), du programme de Advanced Placement (AP), soit du programme International Baccalaureate (IB). Pourtant les exigences dans les programmes d'AP et IB incorporent déjà des liens forts entre la langue et la culture, et les thèmes généraux plutôt que les restrictions spécifiques. P5 explique, "[Le programme scolaire] est 100% libre... Avec AP il faut qu'ils puissent comparer contraster les cultures tellement car ça gouverne tout ce qu'on fait... Et puis il y a ACTFL world language standards mais là c'est extrêmement ouvert."

Le plus grand défi de ce modèle flexible est que c'est un énorme travail de construire un curriculum à partir de zéro. P7 qui travaille dans une école primaire semi-privée explique, "j'aimerais avoir plus d'un programme déjà fait. C'est très difficile, ça prend beaucoup de temps pour trouver des ressources et des activités en français." P6 qui enseigne des cours d'immersion et des cours traditionnels ajoute,

"Est-ce que quelqu'un me dit tu dois enseigner ces textes, ces auteurs ? Non. De temps en temps, quelques jours, j'aimerais que ça soit le cas, parce que je passe énormément de temps à préparer les leçons parce que j'ai 5 cours à préparer tous les soirs."

Si une école veut faire la transition vers un curriculum plus inclusif et plus diversifié, le temps et l'effort sont les considérations les plus importantes. Pour les lycées, cela peut être un challenge plus grand parce que les professeurs de français ne sont pas aussi nombreux que la faculté dans une école primaire d'immersion, bien établie, par exemple. Dans la partie de discussion, je reviens à cette idée et aux solutions potentielles.

4.2 L'enseignement de la langue et la culture

Aucun des professeurs n'a dit qu'il enseignait la culture et la langue séparément, ce qui m'a frappé parce que j'ai attendu plus d'une séparation entre les deux, qui est probablement plus courant dans les écoles publiques, non-immersion, dont je n'ai pas d'échantillon représentatif. P4, qui enseigne un mélange d'élèves immersions et traditionnels dans un cours ensemble dit, "même au cours typiquement moins immersion, on prend un thème et on lit et on parle et on discute et c'est en discutant où je vais renforcer ou changer une idée grammaticale." P8 ajoute,

"I don't know if I necessarily conceptualize it as teaching language and culture separately. For example in level one there are some nuts and bolts stuff that you have to learn... But at the same time we are learning that stuff, we are also talking about écriture inclusive and gender neutral pronouns and what they are saying about that in France."

C'est beaucoup plus courant pour les professeurs de lycée d'incorporer et discuter la culture francophone chaque jour. Mais dans les écoles primaires d'immersion, la culture francophone est moins susceptible d'être le but d'une leçon parce que les classes sont plus axés sur les standards de l'état comme les mathématiques, la science et l'écriture et la lecture. Quand il y a une leçon sur la culture dans les études sociales par exemple, elle est

plutôt centrée sur la culture de l'élève et la communauté locale, mais ce n'est pas nécessairement en relation avec les cultures francophones. P3 élabore sur cette idée,

“Nous suivons un curriculum de social studies. C'est toujours ma famille, ma communauté, les citoyens... On doit apprendre sur notre communauté mais en même temps les enfants doivent apprendre le vocabulaire.”

Donc, dans ce contexte la culture est plus locale et les leçons sont centrées sur l'expérience de l'élève. Le français est enseigné ensemble avec les leçons de cultures et d'études sociales.

4.3 La Représentation des pays francophones

Presque tous les professeurs sont d'accord que la France est le pays le plus représenté dans les programmes scolaires. Quand j'ai posé cette question (numéro 5 dans l'appendice), P6 qui travaille dans un lycée avec les élèves d'immersion et traditionnels a dit, “La France. C'est la réponse directe, c'est le pays le plus représenté.” P2 qui travaille dans une école primaire ajoute, “Je sais qu'en quatrième année on étudiait beaucoup le Canada, par exemple ça faisait partie du programme de géographie et nous avons des stagiaires qui viennent de France.” P5 qui travaille aussi à une école avec les stagiaires ajoute, “ça dépend sur nos stagiaires qui sont tous français ou française... et aussi nous sommes dans le Minnesota donc évidemment le Québec n'est pas trop loin.”

Comme P2 et P5, la plupart des autres professeurs ont ajouté le Canada comme le deuxième pays le plus représenté après la France. Les autres régions qui ont été mentionnées par les professeurs d'écoles primaires étaient le Sénégal et la Louisiane. Pour les professeurs de lycée, il y avait plus de diversité régionale dans leur curriculum,

et pour quelques-uns ils ont ajouté un autre cours entièrement pour l'enseignement des pays qui ne sont pas la France hexagonale. P1 parle des pays enseignés dans ce cours,

Pour [le cours sur la diversité du monde francophone] le but c'est vraiment de parler de tout ce qui n'est pas la France, alors pour ce cours là c'est la République Démocratique du Congo, le Sénégal, la Côte d'Ivoire. On fait beaucoup avec le Canada, un peu le Cameroun, l'Algérie.

Avoir un cours séparé pour l'enseignement des pays francophones peut être une bonne idée si c'est trop difficile de complètement refaire les curriculums, mais le problème avec ce modèle est que les autres cours français ont le potentiel de marginaliser les pays en dehors de la France hexagonale. P4, qui suit un système similaire avec un cours séparé pour les pays francophones répond à ce souci,

Maintenant on voit vraiment un besoin d'enlever ce cours [sur la diversité du monde francophone] et de réintégrer les unités et les thèmes un peu partout pour qu'on puisse donner un programme francophone un peu comme nos amis dans l'espagnol avec le monde Hispanophone.

Pendant qu'il est important que ces professeurs offrent des cours spécifiquement sur la francophonie, l'intégration du curriculum francophone dans tous les autres cours est une étape nécessaire dans la décolonisation des programmes français. Avec les pays francophones intégrés partout dans le curriculum, beaucoup plus des élèves vont avoir accès à ces informations. Même si son cours sur la francophonie est séparé des autres cours, P4 parle de la manière dont il y met plus de voix en dehors des voix blanches dans le curriculum en général.

On fait un effort de mettre non-white voices dans toutes nos unités surtout les unités qui sont basées sur la France. Parce qu'on peut au moins avoir un visage non-white d'origine française, mais aussi maghrébine ou sénégalaise mais aussi vietnamienne.

C'est souvent le cas que quand les écoles enseignent la France, on se focalise sur les Français blancs, et on enseigne sur des personnes de couleurs dans les unités sur les autres pays francophones. J'aime la citation ci-dessous parce que c'est un rappel que même si le curriculum, pour le moment, est principalement sur la France hexagonale, c'est important d'inclure les voix des Français non-blancs dans le curriculum.

4.4 Challenges pour l'incorporation des pays différents

Quand j'ai posé la question 7 sur les challenges qui existent quand ils essaient d'incorporer des cultures francophones différentes, les réponses étaient très variées. Les réponses ci-dessous sont organisées en fonction de la fréquence à laquelle elles ont été mentionnées. La réponse la plus fréquente était l'accès aux ressources. Il y avait des barrières à trouver les ressources au niveau approprié, ou les ressources qui existent, du Canada et de la France, ne sont pas diversifiées en termes de démographie. Souvent ils ne montrent que des Français ou Canadiens blancs. P5 qui enseigne à une école primaire dit,

Surtout avec l'âge que j'enseigne, la plupart des cultures viennent des livres. Et donc il n'existe pas beaucoup de livres qui viennent de la Louisiane par exemple, ou des pays francophones en Afrique où n'importe où d'Afrique du Nord.

