
La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits

Document établi par

**Marianne Cormier, professeure adjointe
Université de Moncton**

pour

l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques

commandé par la

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

Octobre 2005

INSTITUT CANADIEN DE RECHERCHE
SUR LES MINORITÉS LINGUISTIQUES



CANADIAN INSTITUTE FOR RESEARCH
ON LINGUISTIC MINORITIES

**Institut canadien de recherche sur les minorités
linguistiques**

Pavillon Léopold-Taillon
Université de Moncton, Campus de Moncton
Moncton (Nouveau-Brunswick) E1A 3E9
Téléphone : (506) 858 4669
Télécopie : (506) 858-4123
Courriel : icrml@umoncton.ca

Fédération canadienne des
enseignantes et des enseignants



Canadian Teachers' Federation
www.ctf-fce.ca

**Fédération canadienne
des enseignantes et des enseignants**

2490, promenade Don Reid
Ottawa (Ontario) K1H 1E1
Tél. : (613) 232-1505
Télec. : (613) 232-1886
Site Web : www.ctf-fce.ca
Courriel : info@ctf-fce.ca

Tous droits réservés © Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants /
Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2005

ISBN 0-88989-354-3

T ABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Partie 1. L'école de milieu francophone minoritaire œuvre dans quel contexte?	3
1.1 Réalité démographique	3
1.2 Réalité historique	4
1.3 Changement d'idéologie, oui, mais.....	4
1.4 Effets de ces réalités sur l'école.....	5
1.5 Attentes envers l'école et les enseignantes et les enseignants.....	7
Partie 2. Quelle pédagogie favoriser? Partir de l'individu, aller vers la communauté et retourner vers l'individu : l'approche du ricochet.....	9
2.1 Développement d'un rapport positif avec la langue et optimalisation de la production et de la réception langagières en français	11
2.1.1 Productions et réceptions informelles	12
2.1.2 Rapport positif avec la langue	12
2.1.3 Rapport positif avec la langue en surmontant l'insécurité linguistique et en légitimant la langue vernaculaire.....	14
2.1.4 Place à l'oral, place à l'usage de la langue	17
2.1.5 Ne pas simplifier	18
2.1.6 Maximisation d'activités littératiées.....	19
2.1.7 Approche communicative	20
2.2 Enculturation active.....	20
2.3 Actualisation maximale du potentiel d'apprentissage	21
2.4 Développement de l'autodétermination	22
2.5 Négociation identitaire	23
2.6 Conscientisation, littératie critique, engagement, transformation	24
2.7 Partenariats : école/foyer/communauté et entrepreneuriat communautaire	27
Conclusion : Au-delà de la pédagogie	29
Références	31
Annexe A — Cours offerts en éducation en milieu francophone minoritaire dans les universités canadiennes.....	37

INTRODUCTION

La rédaction de la présente recension s'est réalisée grâce à un partenariat entre la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML). Ces deux organismes s'associent pour répondre aux défis relevés dans une recherche récente (Gilbert, LeTouzé, Thériault, et Landry, 2004) qui soulignait la nécessité de se pencher sérieusement sur une pédagogie propice au milieu minoritaire.

Dans ce contexte, la recension vise à décrire cette pédagogie. Une recension traditionnelle rapporterait les écrits des divers auteurs à ce sujet. Nous optons plutôt pour une description de ce que nous considérons être les éléments essentiels d'une pédagogie appropriée au milieu linguistique minoritaire canadien. Dans cette description, les apports de la littérature et les idées des auteurs viennent appuyer nos propos.

Avant de décrire cette pédagogie, il convient de décrire les réalités démographiques et historiques que vivent les communautés minoritaires. Par la suite, nous décrivons les répercussions de ces réalités sur l'école et la salle de classe, ainsi que les attentes placées sur les enseignants et les enseignantes qui œuvrent dans ces écoles.

Ces attentes étant bien définies, nous exposons les éléments de la pédagogie qui y répondrait. Nous recommandons d'agir avec l'individu en favorisant l'épanouissement de son plein potentiel pour qu'à son tour il devienne un acteur dans l'essor de la communauté. Nous optons pour une pédagogie qui tend la main à la communauté, l'invitant à se joindre à l'école. En outre, nous considérons qu'il est essentiel que l'individu entretienne un rapport positif avec la langue tout en visant pour lui un optimum de production et de réception langagières en français qui s'accompagnent d'une enculturation active. La pédagogie doit également maximiser l'apprentissage chez les membres de la communauté minoritaire. Afin de pouvoir être autonome et faire les choix qui lui conviennent, l'individu doit aussi développer son autodétermination et avoir l'occasion de négocier son identité. Enfin, nous expliquons la conscientisation, la littératie critique et l'engagement, éléments clés d'une pédagogie pour le milieu minoritaire. La recension se termine par la description des partenariats nécessaires avec les foyers et la communauté, ainsi que par un aperçu des possibilités d'entreprenariat communautaire chez les jeunes.