Je parle plus du manque des ressources et les solutions potentielles pour cet obstacle dans la section 5.1a "Incorporation des cultures francophones différentes." Similairement pour P6 qui travaille dans un lycée, son défi principal est de trouver des textes avec des

représentations diverses et qui sont aussi d'un niveau approprié pour ses élèves, "parfois les textes que nous trouvons sont extrêmement difficile à enseigner, ce sont plutôt des textes pour les élèves d'université comme Madame Bâ... ou un Enfant Noir."

Après les ressources, un manque de temps était le deuxième obstacle le plus souvent mentionné. Cela était un challenge pour tout le monde, mais surtout pour les professeurs qui devaient construire leurs programmes eux-mêmes. P6 continue,

Si on veut vraiment approfondir nos connaissances, on ne peut pas simplement lire un article qui vient du Mali et puis c'est tout. On doit le mettre dans un vrai contexte... et donc cela prend vraiment beaucoup de temps et une ré-imagination du programme.

P6 touche sur un point important ici, parce que si les leçons sur la culture sont planifiées à la hâte, ça risque de trop généraliser ou simplifier la région qu'on enseigne. Pour mettre le pays ou la culture dans un contexte, il faut qu'il y ait des connexions avec le reste du cours, ce qui pourrait nécessiter une replanification du curriculum.

P7, qui travaille dans une école primaire relativement nouvelle, fait face à un défi similaire avec la replanification du curriculum. "Pour moi c'est toujours un challenge d'avoir assez du temps pour faire tout ce qu'il faut et vraiment préparer un enfant pour la vie scolaire." Cette citation est liée avec le point précédent dans la section 4.1 sur l'impact de la flexibilité du programme, parce que les écoles sans un curriculum préétabli sont beaucoup plus susceptibles de parler des complexités de refaire le curriculum à cause d'un manque de temps ou un manque de soutien des autres collègues.

Ainsi que des défis extérieurs comme l'accès aux ressources et un manque de temps, il y avait trois professeurs qui ont ajouté un manque d'expérience personnelle avec

les cultures ou les pays en dehors de la France et du Canada comme défi. “C’est juste qu’on a beaucoup plus de contact, beaucoup plus d’expérience avec la France” (P6). Tous les trois enseignent dans un lycée, ce qui est intéressant. Une explication potentielle pour cela est que l’aspect culturel fait une très grande partie du curriculum au lycée, et c’est moins présent dans les écoles primaires. Enseigner plusieurs cultures en détail peut être intimidant si le professeur n’est pas suffisamment familier avec elles. P8 élabore sur ce point,

Il y a juste le fait que je ne suis pas jamais allée dans beaucoup de ces pays. Je n’ai aucun mal à parler de Louisiane, ou de Québec, j’y suis allée et puis c’est assez proche à notre culture, mais en parlant du Sénégal par exemple, il y a tant d’aspects de la culture que je ne connais pas, et je veux juste faire très attention à ne pas trop généraliser, mais en même temps, je veux enseigner les autres cultures, c’est important.

Une autre raison potentielle pour laquelle les professeurs de lycée étaient plus susceptibles de dire cela est à cause du fait que dans les écoles d’immersion primaires, il y avait beaucoup plus de personnel, et donc plus de connexions avec les gens francophones des régions différentes qui peuvent partager leur culture s’ils veulent (je parle plus de cela dans la section suivante, 4.5 "stratégies pour augmenter la représentation"). Pour P8 qui n’a pas accès à ces connexions, c’est peut-être plus difficile. Pourtant, même si on ne vient pas d’une culture, il ne faut pas l’ignorer dans le curriculum parce que cela est une forme d’effacement, et ça va continuer à privilégier les cultures francophones blanches. Je continue l’analyse de ce point dans la section 5.1 "recommandations pour la pratique."

Deux professeurs ont mentionné comme challenge une résistance des parents et des autres collègues. P1, qui enseigne un cours sur le monde francophone, dit, “il n’y a pas de grand challenge. Le challenge pour moi c’est d’encourager mes collègues que ça vaut la peine.” Il continue,

L'Année passée on avait un but d’avoir au moins 50 pourcents de nos textes qui ne sont pas blancs et français. Et ça c’était un but qui était assez facile parce qu’on peut chiffrer... et aussi de montrer que c’est pas tellement difficile

d’atteindre ce but non plus parce qu’on peut trouver les textes pour les contextes.

Son expérience est probablement assez commune, où les changements au curriculum ne sont pas reflétés ni appréciés par le reste du département. Pourtant, c’est avantageux d’avoir le soutien des autres collègues pour la diversification du curriculum, alors je trouve que c’est une bonne idée de montrer les buts que vous avez atteints, et comment c’est également possible pour les autres dans le département de les atteindre.

A part les autres collègues, une deuxième forme de résistance vient des parents.

P4, qui enseigne aussi dans un lycée explique, “Quand on a ajouté ce cours [sur le monde francophone] les parents ont râlé. Ils se sont fâchés parce que ce n’était pas du tout le monde ou le français ou les choses culturelles dont les élèves ont besoin.” Elle explique qu’ils ont continué quand même avec le cours, mais qu’ils ont eu besoin d’un peu plus de temps pour le développer. J’étais surprise qu’il n’y ait pas d’autres professeurs qui ont exprimé la résistance des parents comme challenge, ce qui est une bonne chose. Peut-être que plus de parents aujourd’hui sont plus conscients de la nécessité d’un curriculum français plus mondial.

Finalement, une professeure, P3, a mentionné l'accès au fonds comme obstacle. Pour l'école primaire où elle travaille, le format principal d'engagement culturel est à travers les stagiaires qui viennent travailler avec les élèves, et une forte connexion avec les gens des pays francophones dans la communauté. Pour que cela soit une option, l'école a besoin d'argent pour financer ces expériences. Elle explique,

“I have to say we give access to students to cultural experiences that perhaps other schools that are not as well endowed or that don't have parents that can pay for this extra curricular experience... It's all about white privilege. Yes, we're a public school, but we have access.”

C'est vrai que pour établir les relations avec les stagiaires et les professeurs expérimentés, il faut avoir l'argent pour payer les gens, ce qui n'est probablement pas une possibilité chez la plupart des écoles publiques aux Villes Jumelles.

4.5 Stratégies pour augmenter la représentation

Dans cette partie je fais un résumé des stratégies que les professeurs utilisent pour augmenter la représentation des pays francophones en dehors de la France hexagonale et aussi les voix non-blanches (dont la France et le Canada). L'intention pour cette section est qu'en partageant les stratégies que les autres professeurs ont essayées, cela peut faire réponse à quelques obstacles qui ont été mentionnés dans la dernière section.

Les stratégies pour augmenter la représentation qui sont les plus souvent mentionnées sont l'utilisation des matériaux authentiques (principalement disponibles par l'usage de la technologie et l'internet), les stagiaires et les autres ressources humaines, et les sondages pour savoir ce qui manque dans le curriculum.

L'utilisation des matériaux authentiques était légèrement différente entre les écoles primaires et les lycées. Dans les lycées, c'était beaucoup plus courant d'incorporer l'internet et particulièrement les réseaux sociaux pour partager la diversité du monde francophone.