PARTIE 1.

1. L'école de milieu francophone minoritaire œuvre dans quel contexte?

1.1 Réalité démographique

Dispersés sur le vaste territoire canadien, souvent regroupés dans de petites communautés rurales isolées, les francophones minoritaires, bien qu'assez nombreux, souffrent d'une faible densité géographique. Ainsi répartis, les communautés et leurs individus subissent inmanquablement l'influence grandissante de la langue et de la culture majoritaires. En effet, les communautés francophones sont constamment en contact avec cette langue et cette culture qui jouissent d'un statut plus prestigieux que le leur. Pour diverses raisons, les familles sont de moins en moins en mesure de transmettre aux jeunes générations leur héritage langagier et culturel. Les médias anglo-américains s'infiltrant progressivement dans des foyers qui sont de plus en plus exogames¹. Au sein même des familles, l'anglais a tendance à devenir la langue d'usage, fréquemment pour les familles exogames, et même assez régulièrement pour les familles endogames. C'est ainsi que l'assimilation linguistique et l'érosion progressive des communautés atteignent des proportions alarmantes (Landry et Rousselle, 2003)². L'exogamie constitue une réalité particulière aux familles de milieu linguistique minoritaire. En effet, environ 64 % des enfants des *ayants droit* (c'est-à-dire les parents qui ont le droit d'inscrire leurs enfants à l'école française en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*) vivent dans des foyers exogames. Seulement 14,8 % des foyers exogames retiennent le français comme principale langue d'usage à la maison (Landry, 2003a).

¹ Le mariage exogame est l'union entre deux personnes de groupes ethnolinguistiques différents, et le mariage endogame, l'union de personnes du même groupe.

² Pour une description plus complète de la réalité démographique et de la problématique du vécu en milieu minoritaire, se reporter à Landry et Rousselle (2003).

1.2 Réalité historique

Historiquement, ces communautés minoritaires ont subi, de la majorité, les influences d'une idéologie assimilatrice qui visait l'uniformité. Cette idéologie s'affirmait surtout dans des lois et des finalités éducatives. Certaines lois allaient jusqu'à interdire l'instruction en français. Cette violence symbolique, infligée par l'entremise d'un discours sur l'unité nationale, attestait le pouvoir qu'exerçait la majorité sur les communautés francophones minoritaires (Martel et Villeneuve, 1995).

Mais, en 1982, à la suite de longues luttes et de compromis politiques, l'inscription de l'article 23 dans la *Charte* accordait aux parents de ces minorités le droit à des écoles homogènes francophones et le droit à la gestion de ces écoles (Foucher, 1999). Dès lors, la minorité devenait bénéficiaire d'une idéologie plus dualiste. En effet, en adoptant cette disposition constitutionnelle, le gouvernement manifestait une volonté non seulement de maintenir, mais aussi de favoriser l'épanouissement des deux langues officielles du pays et de leurs cultures (Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard, 2000).

1.3 Changement d'idéologie, oui, mais...

L'article 23 permettait aux minorités francophones canadiennes d'espérer voir leurs communautés s'épanouir, l'école agissant comme le pivot de cet essor. Cette institution dont ils détenaient la gestion travaillerait à réparer les injustices passées. On voyait donc l'école comme étant au cœur du maintien et de l'épanouissement de la communauté (Foucher, 1999), puisqu'elle serait en mesure de contrecarrer de façon proactive l'assimilation par la valorisation de la vie en milieu minoritaire francophone (Martel, 2001).

Toutefois, malgré cette volonté politique officielle de progresser vers une idéologie dualiste, surtout exprimée par l'article 23 de la *Charte* (mais aussi par d'autres lois et politiques, telles que la *Loi sur les langues officielles*), il s'avère ardu de faire abstraction des réalités sociopolitiques et socioculturelles qui ont sévi durant de longues années et qui perdurent encore aujourd'hui. En effet, malgré la protection officielle garantie par la *Charte*, Landry et Allard (1999) font le constat suivant : « L'idéologie assimilatrice de la majorité anglophone persiste et ne se modifie que très lentement, les changements positifs étant plus souvent dictés par les tribunaux que par la bonne volonté des gouvernements » (p. 410). La minorité doit à maintes reprises recourir aux tribunaux pour obtenir ses écoles et leur gestion, en dépit d'une garantie constitutionnelle (Foucher, 1999).

Par ailleurs, cette même réalité sociopolitique et socioculturelle explique possiblement pourquoi une forte proportion des parents ayant acquis le droit à l'école homogène française ne l'exerce pas et continue d'inscrire leurs enfants à l'école de la majorité. Selon des calculs comparant les inscriptions potentielles d'élèves (ou effectif scolaire cible) dans les écoles de la minorité et les inscriptions réelles (effectif scolaire réalisé), en 1996, seulement 54,4 % de l'effectif scolaire cible s'inscrit à l'école de langue française, à l'échelle nationale (hors Québec) (Martel, 2001). Les estimations varient (voir Landry, 2003a), mais il n'existe aucun doute qu'une partie importante de la clientèle potentielle de l'école de langue française ne la fréquente pas.

Il est possible que cette sous-inscription soit le résultat direct de la longue histoire de domination de la majorité envers la minorité. Quand il se retrouve dans une position de subordination et endure la domination coercitive de la majorité, un groupe peut, en internalisant le discours oppressif et critique de la majorité, en venir à dévaloriser ses propres écoles. Par ailleurs, cet historique d'oppression peut résulter en ambivalence identitaire qui, à son tour, risque d'engendrer une certaine aliénation envers l'école et l'effort éducatif (Cummins, 2000; Wagner et Grenier, 1991). Cummins (2000) affirme que les groupes minoritaires qui ont été historiquement subordonnés sont ceux qui sont susceptibles d'obtenir de faibles résultats scolaires, lesquels seraient attribuables aux conditions sociopolitiques et refléteraient les relations de pouvoir sociétales. Effectivement, les francophones minoritaires au Canada ont obtenu de faibles résultats lors d'épreuves nationales et internationales (CMEC, 2004; Cormier, 2004b). En raison d'une sous-inscription dans les écoles, des faibles résultats constatés dans les évaluations et des nombreuses luttes judiciaires qui continuent, nous en concluons que, si l'idéologie officielle progresse vers la dualité, l'idéologie implicite d'assimilation est toujours présente et une forte proportion du pouvoir demeure acquise à la majorité, qui en cède difficilement des morceaux. Une pédagogie de conscientisation des élèves à la présence de cette idéologie et de sensibilisation à ses dangers serait de mise.

1.4 Effets de ces réalités sur l'école

Avec le constat des réalités démographiques et des réalités historiques des communautés minoritaires, il convient de se demander quelle est l'influence de cette situation à l'intérieur même de l'école française? Il est probable que les élèves souffrent de bilinguisme soustractif, que les ressources soient difficiles à trouver, que les classes soient hétérogènes et que les élèves vivent des tensions identitaires.

Les élèves fréquentant les écoles des milieux minoritaires ont fréquemment des contacts plus nombreux avec la langue majoritaire qu'avec la langue minoritaire. Ces contacts langagiers se produisent partout, dans les médias, dans l'affichage commercial, dans les contacts quotidiens dans les établissements commerciaux ou dans le voisinage, voire au sein de la famille. En effet, avec l'urbanisation et l'augmentation du taux d'exogamie, l'entourage des

minorités devient de plus en plus anglo-dominant. Cette plus grande fréquence de contacts avec la langue majoritaire crée des conditions de bilinguisme soustractif. Le bilinguisme soustractif signifie que l'acquisition de la langue majoritaire, dans un contexte social qui lui accorde un statut et une présence plus grande, menace les compétences langagières de la langue minoritaire. Dans les cas extrêmes, le bilinguisme soustractif peut mener à l'assimilation linguistique (Landry et Allard, 1990). Ainsi, il est possible que les compétences langagières des élèves inscrits aux écoles de la minorité soient moins développées. Les enseignants et enseignantes sont conscients de ce phénomène puisque vivre et enseigner dans un milieu anglo-dominant sont apparus comme les défis principaux dans un questionnaire qui leur était distribué dans le cadre d'une étude par la *Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants* (Gilbert et al., 2004).

Le fait de vivre dans un milieu anglo-dominant n'a pas, toutefois, pour seule incidence les compétences langagières des élèves. Un autre défi nettement souligné par l'étude de Gilbert et al. (2004) est la pénurie de ressources, humaines et matérielles dans ces milieux. Les spécialistes parlant français (orthophonistes, ergothérapeutes...) sont rares. De plus, la recherche de matériel spécifique au milieu, de bonne qualité, est aussi ardue.