“Pour ces unités on veut une bonne représentation et même si c'est pas quelque chose qui dure toute une leçon même ça peut être juste un TikTok ou quelque chose qui a la voix de quelqu'un d'une région francophone... par exemple avec mes élèves d'immersion on parlait de communauté et je trouvais un Tiktokeuse qui est autochtone au Canada et elle a des origines québécoises mais aussi Inuites... et c'est une façon de montrer ces voix et l'accent québécois.” P1

L'utilisation des réseaux sociaux de cette manière peut être une solution quand il y a des difficultés en trouvant les ressources diverses pour le programme scolaire. Même si un TikTok n'est pas traditionnellement une source 'académique,' ça pourrait montrer plus d'une diversité des cultures et dialectes aux élèves.

Une option numérique plus traditionnelle était l'utilisation des actualités pour rester au courant. P6 explique, “Avec l'internet, ça va simplifier les choses énormément. Et donc on a cette possibilité là pour trouver des actualités d'autres coins du monde.” P8 ajoute, “I use a lot of short youtube videos, which takes a lot of digging to find good ones... In the upper levels it's actual news articles from news reports and excerpts from podcasts...” Ces ressources sont avantageuses parce qu'elles sont normalement gratuites ou à bas prix, donc c'est possible d'intégrer des sources authentiques sans l'achat de matériel pédagogique coûteux. De plus, elles donnent aux élèves une exposition réelle à ce que les gens francophones lisent.

Dans les écoles primaires, les réseaux sociaux et les actualités n'étaient pas mentionnées comme ressources, mais trois professeurs ont dit qu'ils utilisaient la technologie pour incorporer la culture des pays francophones différents, principalement à travers les entretiens sur Zoom, Skype ou une autre plateforme numérique. "Avec Google Meets c'était possible de parler beaucoup plus facilement avec des gens qui habitent dans les autres pays" (P2). P2 fait des entretiens avec les connexions qu'elle a déjà dans son pays d'origine, qui n'est pas peut-être toujours une stratégie commune pour les professeurs qui n'ont pas ces connexions. Pourtant, la possibilité de se connecter avec une autre classe et de faire un échange culturel est beaucoup plus facile à faire avec les technologies de vidéoconférence.

En dehors de la technologie, les autres formes des matières authentiques qui sont utilisées dans les deux niveaux, lycée et primaire, sont les textes, les films, livres, chansons, ou poèmes courts. Dans les lycées, c'était populaire pour les professeurs de mentionner des poèmes courts ou des contes comme matières authentiques en place des livres ou textes longs qui pourraient être trop compliqués pour le niveau des élèves. P4 explique, "Les romans sont devenus un peu démodés car ça prend trop de temps pour lire... on préfère les poèmes, les contes." P1 ajoute aussi comment l'utilisation des textes courts est incorporée dans la classe d'une manière nuancée, "On utilise aussi beaucoup de poésie, des chansons aussi parce qu'il y a pas mal de chansons engagées qui parlent des vrais thèmes difficiles qui influencent une culture." Finalement P6 ajoute, "On faisait une unité sur contes et les gens du monde francophone." Ainsi, les histoires courtes sont une bonne option pour incorporer les différentes cultures d'une manière complexe, mais qui ne sont pas trop longues ou compliquées pour le niveau.

Les écoles primaires utilisent les livres courts aussi comme matériel authentique. Deux professeurs des écoles primaires ont mentionné qu'il est difficile à trouver les textes qui ne sont pas français ou canadien, et qui montrent les personnages de couleur. P5 qui a des liens académiques avec la Louisiane dit, "j'ai acheté plusieurs livres qui étaient écrits par un écrivain Cajun." Mais, en dehors de cet exemple, le consensus était que c'était très difficile de trouver les textes qui représentent les régions en dehors de la France et du Canada.

Outre des textes, j'ai m'attendais à entendre plus de professeurs mentionner les films comme ressources authentiques. Mais, similaire au problème des textes ci-dessus, c'était difficile pour des professeurs d'avoir accès aux films. P4, qui enseigne un cours de cinéma au lycée, explique,

L'accès aux films venant d'Afrique c'est extrêmement difficile aux Etats-Unis d'en trouver. Donc j'essaie ce que je peux... mais c'est vrai que ce n'est pas où on le veut mais on arrive et on est conscient.

Malgré les difficultés d'accès, les films sont toujours une méthode efficace pour promouvoir les perspectives différentes pendant le cours. Quand j'ai posé la question 6, *pourquoi avez-vous décidé de placer plus d'importance sur ces pays*, P1 explique comment il intègre les films dans son programme,

Souvent c'est parce qu'il y a déjà un lien avec un texte ou un film. Par exemple, "Bienvenue à Marly-Gomand" c'est un film basé sur une histoire vraie avec une famille congolaise qui déménage en France. Mais après on peut parler de la culture Congolaise en même temps on peut dire ok aujourd'hui voilà certaine chose liée à la communauté dans ce pays francophone.

Les films peuvent être un bon ajout d'un programme français qui n'est pas préétabli parce qu'ils offrent des thèmes nombreux que le professeur peut utiliser pour une discussion en profondeur de la culture francophone.

Quand j'ai posé la question 8 sur les matières authentiques que les professeurs utilisent, je me suis attendue à ce que cela soit plus des ressources physiques qu'ils puissent acheter comme des livres et des textes. Mais, j'étais surprise que plusieurs professeurs ont mentionné l'utilisation d'autres personnes comme ressources. Tous les professeurs des écoles primaires publiques ont mentionné les stagiaires, les autres membres du personnel, ou les parents comme sources authentiques pour augmenter la représentation des régions francophones. P3 parle de la manière dont ils font un lien entre la culture des élèves et la culture francophone avec les parents comme invités.

COVID aside, si les gens peuvent venir ici, on a des parents franco-africains, des Haïtiens... Chaque année s'il y a une fête par exemple le Ramadan, Hannukah, Devali, Kwanzaa, le nouvel an Chinois... nous avons invité des gens qui peuvent parler de tout ça.

Ce point-là se connecte avec la recherche de Parker qui a parlé de l'importance d'enseigner sur le lieu où l'éducation se passe. Comme j'ai mentionné dans la section des recherches précédentes 2.0, puisque le Minnesota a beaucoup de nationalités différentes, il est important d'en parler et de les connecter avec le curriculum pour que les élèves sachent plus sur les gens qui habitent dans la communauté locale.

Les professeurs des écoles primaires ont parlé aussi des stagiaires. "Nous avons des stagiaires, les internes qui viennent de France qui partagent toujours la culture de leur région" (P3). Les stagiaires viennent des régions différentes de la France qui est le pays

avec les liens les plus forts avec les écoles en termes de stagiaires. J'ai demandé s'il y a des stagiaires qui viennent de pays en dehors de la France, et la réponse de P5 était qu'ils viennent seulement de la France.

Finalement, P2 ajoute comment les autres membres du personnel peuvent partager leurs propres expériences avec les élèves.

Un de nos remplaçants l'année dernière vient du Mali alors il a fait des présentations sur le Mali il a parlé aux enfants à propos du Mali, donc nous avons un prof ici maintenant qui est un bénévolat pour le programme des Maths, il vient de la Côte d'Ivoire, donc il peut parler de la Côte d'Ivoire aux enfants. Donc c'est ça, ça dépend vraiment des connexions qu'on a quoi avec les gens.