Ce milieu anglo-dominant et la spécificité de l'article 23 de la *Charte* font en sorte que les classes de ces écoles sont assez hétérogènes. Les élèves y arrivent avec des vécus langagiers différents et divers degrés de francité. Cette variété, pouvant s'étendre d'élèves complètement franco-dominants à d'autres exclusivement anglo-parlants, rend difficile l'approche pédagogique (Coghlan et Thériault, 2002).

Vivre en milieu anglo-dominant entraîne également d'autres réalités. Ce vécu conduit souvent à des tensions identitaires. Confronté quotidiennement à une langue et à une culture dont le statut social est plus prestigieux, il est normal de s'y sentir attirer (Landry, Allard, Deveau, et Bourgeois, sous presse). Ainsi, les jeunes fréquentant l'école de la minorité peuvent ressentir une certaine ambivalence envers leur identité et leur culture. Souvent, ils expriment leur loyauté à la langue et à la culture françaises, tout en adoptant des comportements qui manifestent, notamment, une préférence pour la langue majoritaire. Ainsi s'affirmeront-ils francophones, mais parleront-ils en anglais entre eux (Dallaire et Roma, 2003)?

Une chercheuse américaine (Tse, 1998) a constaté un certain cheminement identitaire chez les individus vivant en milieu minoritaire et distingue quatre étapes dans la formation identitaire. D'abord, à l'âge préscolaire, étant plutôt inconscients de leur statut de minoritaire, ils sont à l'étape de l'inconscience ethnique. La deuxième étape est celle de l'ambivalence et de l'évasion. L'individu tente de se dissocier de son groupe et de s'intégrer à la culture dominante. Cette étape peut débuter en bas âge, dès que les contacts avec le groupe majoritaire se produisent, et durer jusqu'à l'adolescence ou même être vécue en permanence. La chercheuse explique l'étape de l'ambivalence en affirmant que, pendant

cette période, les individus de groupes minoritaires voient le groupe majoritaire comme plus attrayant en raison de son prestige et de son statut, aussi veulent-ils s'y intégrer. Cette période est caractérisée par l'aliénation et la confusion. Il y a également une certaine colère envers les parents, perçus comme la cause du problème. À la troisième étape, celle de l'émergence ethnique, l'individu se rend compte que l'intégration dans le groupe dominant n'est pas complètement possible (surtout dans le cas des minorités visibles) ou souhaitable. Il fait donc un retour aux sources souvent vers la fin de l'adolescence. La quatrième étape, celle de l'incorporation, est franchie quand l'individu s'intègre bien à son groupe.

Par ailleurs, les élèves de ces milieux peuvent souffrir d'une insécurité linguistique. Elle se manifeste quand les individus se sentent incapables de bien parler leur langue. Ils se font une représentation mentale subjective de leurs compétences linguistiques : « . . . ils sont conscients de l'existence d'une forme qu'ils croient légitime et sont persuadés qu'ils ne peuvent la réaliser » (p. 8) (Boudreau et Dubois, 1992). L'insécurité linguistique entraîne une baisse de l'estime de soi et de la productivité écrite, ainsi qu'une réduction de l'expression.

Les enseignantes et les enseignants œuvrant dans ces écoles doivent ainsi composer avec des élèves qui peuvent ressentir ces tensions identitaires et même rejeter leur culture et leur langue, puisque la deuxième étape mentionnée par Tse (1998) est justement celle de l'âge scolaire. Ces mêmes élèves peuvent être envahis, simultanément à cette tension, par une insécurité linguistique. Ils répondront donc à une pédagogie qui transforme cette ambivalence et cette insécurité en confiance et en fierté. Le processus sera, certes, long et délicat, car cette violence symbolique dure depuis des générations. Agir trop rapidement, en souhaitant changer la situation hâtivement, serait périlleux. Rappelons-nous le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry : l'enfant voulait jouer immédiatement avec le renard, qui lui a expliqué qu'une relation se construit patiemment, un petit pas à la fois.