Particulièrement pour les écoles primaires qui ont un plus grand nombre d'employés, je pense que c'est une bonne idée d'avoir les présentations des pays des gens qui viennent de ces pays, s'ils veulent les faire. Néanmoins, le problème potentiel avec ce modèle est que la France sera traitée comme le pays de base, et les autres pays seront mentionnés en fonction des gens qui travaillent à l'école. J'analyse cette question plus en profondeur et propose quelques solutions dans la section de discussion 5.2

J'ai trouvé que les professeurs de lycée n'ont pas mentionné l'utilisation de l'expertise des stagiaires ou des membres de la communauté, et que leurs ressources authentiques viennent principalement des textes, de l'internet, ou des films. Pourtant, deux professeurs au lycée ont mentionné l'utilisation des sondages qu'ils donnent aux élèves pour recevoir du feedback pour les voix qui manquent dans le curriculum et dans leurs sources authentiques. P1 explique sa méthode,

“A la fin de chaque unité nous donnons le même sondage à nos élèves qui demande est-ce que vous avez vu une diversité de voix, de genre, de géographie, d’âge etc. Et aussi on pose la question qu’est ce qu’on a oublié, qu’est-ce qu’il faut ?... On avait des élèves qui ont dit que depuis leur début avec le français au collège ils n’ont pas vu de francophones d’origine asiatique. Et on s’est rendu compte, que oh yeah, c’est vrai... si on fait un petit effort on peut trouver quelque chose.”

J’aime beaucoup cette stratégie parce que c’est une manière dont les élèves peuvent exprimer leurs pensées et dont ils peuvent travailler avec les professeurs pour améliorer le curriculum. De plus, les élèves ont la possibilité de mettre en avant-plan des identités ou des cultures qui sont importantes pour eux, mais que le curriculum a négligées.

4.6 L’incorporation des intérêts et des cultures des élèves

Les réponses dans cette section correspondent avec les questions 10 et 11 dans l’entretien. C’était important de parler non seulement de comment le programme scolaire présente la diversité du monde francophone, mais aussi comment les professeurs font un pont entre les leçons et les intérêts et cultures de leurs élèves. J’ai trouvé que les réponses entre les professeurs du lycée et les professeurs de l’école primaire étaient assez similaires parce que les deux mettent l’accent sur l’importance de connaître l’élève. P6 qui enseigne à un lycée dit,

Les relations, le rapport avec les élèves c’est primordial... et donc dès le premier jour je demande aux élèves de remplir un questionnaire où ils indiquent leurs intérêts et avant COVID j’ai assisté à beaucoup plus de matchs et de concerts et tout ça.

Auparavant, je n'ai jamais pensé à un questionnaire pour mieux connaître les élèves, mais cela est une bonne manière d'établir depuis le premier jour d'école que les intérêts des élèves seront considérés dans le cours. Deux professeurs des écoles primaires ont ajouté une chose similaire, mais la différence est que les enfants partagent leurs intérêts devant la classe et pas juste avec le professeur. En accord avec l'étape pré-opérationnelle proposée par le psychologue Jean Piaget, la raison pourquoi cette stratégie marchent bien avec les âges plus jeunes est à cause de leur égoïsme (Pulasky 39). Ils ont tendance à cet âge à parler beaucoup d'eux-mêmes, et c'est la raison pour laquelle les stratégies qui touchent sur leur culture peuvent être particulièrement efficaces pour eux. P5 élabore sur la façon dont elle fait cela dans sa salle de classe,

Mon école nous pratiquons ce moyen de gestion de la classe qui s'appelle responsive classroom... une partie importante est où tout le monde peut partager quelque chose de sa propre vie et donc ça nous donne l'opportunité d'en apprendre plus sur nos élèves chaque jour.

Les réunions comme ça donne une bonne opportunité de pratiquer la langue si les élèves veulent, et aussi de partager sur eux même. C'est un exemple efficace de l'apprentissage de la langue et de l'utilisation de CRT au même moment. P4 ajoute comment il incorpore CRT dans les projets individuels aussi,

On a une unité qui s'appelle les narratifs personnels... donc l'élève prend une partie de sa vie, une partie de sa journée ses hobbies et tout ça et il forme un projet d'écriture et il le publie.

Je n'ai pas demandé comment est l'engagement des élèves pendant ce projet, mais cela aussi est un exemple efficace de CRT et l'apprentissage de la langue en pratique. Les

élèves vont probablement être plus motivés à travailler sur le projet et utiliser le français si c'est sur leur propre vie.

Dans les lycées, les efforts pour incorporer la culture des élèves sont souvent réalisés à travers les connexions personnelles avec les élèves, plus que le curriculum structuré que les écoles primaires utilisent. P6 explique,

Oui c'est vrai si je sais qu'il y a un élève d'un certain coin du monde je fais un effort de savoir d'où il ou elle vient et d'apprendre en peu plus sur sa culture et si je peux faire un pont avec la culture française je le fais.

Je pense que cela est une bonne stratégie pour faire un lien avec la culture des élèves, mais ça risque aussi d'isoler l'élève ou de le gêner si c'est devant la classe entière et elle ou il est la seule personne avec cet intérêt ou cette identité. P8 évite un peu la risque d'exposer l'élève en incorporant leurs intérêts en dehors des leçons,

Je donne des recommandations personnalisées à certains élèves, par exemple j'ai eu un ou deux élèves l'an dernier qui s'intéressaient beaucoup aux enjeux LGBTQ dans différents pays, alors j'ai cherché encore des matériaux et dans mes projets, j'ouvrais la porte un peu (P8).

Former les connexions individuelles en dehors de la classe est une façon d'établir une relation avec l'élève sans l'isoler dans la classe. Je crois que la stratégie pour former les relations dépend aussi de l'élève et de l'atmosphère de la classe, alors il faut choisir la méthode la plus efficace pour développer le rapport basé sur l'élève et sa personnalité.

4.7 L'engagement des élèves

Pas forcément avec grande surprise, les activités en classe qui reflètent les intérêts ou les vies des élèves sont aussi la plus grande source d'engagement. J'ai trouvé cela comme thème également chez les professeurs de lycée et de primaire. P5 qui travaille dans une école primaire répond, "Quand les enfants peuvent s'exprimer, quand ils peuvent se faire des liens avec ce que nous apprenons à l'école et dans leur vie, c'est là où ils s'engagent." P6 qui travaille à un lycée ajoute un point similaire que les élèves sont engagés quand ils font des connexions avec leurs vies, "Ils aiment parler, ils sont vraiment concernés par le climat, par la justice, les leçons qui touchent sur les sujets brûlants de nos jours qui ont un vrai impact sur leurs vies." Ces points confirment la recherche précédente de Hammond en particulier, mais aussi Parker et Baggett, qui suggèrent que l'enseignement qui se focalise sur la culture des élèves va augmenter l'engagement.

Plusieurs professeurs ont parlé de l'importance d'un challenge. P2 qui travaille avec les élèves dans l'école primaire dit, "Ils aiment résoudre les problèmes. Ils aiment quand il y a des difficultés, quand c'est quelque chose qui est réaliste qu'ils peuvent réfléchir et trouver une solution. Là je vois les élèves motivés." P4 d'un lycée ajoute un point similaire, "C'est sans doute les petites conversations où ils ont une question difficile ou une opinion à donner."

Une réponse qui était un peu différente des autres venait du P1, qui enseigne dans un lycée. Il ajoute qu'il voit les élèves engagés quand ils sont en train d'évaluer ce qu'ils ont appris.

Pour interpréter un texte, si c'est un texte à lire ou pour écouter ou une vidéo, il y a une évaluation... Si c'est noté pour vraiment évaluer, et c'est ça qui engage vraiment les élèves, même si c'est pas question d'intérêt mais ils sont en train de vraiment penser "est-ce que je comprends ce texte ou pas ?"

Cette réponse est un peu similaire à P2 qui parle de l'importance d'un challenge, et dans ce cas, des évaluations peuvent être une stratégie utile pour créer un challenge où les élèves sont plus motivés à rester engagés. Je n'ai pas posé des questions sur la manière dont les professeurs font leurs évaluations, mais pour le futur de cette recherche, il peut être très intéressant de voir comment on peut adapter des évaluations pour qu'elles restent exigeantes, mais aussi pour qu'elles incorporent la diversité du monde francophone. Les recherches dans la psychopédagogie et la pédagogie adaptée à la culture soutiennent toutes ces réponses qui parlent de l'importance d'un challenge pour les élèves. Zaretta Hammond de *Culturally Responsive Teaching and the Brain* explique que le cerveau est engagé quand nous devons résoudre un problème ou un puzzle, s'engager dans un problème complexe, ou trouver la solution d'une tâche nouvelle (49). Elle continue, "just turning up the rigor of instruction... will not create brain growth. Instead, challenge and stretch come with learning the moves to do more strategic thinking and information processing (49)." Cette citation explique pourquoi les élèves sont si engagés avec les évaluations de P1. Ce professeur donne les outils nécessaires pour analyser un texte, et ses évaluations sont un moyen pour les élèves de mettre en pratique tous ces outils d'un problème nouveau.

5.0 Discussion et Analyse

5.1 Professeurs - Recommandations pour la Pratique

Dans cette partie, je discute des propositions pour ce que les professeurs peuvent faire pour améliorer la représentation en classe basées sur des stratégies pédagogiques. La section suivante, 5.2 se concentre sur mes avis pour l'école plus généralement et les politiques gouvernementales.

5.1a Incorporation des Cultures Francophones Différentes

Plusieurs professeurs ont dit qu'ils veulent incorporer plus de cultures francophones dans le curriculum, mais que les ressources en dehors du Canada et de la France sont très difficiles à trouver. J'ai remarqué que les écoles avec plus de professeurs ont eu moins de difficultés, donc quand il y a plus de personnes qui travaillent pour trouver ces ressources le processus est plus facile. Par exemple, quand P1 trouve une vidéo en ligne ou un Tiktok, il dit, "je peux soit mettre la vidéo sur mon drive pour la partager avec mes collègues ou pour l'utiliser dans mes cours." J'aime beaucoup cette idée d'avoir un dossier partagé, non seulement avec les autres professeurs à l'école, mais aussi avec les autres écoles dans les Villes Jumelles. Une idée que je propose pour les professeurs est de faire un type de ressource collaborative entre les écoles d'immersion française pour que les ressources puissent être plus faciles à utiliser et trouver. Il y aurait beaucoup plus de progrès si les ressources étaient partagées entre les écoles dans les Villes Jumelles, et les professeurs auraient toujours le pouvoir de sélectionner entre ces ressources et de personnaliser leur curriculum au besoin de leurs élèves. Ce dossier sera une base utile pour toutes les ressources que les professeurs trouvent en ligne, que ce soit des actualités, des histoires courtes, des vidéos, ou les postes de réseaux sociaux. Je n'ai

pas fait d'entretiens avec les professeurs en dehors d'un programme d'immersion, mais cette stratégie peut très bien marcher pour les professeurs de français d'un programme traditionnel, particulièrement si le professeur de français est la seule personne qui travaille dans le département.

L'idée d'avoir un dossier sera particulièrement efficace parce que j'ai remarqué que beaucoup de professeurs utilisent les sources qu'ils trouvent en ligne. Presque tous les professeurs de lycée ont mentionné l'intégration des réseaux sociaux pour augmenter la représentation en classe. Pour les âges plus jeunes, l'utilisation des vidéos, quand ils peuvent les trouver, était une option populaire.

Quelques professeurs ont proposé l'utilisation des réunions numériques avec leurs élèves et une autre classe dans une région francophone, une expérience qui ne peut pas être partagée dans un dossier, mais qui est une bonne stratégie numérique quand même pour les professeurs avec des liens avec des régions francophones. Quand c'est possible, les réunions avec une autre classe peuvent très bien marcher parce qu'elles permettent aux élèves d'avoir des échanges réels avec d'autres élèves de leur âge et de comparer leurs intérêts ou leurs cultures. De plus, les réunions numériques peuvent enlever la pression des professeurs de ne pas être la seule source d'information sur la région qu'ils enseignent, un point que j'adresse plus dans le passage suivant.

Plusieurs professeurs ont eu des hésitations à enseigner sur une culture en dehors de leur propre culture parce qu'ils ne veulent pas généraliser. C'était un obstacle assez commun dans les entretiens, et les professeurs qui ont dit cela ont ajouté que c'est quand même important d'enseigner les différentes cultures, mais que c'est très difficile. Ce problème est urgent à adresser parce que si les professeurs se sentent limités par leur

propre culture, cela renforce les systèmes d'éducation qui privilégient les sujets basés sur les cultures blanche et coloniale. En plus, ça met beaucoup de pression sur les professeurs de pays francophones de toujours partager des détails de leurs cultures dans un effort de diversifier un curriculum qui privilégie, par défaut, la France. J'ai seulement interviewé une professeure d'origine francophone, P2, et pendant l'entretien elle a parlé du fait que c'est très important pour elle de partager sur son pays d'origine. Elle dit, "comme moi par exemple je viens [d'un pays de l'Afrique de l'Ouest] donc on parle aussi de la francophonie pour que les enfants comprennent bien que le français ne s'arrête pas en France seulement mais à cause de la colonisation..." Alors, pour elle c'était très important de parler des complexités du monde francophone, mais les professeurs américains qui n'ont pas un lien direct avec un pays francophone ont eu tendance à enseigner majoritairement sur la France ou le Canada, probablement parce qu'il y a plus de ressources et de curriculum qui privilégient ces régions. Finalement, les élèves ne devraient pas être limités par la culture du professeur ou la culture qui est la plus représentée dans le curriculum standard, mais il faut aussi qu'ils puissent faire la connexion avec leur propre culture aussi. Donc l'enseignement seulement des cultures blanches au Canada et en France n'est pas une option si on veut faire un pont fort avec la culture de multiples élèves.

Une solution potentielle que j'ai déjà proposée est de faire un type d'échange avec une autre classe, qui est plus facile maintenant à cause de la prévalence de la vidéoconférence. Mais, je suis consciente que cela n'est pas une possibilité pour chaque classe. Alors, quelques professeurs ont proposé indirectement une autre solution à ce problème. P3 a mentionné comment il faut être partenaire avec les élèves et admettre

quand vous ne connaissez pas tout sur un sujet, et comme cela la classe sera plus collaborative dans l'exploration. Elle dit,

J'ai pris l'habitude dans ma carrière d'annoncer I don't know ! On va chercher on va essayer de mettre quelque chose ensemble on va voir ce que vous trouverez on va essayer de ne pas généraliser trop. Alors il faut être partenaire avec les élèves dans certains cas. Ou d'admettre je n'ai jamais visité ce pays, je n'ai jamais mangé cette nourriture j'ai jamais lu ce livre mais on va essayer de découvrir ensemble.