1.5 Attentes envers l'école et les enseignantes et les enseignants

Face à cette réalité démographique et socioculturelle, les communautés francophones fondent leurs espoirs sur l'école. En s'inspirant de l'article 23 de la *Charte*, divers auteurs ont affirmé le rôle que devait jouer l'école des communautés minoritaires. En partenariat avec la famille, elle doit neutraliser l'influence des forces anglicisantes du milieu environnant de l'enfant. Aussi doit-elle rétablir l'équilibre en fournissant une multitude d'occasions d'entrer en contact avec la langue française, sous toutes ses formes (parler avec des gens, écouter de la musique et regarder la télévision, lire et se faire lire...), contacts langagiers que la communauté anglo-dominante aura difficilement pu fournir. Elle joue ainsi le rôle de balancier compensateur au milieu trop anglo-dominant (Landry et Allard, 1990). Son rôle est de remédier à l'assimilation et de favoriser le développement de la communauté, en cultivant chez les élèves la fierté et la maîtrise de la langue et de la culture tout en offrant une éducation de grande qualité (Adams, 2000). C'est un lieu où les jeunes peuvent se

construire une identité francophone positive et une appartenance à la francophonie (Bordeleau, 1995). Bref, tel que nous l'avons mentionné précédemment, « l'école devient alors un lieu d'affirmation et d'autodétermination, et son rôle est d'autant plus saillant pour l'épanouissement de la communauté (p. 56) » (Cormier, 2004a).

En considérant ce rôle particulier, il est permis d'affirmer que l'école de la minorité se voit attribuer une mission plus large que l'école de la majorité, dans des conditions souvent plus défavorables (Bernard, 1997). La *Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants* a commandé une étude afin de répertorier les divers défis de l'enseignement en milieu minoritaire. Il en ressort qu'il est difficile d'enseigner la culture et la langue dans des conditions et un milieu social qui ne favorisent guère cet enseignement. La clientèle dans les écoles est très hétérogène. Les écoles sont isolées et les classes à niveaux multiples sont fréquentes. La tâche est lourde et il y a pénurie de spécialistes, de ressources et de matériel (Gilbert *et al.*, 2004).

Par contre, les attentes envers le personnel enseignant qui œuvre dans ce milieu exigeant sont grandes. On cherche des enseignants et des enseignantes qui maîtrisent les éléments requis chez un excellent pédagogue tout en voulant que ces personnes maîtrisent la langue française à l'oral et à l'écrit, et qu'elles possèdent des capacités de développer cette maîtrise chez les élèves. Ces personnes doivent être convaincues de leur identité francophone afin d'exercer le rôle de transmission de la culture, et d'une culture dynamique et moderne. Enfin, on s'attend qu'elles maîtrisent une pédagogie spécifique au milieu minoritaire (Bordeleau, 1995).

Mais, jusqu'à quel point cette pédagogie « mieux adaptée » au milieu minoritaire est-elle documentée et développée? En effet, dans la conclusion de l'étude portant sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire, les auteurs mentionnent qu'il est urgent de se pencher sur cette pédagogie mieux adaptée (Gilbert *et al.*, 2004). Par ailleurs, il est reconnu qu'il y a des carences dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants pour les préparer à travailler dans un tel milieu (LeTouzé, 2004). En réponse à ces constats, nous présentons dans la prochaine section une description d'une telle pédagogie pour le milieu linguistique minoritaire, en nous inspirant des propos de divers auteurs. À l'annexe A, nous présentons un inventaire des cours offerts par les facultés d'éducation au Canada visant expressément à préparer à l'enseignement en milieu minoritaire.

PARTIE 2.

Quelle pédagogie favoriser?

2. *Partir de l'individu, aller vers la communauté et retourner vers l'individu : l'approche du ricochet*

Toute école, peu importe son milieu, vise le développement du plein potentiel de ses élèves dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cet objectif constitue l'essence même de l'acte pédagogique. Une riche réflexion a été consacrée à ce sujet par un groupe de professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, laquelle s'est donné comme mission la *pédagogie actualisante* : « La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale » (p. 12) (Faculté des sciences de l'éducation, 2001). Cette pédagogie comprend huit volets complémentaires qui sont tous décrits dans un numéro spécial de la revue électronique *Éducation et francophonie* (30, 2, 2002) (www.acef.ca).

Depuis récemment, on préconise également une pédagogie de la différenciation qui cherche à répondre aux besoins uniques de chaque membre de la classe, afin d'arriver à la pleine actualisation de chaque élève (Tomlinson, 2003). La situation est semblable pour l'école de la minorité, et y est même plus urgente en raison du caractère très hétérogène de ses classes.

Toutefois, même avec la mise en pratique d'une pédagogie actualisante et d'une pédagogie différenciée, ce développement potentiel de l'individu ne pourra s'atteindre, en milieu minoritaire, que par une pédagogie transformative (Cummins, 2000) qui vise à combattre et à modifier l'idéologie implicite d'assimilation et de pouvoir coercitif du groupe majoritaire envers le groupe minoritaire. En effet, en tant que membre d'un groupe minoritaire, l'élève, tout en ayant besoin de s'affirmer et de s'actualiser en tant qu'individu, doit le faire en reconnaissant son héritage et ses racines, et en être fier. Sans la reconnaissance positive de son groupe, il est légitime de se demander si l'atteinte du plein potentiel de l'individu est possible.

C'est ainsi que, dans l'acte pédagogique, nous proposons *l'approche du ricochet*, qui favorisera à la fois le plein développement de l'individu, tout en visant l'essor de la communauté. Nous sommes d'avis que, en guidant les élèves vers leur plein développement, il est nécessaire d'orienter ce cheminement vers la valorisation de leur identité simultanément à celle de leur groupe ethnolinguistique; vers l'affirmation de leur fierté individuelle et collective, et, enfin, vers l'engagement à améliorer leur situation individuelle et celle de leur groupe (Allard, Landry, et Deveau, sous presse). L'acte pédagogique se déroulera dans un jeu de « *va et vient* » entre l'individu et sa communauté. En favorisant une prise en charge communautaire qui pourra contribuer à l'école, l'affirmation identitaire du groupe et de l'individu sera facilitée. Par exemple, en participant à des activités de valorisation de son groupe, et en les créant, les élèves seront mis à la tâche stimulante de construire leur identité, et la communauté en bénéficiera. En se construisant une identité forte, ils seront plus aptes à s'engager dans les actions communautaires. Dans *l'approche du ricochet* que nous recommandons, nous disons avec Ferrer et Allard (2002) que la pédagogie s'ancre dans le vécu des élèves, qui deviennent en quelque sorte des cochercheurs de leur communauté et de leur culture. « Il s'agit de recherches faites dans et avec la communauté » (Ferrer et Allard, 2002).

Cummins (2000) fait observer que la pédagogie générale est passée d'une forme traditionnelle, dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant tentait de transmettre ses connaissances à ses élèves, souvent par des activités de mémorisation, à une pédagogie progressive qui permet à l'élève de devenir actif dans ses apprentissages et de construire ses connaissances en tissant des liens. Il nous recommande de faire un pas de plus et d'inclure, dans cette pédagogie progressive, un élément d'enquête critique collaborative. Ces enquêtes critiques collaboratives, basées sur des principes de justice sociale, ont pour objet d'amener les élèves à construire leur compréhension des réalités sociales de leur propre vie et de leurs communautés, et à agir en conséquence. Idéalement, la pédagogie progressive sera ancrée dans le vécu des élèves afin d'avoir, comme point de départ, l'enquête critique de leur réalité et de leur communauté (Ferrer et Allard, 2002).

Pour mieux saisir l'idée de *l'approche du ricochet*, nous l'expliquons par l'analogie de l'enfant qui lance des cailloux dans l'eau, pour les faire bondir le plus de fois possible (*faire des ricochets*). Pour y arriver, il doit bien choisir son caillou et savoir comment le lancer. De même, l'enseignante ou l'enseignant, de par ses actions quotidiennes avec ses élèves, doit savoir bien choisir ses interventions qui auront une incidence déterminante sur l'individu tout en souhaitant qu'elles fassent un *ricochet* pour la communauté francophone. Ces interventions viseront donc d'abord le développement et l'affirmation de l'individu, mais, parfois directement, parfois indirectement, elles s'étendront, par ricochet, à la communauté. Par ailleurs, la communauté se devra de retourner ce ricochet à l'école, en s'impliquant dans le mouvement d'essor de la communauté et en devenant partenaire de la mission de l'école. Pour ce faire, ces actions pédagogiques doivent être soigneusement choisies et être le reflet d'une action transformative (Cummins, 2000). Landry (2003b) qualifie cette

pédagogie « d'actualisante et communautarisante », et y inclut cinq éléments essentiels (*l'enculturation active, le développement de l'autodétermination, l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage, la conscientisation et l'engagement, et l'entreprenariat communautaire*). Ces mêmes principes sont repris et recommandés par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada : « Une pédagogie propre au milieu minoritaire peut s'avérer une solution à long terme aux problèmes de rendement dans les écoles de la minorité canadienne francophone et contribuer à enrayer l'assimilation et l'érosion graduelles des communautés francophones » (p. 33) (CMEC, 2004).