C'est vrai que ce n'est pas possible pour le professeur de savoir tout sur un sujet, et un professeur qui sait tout ne va pas nécessairement créer l'environnement idéal pour l'apprentissage. Travailler ensemble avec les élèves, comme P4 suggère crée plus d'opportunités pour une exploration collaborative.

Ceci dit, les professeurs ne devraient pas être seuls dans ce processus. Hannah Bagget, qui a écrit un article sur les enseignants des langues mondiales, explique que les professeurs des langues mondiales doivent être ouverts au processus d'apprendre plus sur comment surmonter ces obstacles idéologiques pour qu'ils puissent soutenir tous les élèves. Et, elle spécifie que les professeurs devraient être soutenus dans ce processus (642), un point qui je crois est particulièrement important. Les écoles peuvent soutenir les professeurs dans ce processus en leur donnant les outils, les ressources ou l'entraînement nécessaire afin d'être plus confiant en incorporant les nouvelles stratégies.

5.1b L'Implication des Élèves et des Parents

L'intégration des sondages est une stratégie que quelques professeurs de lycée ont utilisée pour savoir comment incorporer plus de perspectives francophones dans l'avenir.

Je pense que c'est une stratégie assez facile pour incorporer la perspective des élèves, et aussi de savoir quelles sont les lacunes dans le curriculum. Un sondage est peut-être difficile à faire avec les élèves plus jeunes, mais je crois que cela peut donner une opportunité pour la participation parentale. Par exemple, les professeurs peuvent poser des questions spécifiques aux parents sur quelles cultures ou quels pays ils peuvent représenter plus à l'école ou dans le curriculum.

Particulièrement avec les classes K-5, l'implication des parents était une stratégie souvent utilisée pour augmenter la représentation en classe. Les professeurs ont mentionné comment ils font des projets qui incluent la famille des élèves, ou comment ils ont une option où les parents peuvent participer s'ils veulent parler de leur histoire culturelle, soit de leurs traditions familiales ou de leur région d'origine par exemple. S'ils peuvent faire cela d'une manière respectueuse et accueillante pour les parents qui viennent, ça peut être bon pour quelques raisons. D'abord, pour les enfants d'une démographique marginalisée en particulier, cela crée un lien entre l'école et les familles où la famille se sent engagée dans ce qui se passe dans la salle de classe. D'ailleurs, l'inclusion des familles peut aider l'élève du parent à renforcer l'importance de leur culture parce qu'il ou elle la voit représentée dans la classe. Deuxièmement, ça donne aux autres élèves l'opportunité d'apprendre plus sur un membre de leur communauté, et de s'intéresser aux différences et aussi de les accepter. Cela peut aider à réduire certaines idées fausses ou les préjugés que les élèves expriment.

5.1c Connexions avec les Élèves

Beaucoup de professeurs ont parlé de l'importance de connaître les élèves et d'essayer d'avoir des liens personnalisés. Par exemple, P6 fait un effort d'en apprendre

plus sur les cultures ou les intérêts dans la salle de classe, et il fait suite à cela en allant à leurs activités extrascolaires, ou en incorporant les éléments de leur culture dans le curriculum. P8 donne les recommandations en français personnalisé à ses élèves, et les professeurs de K-5 ont souvent des projets qui encouragent les élèves à partager à propos d'eux-mêmes. En termes de la recherche sur CRT qu'on a vue avec Zaretta Hammond, tous ces efforts sont une très bonne stratégie parce que les élèves vont se sentir plus à l'aise avec le fait que le professeur respecte les éléments importants de leur vie, et ils vont avoir plus de motivation de rester engagés dans la classe.

Ma recommandation après tous ces commentaires est pour les professeurs de trouver des moyens de faire plus de connexion entre les vies des élèves et le curriculum. Basé sur ces entretiens, cela peut-être une discussion sur les problèmes sociétaux qui les passionnent (particulièrement pour les lycéens), les textes ou les chansons qui parlent de sujets complexes, et l'intégration des activités qui intéressent les élèves dans la classe, comme les sketches par exemple.

5.2 Le District de l'École et le Gouvernement - Recommandations pour les Politiques

Un grand obstacle, particulièrement pour les écoles K-12, était la standardisation du curriculum. A cause des exigences de Minnesota, une grande partie du curriculum est traduit directement de l'anglais en français, et alors ce n'est pas une ressource authentique ce qui limite les sujets que les professeurs peuvent enseigner sur les cultures différentes. En plus, les standards de l'État veulent que les élèves apprennent sur l'Amérique du Nord, mais il ne reste pas d'espace ou de liberté pour l'enseignement des autres régions, ou même les communautés francophones locales. Pour le futur des politiques d'éducation au Minnesota, il faut que le Département de l'Éducation de

Minnesota adapte les réglementations pour servir et adresser les challenges des écoles des langues mondiales. Dans un monde idéal, les standards de l'État devraient être ajustés pour incorporer les spécificités d'une langue mondiale pour que les professeurs aient plus de liberté d'adapter la classe aux besoins de leurs élèves.

Une stratégie que beaucoup de professeurs ont mentionnée pour augmenter les voix authentiques dans les cours était d'accueillir les stagiaires à l'école. Pourtant les écoles avec plus de fonds sont plus capables de faire les expériences culturelles avec les enfants et d'acheter les ressources chères, ou d'avoir les stagiaires qui sont payées. Cela est un problème à cause de l'histoire des pratiques ségrégationnistes, les écoles publiques aux Villes Jumelles sont très ségréguées et les écoles avec plus d'argent sont blanches. Alors les élèves de couleur aux Villes Jumelles qui peuvent avoir un vrai avantage d'un curriculum français plus diversifié n'ont pas les fonds pour réaliser ce projet. Une façon dans laquelle le gouvernement de l'État de Minnesota peut faire une différence est en sponsorisant un programme pour les stagiaires des pays francophones de travailler dans les salles de classe française dans l'État. Comme cela, les fonds sont plus distribués et ce n'est pas basé sur le niveau de richesse de l'école. En plus, c'est crucial de faire des demandes pour les stagiaires non pas seulement de la France, mais aussi des autres régions francophones.

P2 a parlé aussi de l'importance d'avoir une diversité des expériences et d'origines non seulement chez les stagiaires mais aussi chez le personnel à l'école, parce que les cultures qu'ils présentent aux élèves viennent souvent des gens à l'école qui viennent de pays francophones différents. Il est très important que les écoles réanalysent leur stratégie de l'embauche pour penser à comment rendre leur école plus accessible

pour une variété d'expériences. Il faut faire un effort pour embaucher les personnes qualifiées qui ont des origines de régions francophones différentes pour que cela soit une vraie représentation du monde francophone. Ainsi, beaucoup plus d'élèves vont avoir l'opportunité de se voir eux-mêmes avec le personnel à l'école. Je suis reconnaissant que ce point contredit un peu l'idée que j'ai mentionné dans 5.1a où j'ai parlé de comment le curriculum ne devrait pas être axé seulement sur les expériences des professeurs et qu'on doit faire un effort de parler des régions différentes même si on n'est pas de cette culture. Pourtant, je crois que c'est tout à fait possible de faire les deux solutions. Il est possible d'adapter le curriculum pour qu'il y ait une plus grande variété des expériences qui sont enseignées, mais aussi de faire un effort d'embaucher plus de professeurs des milieux différents pour que le curriculum diversifié reflète le personnel à l'école.