Dans les propos qui suivent, nous vous proposons d'illustrer, selon différents axes d'intervention, comment les actions pédagogiques peuvent être transformatives et se façonner selon *l'approche du ricochet*, en partant de l'individu et en progressant vers la communauté, ou en partant de la communauté pour aller vers l'élève par le biais de l'école. À cette fin, nous découpons cette pédagogie en sections interdépendantes : développement d'un rapport positif à la langue et optimisation de la production et de la réception langagières en français, enculturation active, actualisation maximale du potentiel d'apprentissage, développement de l'autodétermination, négociation identitaire, conscientisation et littératie critique vers l'engagement, partenariats communautaires et entreprenariat communautaire. Ce découpage est artificiel et les frontières entre ces sections, floues. Il nous semble, par exemple, que la socialisation langagière agit nécessairement sur la construction identitaire, tout comme le fait l'enculturation active. C'est pourquoi ces sections doivent s'arrimer, se compléter et se superposer pour faire un tout. Chacune se déploie selon une pédagogie progressive, dans laquelle l'élève construit ses apprentissages en acquérant son autonomie, et dans un contexte de pédagogie transformative, dans laquelle nous illustrons *l'approche du ricochet*, en partant de l'individu, en s'étendant à la communauté et en revenant de la communauté vers l'école.

2.1 Développement d'un rapport positif avec la langue et optimisation de la production et de la réception langagières en français

Peut-on séparer langue, culture et identité? Les études révèlent que l'identité est le résultat de la socialisation langagière et culturelle, qui est en grande partie attribuable au milieu social. En d'autres termes, l'enfant qui grandit dans un milieu bilingue aura des contacts langagiers dans les deux langues présentes et développera ainsi des compétences dans ces deux langues. En revanche, il convient de le répéter, puisque son entourage peut être surtout anglo-dominant, il est probable que les contacts langagiers en français soient rares et que les compétences langagières soient, en conséquence, plus limitées. En outre, selon une recherche récente, lorsque les compétences langagières diminuent, le sentiment identitaire peut diminuer également (Landry, Deveau, et Allard, soumis).

Il est donc important, par le jeu d'une action concertée, d'augmenter et d'optimiser les occasions de production et de réception³ langagières dans la langue minoritaire. Ces productions et réceptions devraient se dérouler autant de façon informelle, à l'extérieur de la classe, que de façon plus formelle, en classe. Ainsi, l'effet de cette multiplication des occasions de production et de réception visera autant l'individu, qui optimisera son développement langagier tout en construisant son identité, que la communauté, qui sera formée de plus en plus d'individus mieux socialisés dans leur langue et forts dans leur identité. Un avertissement s'impose, toutefois. Ces occasions doivent se dérouler dans un contexte accueillant, non menaçant et attrayant, en évitant un discours exagéré et trop dogmatique qui pourrait rebuter les jeunes.

2.1.1 Productions et réceptions informelles

D'abord, l'école peut travailler en partenariat avec les foyers et la communauté à créer des occasions de socialisation informelle en français. Il est possible, par exemple, d'organiser dans la cour d'école des jeux animés par les plus grands, d'inviter la communauté à venir regarder un film en soirée... Il s'agit aussi d'encourager les parents à vivre des activités en français à la maison (lire des livres, regarder la télévision, écouter la musique, jouer à l'ordinateur, participer à des jeux de société...) et à prendre part à des activités communautaires en français (spectacles, jeux...). Toutes ces occasions de socialisation langagière sont positives et auront certainement des retombées positives sur l'individu et sur la communauté. Plus les élèves vivront des activités de socialisation langagière informelle, plus ils acquerront une image positive de leur langue et de leur culture, et l'esprit communautaire sera d'autant plus fort.

2.1.2 Rapport positif avec la langue

Avant de parler de production et réception langagières et d'appropriation de la langue en classe, examinons d'abord la question du développement d'un rapport positif avec la langue. Nous sommes d'avis que, si l'école se donne comme mission de lutter contre l'assimilation, elle doit d'abord amener les élèves à entretenir un rapport positif avec la langue. L'individu qui aime sa langue et qui se sent fier de son identité résistera plus facilement à l'assimilation et voudra que sa culture rayonne autour de lui. **On protège ce que l'on aime.**

³ La production langagière serait essentiellement « faire ou produire la langue, c'est-à-dire parler ou écrire, tandis que la réception langagière consisterait à « recevoir la langue », donc, écouter ou lire, dans une diversité de contextes, tels que regarder la télévision, écouter la radio, naviguer dans Internet, lire les journaux, magazines, et livres. Une conversation avec quelqu'un serait simultanément produire et recevoir.