5.3 Recherche Future

Pour les recherches de l'avenir, il y a deux routes que les chercheurs peuvent prendre. Premièrement, une analyse sur les stratégies utilisées par les programmes de français dans les écoles traditionnelles (non pas l'immersion) peut donner une perspective plus large sur la diversification du curriculum dans les programmes différents. Cette recherche est très importante aussi parce que les écoles publiques traditionnelles vont avoir une démographie différente des élèves comparée aux écoles d'immersion de haute revenue que j'ai interviewées, et c'est crucial de savoir comment adapter le curriculum à leurs besoins aussi. Deuxièmement, il serait intéressant et important d'analyser comment les élèves se sentent vers l'enseignement du français. Similaire à l'étude de Linder qui a étudié les sentiments vers le français créole et cajun comparé au français standard, les recherches peuvent faire une chose similaire avec les élèves des Villes Jumelles. Je serais

très intéressée de savoir pourquoi les élèves ont décidé de prendre le français comme cours (en dehors d'une exigence), et si les écoles aux Villes Jumelles répondent à ces motivations. Par exemple, combien d'élèves le prennent parce qu'ils ont déjà un lien avec la langue, ou est-ce que c'est plus pour voyager ou pour l'intérêt général de l'apprentissage des langues ?

5.4 Résultats Surprenant

Généralement, j'étais surprise que presque tous les professeurs aient déjà pensé à comment diversifier le curriculum. J'ai pensé au début de ma recherche que je ne n'allais pas recevoir trop de réponses, mais j'ai fini avec plusieurs stratégies différentes aux niveaux différents. Aux écoles primaires, je ne m'attendais pas à voir des stratégies qui incorporent le Culturally Responsive Teaching, mais souvent c'était les écoles primaires qui ont incorporé le curriculum pour ce style d'enseignement plus que les lycées. Je crois que la raison pour cela est que, comme j'ai mentionné dans la section de la discussion, il y a plus de soutien de la part de l'école qui détermine ce curriculum et qui prépare les professeurs pour enseigner de cette manière. Pour les écoles primaires d'immersion, il y a beaucoup plus de professeurs et administrateurs qui peuvent développer un curriculum divers et qui utilisent CRT. Dans les lycées, particulièrement pour les professeurs qui travaillent individuellement, ils veulent faire plus de diversification mais parce que ça prend beaucoup de temps, c'est plus difficile pour une ou deux personnes de le faire. Mais quand même, les professeurs ont incorporé beaucoup de stratégies personnalisées pour diversifier le curriculum et pour engager les élèves.

6.0 Conclusion

L'éducation française dans le Minnesota n'est pas un monolithe. Je me suis rendu compte de cela en analysant les réponses des professeurs, qui étaient très variées. L'expérience des professeurs, le niveau qu'ils enseignent, la région, leurs personnalités et perspectives, leurs propres cultures, tous ces facteurs ont produit des réponses très différentes aux questions que je me posais au début de cette recherche. Pourtant, des thèmes similaires ont émergé.

La première question que je me suis posée au début de cette recherche était, *dans les Villes Jumelles, quelles sont les stratégies utilisées par les professeurs de français pour augmenter la représentation des régions francophones ?* Les stratégies les plus souvent mentionnées étaient l'utilisation des matériaux authentiques comme les films, les livres, les chansons, et des personnes dans la communauté comme les stagiaires, les parents ou les autres membres du personnel. L'utilisation de la technologie comme le Skype ou les réseaux sociaux étaient une deuxième option populaire. Moins souvent mentionnés étaient l'utilisation des sondages pour savoir quelles sont les lacunes de la représentation que les élèves peuvent suggérer.

La deuxième question que j'ai posée au début était, *quelles sont les stratégies utilisées par les professeurs pour créer un lien entre la culture des élèves et le programme scolaire ?* Les réponses les plus souvent mentionnées étaient des moments où les élèves peuvent partager d'eux-mêmes ou des questions qui les passionnent, qui reflètent les stratégies utilisées dans Culturally Responsive Teaching. Les activités de "problem-solving" ou la création de quelque chose dans un groupe étaient aussi souvent mentionnées. Dernièrement, plusieurs professeurs ont ajouté les bénéfices d'avoir un

challenge que les élèves doivent résoudre ensemble, ou une évaluation où ils doivent mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

Puisque chaque professeur de français a un style d'enseignement personnalisé, je suis très reconnaissant de la diversité des réponses que j'ai reçues parce que j'espère qu'il y a quelques stratégies dans l'essai que le lecteur ou la lectrice sera inspiré·e à essayer avec leur propre classe. De plus, j'espère que cette recherche ouvrira la porte un peu plus pour les conversations sur la diversité des études françaises et francophones, et qu'on continuera de s'adapter aux besoins de tous les élèves dans notre communauté.

Références

- Abernathy, Scott Franklin. *No Child Left Behind and the Public Schools*. University of Michigan Press, 2007, <https://doi.org/10.3998/mpub.184344>.
- Ancelet, Barry Jean. “A Perspective on Teaching the ‘Problem Language’ in Louisiana.” *The French Review*, vol. 61, no. 3, 1988, pp. 345–56.
- Araújo, Marta, and Silvia R. Maeso. *Eurocentrism, Racism and Knowledge: Debates on History and Power in Europe and the Americas*. Springer, 2015.
- Auger, Julie, Valdman, Albert. “Letting French Students Hear the Diverse Voices of Francophony.” *The Modern Language Journal*, vol 83 no. 3: 403-412, 1999, <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00030>
- Baggett, Hannah Carson. “‘We’re Here to Learn to Speak French’: An Exploration of World Language Teachers’ Beliefs About Students and Teaching.” *Educational Studies*, vol. 54, no. 6, Nov. 2018, pp. 641–67. *Taylor and Francis+NEJM*, <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1478836>.
- Bakker, Peter. *A Language of Our Own: The Genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*. Oxford University Press, 1997.
- Brown, Dave F. “Urban Teachers’ Professed Classroom Management Strategies: Reflections of Culturally Responsive Teaching.” *Urban Education*, vol. 39, no. 3, May 2004, pp. 266–89. *SAGE Journals*, <https://doi.org/10.1177/0042085904263258>.
- Charles, Elizabeth. “Decolonizing the Curriculum.” *Insights*, vol. 32, no. 1, 1, Sept. 2019, p. 24. [insights.uksg.org](https://doi.org/10.1629/uksg.475), <https://doi.org/10.1629/uksg.475>.

“Data by Topic - Immigration & Language.” *MN State Demographic Center*,
<https://mn.gov/admin/demography/data-by-topic/immigration-language/>.

Accessed 10 June 2021.

Murphy, David. “De-Centring French Studies: Towards a Postcolonial Theory of Francophone Cultures.” *French Cultural Studies*, vol. 13, no. 38, June 2002, pp. 165–185, doi:10.1177/095715580201300203.

Hammond, Zaretta, and Yvette Jackson. *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Corwin, a SAGE Company, 2015.

Hollie, Sharroky. *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning (Second Edition): Classroom Practices for Student Success*. Teacher Created Materials, 2017.

Knight-Manuel, Michelle G., and Marciano, Joanne E. *Classroom Cultures Equitable Schooling for Racially Diverse Youth*. Teachers College Press, Columbia University, 2019.

Laroui, R’Kia. “L’Approche Culturelle de l’Enseignement du Français.” *Revue des Sciences de l’Éducation*, vol. 33, no. 2, 2007.

Lemaire, Eva. “Former les enseignants du primaire à l’intégration des langues et cultures des Métis : enjeux et perspectives en contexte francophone minoritaire.” *Convergences francophones*, vol. 6, no. 2, 2, May 2020, pp. 83–94.
mrujs.mtroyal.ca, <https://doi.org/10.29173/cf567>.

- Lindner, Tamara. "Access to French Education and Attitudes toward International French and Cajun French among South Louisiana High School Students." *The French Review*, vol. 86, no. 3, 2013, pp. 458–72.
- Parker, Jerry. *C(Ó)M(O)MENT SE PR(É)SENTE?: Identifying Instances of Epistemic Racism in French and Spanish Introductory Textbooks and the Associated Culturally Relevant Teaching Practices in Louisiana Universities*. Southeastern Louisiana University. PhD Dissertation, July 2019.
- Parker, Jerry. "Second Language Learning and Cultural Identity: Reconceptualizing the French Curriculum in Louisiana Colleges and Universities." *Journal of Curriculum Studies Research*, vol. 1, Dec. 2019. *ResearchGate*, <https://doi.org/10.46303/jcsr.01.01.3>.
- Pinar, William. "Understanding Curriculum as a Racial Text." *Scholar and Educator*, vol. 15, no. 1–2, 1991, pp. 9–21.
- Pulaski, Mary Ann Spencer. *Understanding Piaget : An Introduction to Children's Cognitive Development*. 1st ed., Harper & Row, 1971.
- "State Demographics Data - MN." *Migrationpolicy.Org*, <https://www.migrationpolicy.org/data/state-profiles/state/demographics/MN>. Accessed 12 June 2021.
- "State Language Data - MN." *Migrationpolicy.Org*, <https://www.migrationpolicy.org/data/state-profiles/state/language/MN>. Accessed 12 June 2021.
- Tang, Lydia. *Against Smallness: How Successful Language Programs Reimagine the Humanities*. *MLA Profession*. 2019. <https://profession.mla.org/against->

smallness-how-successful-language-programs-reimagine-the-
humanities/?msclkid=124dd540c44311ec869c66a699eefa36

Wimpenny, Katherine, et al. "Curriculum Internationalization and the 'Decolonizing Academic.'" *Higher Education Research & Development*, Dec. 2021, pp. 1–16. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2014406>.

Appendice A: Consentement

Consentement par l'Email :

PLEASE READ. By replying to this email, you consent to the following.

Procedures

If you agree to be in this study, please email me to confirm a date and time. The interview will be recorded on Zoom and will last approximately 45-60min.

Voluntary Nature of Study

This study is completely voluntary.

Data Collection and Use

This interview will be recorded. Direct quotes may be used in the paper and oral presentation. Only quotes that I find pertinent and helpful to the research will be used, and no quotes containing any potentially identifying information will be included.

Risks and Benefits of Being in Study

Risks of participating in this study are at most minimal and I have identified them as the following:

1. Some questions may be difficult to answer, you may opt out of them at any time.
2. Minimal risk of identification exists, to mitigate this, all your information will remain private and secured.

Privacy

All data collected will be kept in a secured and private location. After the final paper is turned in on May 1st, 2022, all interviews, transcripts, and contact information will be permanently deleted.

Consentement orale avant l'entretien :

Cette interview est optionnelle. Si vous ne souhaitez pas continuer, vous pouvez me le dire maintenant. PAUSE.

Si vous ne souhaitez pas répondre à une question, simplement dites 'je passe' et je n'utiliserai pas cette question dans mon analyse.

Si possible, ne mentionnez pas des informations personnelles, par exemple votre école ou votre nom. Si vous donnez ces informations, je vais les supprimer dans l'analyse.

Avant de continuer, est-ce que j'ai votre permission d'enregistrer cette interview ?

Appendice B : Questions de l'Entretien

1. Pourriez-vous commencer en parlant de vous-même et de votre expérience comme éducateur/éducatrice?
2. Quelles libertés avez-vous quand vous planifiez le programme scolaire (*curriculum en anglais*)? Par exemple, est-ce qu'il y a un programme déjà établi que vous devez suivre, où est-ce que vous avez le choix de créer votre propre programme ?
3. Pendant la classe, combien de temps passez-vous sur l'apprentissage de la communication en français (les choses comme la grammaire, le vocabulaire, la lecture, l'écriture, la compréhension orale) ?
4. Pendant la classe, combien de temps passez-vous sur l'apprentissage de l'histoire et la culture de la langue française (*par exemple*, où l'on parle, la culture, les pays, les gens célèbres) ?
5. Pour moi, un pays francophone est un pays où le français est une des langues officielles, ou un pays qui a été beaucoup influencé par la langue française. Quand vous pensez à la structure de votre programme scolaire, quelle(s) culture(s) ou quel(s) pays francophone(s), s'il y en a, sont les plus représentés dans votre programme ?
6. Pourquoi est-ce que vous avez décidé de placer plus d'importance sur les pays que vous avez mentionnés ?
7. Quels sont les challenges, s'il y en a, quand vous essayez d'incorporer des cultures francophones différentes dans votre programme ?

8. Un matériel authentique est quelque chose qui est écrit par des personnes francophones pour un public francophone. Des exemples sont des livres écrits par des auteurs français et francophones, des recettes d'un restaurant, des chansons, des films, etc... Dans votre classe, quels matériaux authentiques sont utilisés par les élèves, voire aucuns ?
9. Quand vous planifiez le programme scolaire, tenez-vous compte de ce qui intéresse les élèves ? Par exemple, les activités extrascolaires ?
PAUSE Si les intérêts des étudiants sont importants, donnez un exemple d'une situation où vous avez utilisé leurs intérêts pour planifier la leçon.
10. Quand vous planifiez le programme scolaire, tenez-vous compte de la culture des élèves ? Par exemple, les expériences et traditions culturelles ?
PAUSE Si cela est important, donnez un exemple d'une situation où vous avez utilisé leur culture pour planifier la leçon.
11. Au cours de la classe, avec quelles activités sont les élèves les plus engagés ?
12. Avez- vous d'autres commentaires à ajouter avant que j'arrête l'enregistrement ?

Appendix C : L'Approbation de l'Institutional Review Board (IRB)

Date: 10/22/2021

To: Helen RADOVIC

From: Prof. Latham, Chair, SSIRB

RE: Approval 21016 for "Decolonizing and Diversifying Francophone Curriculum"

Dear Helen,

After reviewing your materials, I have determined that your proposal is Exempt from IRB review under Federal and Macalester regulations. Specifically, as stated in Part 46,104.d.2 of the *Code of Federal Regulations*, your proposed research is considered Exempt because it involves:

research that only includes interactions involving educational tests (cognitive, diagnostic, aptitude, achievement), survey procedures, interview procedures, or observation of public behavior (including visual or auditory recording)...

And

(ii) Any disclosure of the human subjects' responses outside the research would not reasonably place the subjects at risk of criminal or civil liability or be damaging to the subjects' financial standing, employability, educational advancement, or reputation...

Or

The information obtained is recorded by the investigator in such a manner that the identity of the human subjects can readily be ascertained, directly or through identifiers linked to the subjects....

I also note that your protocols comply with Macalester's [best practices](#) for human participants research during the COVID-19 pandemic.