Nous avons expliqué précédemment que les jeunes vivent des tensions et de l'ambivalence identitaire caractérisées par un fort attrait vers la langue et la culture anglaises. Ils reçoivent aussi, parfois, un discours contradictoire, quand on fait valoir les avantages de connaître l'anglais (meilleures possibilités d'emploi, par exemple) et qu'en même temps on tente de leur interdire tout contact avec cette langue (Boudreau, 2001). La première stratégie de développement d'un rapport positif avec la langue, selon nous, serait d'écarter ce discours ambigu en évitant de dénigrer l'anglais. Il faut également reconnaître qu'un tel discours serait particulièrement vexant pour un enfant de mariage exogame. Il serait plus profitable de mettre l'accent sur la valorisation du français.

Il nous semble qu'encourager une socialisation langagière en français qui vise à provoquer un vécu autonomisant chez les élèves serait le deuxième pas de cette démarche vers l'acquisition d'un rapport positif avec la langue. Un individu recevra un vécu autonomisant lorsqu'il fait un choix langagier qui résulte en une expérience positive lui donnant des sentiments d'appartenance et de compétence. Cette socialisation visant un vécu autonomisant devrait se faire dans un contexte stimulant et non menaçant, en laissant à l'élève des choix et de l'autonomie (Landry *et al.*, sous presse). Effectuer des choix langagiers, en milieu minoritaire, comporte toujours un élément de risque. Le jeune qui souffre d'insécurité linguistique osera-t-il s'exprimer, s'il se fait constamment corriger? Si la réponse est négative, le danger reste grand. Le jeune qui ne s'exprime pas ne pourra construire sa compétence linguistique, ni son identité. L'expression langagière et la prise de risque doivent être valorisées et encouragées. En outre, au départ, pour bien installer cette relation de confiance, les activités devraient contenir un risque langagier minimal.

Dans une récente recherche (Cormier, M., texte inédit), nous avons interrogé des élèves de dixième année d'une région minoritaire au sujet de leurs habitudes d'écoute de musique. Ils nous ont révélé, sans grande surprise, qu'ils écoutaient fréquemment la musique anglaise, et rarement la musique française. Ils ont ensuite eu l'occasion d'écouter de la musique française à leur choix dans leur cours de français et de partager ensuite leurs impressions. La radio communautaire locale a participé à l'activité pédagogique en prêtant des cédéroms. Ils ont ensuite choisi une chanson pour en produire un vidéoclip. Cette activité comportait donc des choix, une invitation à s'exprimer, mais maintenait un minimum de risque. Bien que l'analyse de cette recherche ne soit pas complète, nous avons constaté, lors d'analyses préliminaires, que plusieurs jeunes affirmaient avoir découvert, pour la première fois, des artistes francophones et des chansons françaises. L'anglo-dominance du milieu avait fait en sorte qu'ils n'avaient pratiquement aucune expérience d'écoute de musique française. À la suite de leur participation à l'expérience, la plupart se sont dits agréablement surpris d'avoir découvert de la musique à leur goût en français. Ils ont également affirmé qu'ils avaient eu beaucoup de plaisir à produire un vidéoclip. Ce

genre d'activité s'inscrit dans le type « vécu autonomisant » en raison des expériences qui augmentent les sentiments d'autonomie (les élèves choisissaient leurs chansons), de compétence (ils ont eu du succès à produire leur vidéoclip) et d'appartenance (ils ont travaillé en groupes et ont découvert et consommé des éléments de leur culture). Ce vécu peut augmenter le sentiment identitaire des individus (Landry *et al.*, sous presse). Rappelons que le risque langagier était minime.

Ce genre d'activité de socialisation langagière visant un vécu autonomisant exerce une influence autant sur le développement d'un rapport positif à la langue chez les élèves que dans la communauté en général puisque les jeunes affirmaient, quand on les interrogeait, avoir acheté de la musique française à la suite de cette activité et d'avoir assisté à des spectacles. De cette manière, les actions de ces jeunes avaient notamment pour effet d'aider la communauté à s'épanouir.

2.1.3 Rapport positif avec la langue en surmontant l'insécurité linguistique et en légitimant la langue vernaculaire

Des chercheuses (Dalley, 2003; Heller, 1996) s'inquiètent du fait que seul le français standard est toléré à l'école sans laisser de place à la langue vernaculaire⁴. D'autres sont préoccupés par les corrections excessives et les humiliations qui peuvent en découler (Duquette, 1999). Pour contrer l'insécurité linguistique et encourager les élèves à parler et à s'exprimer, une attitude ouverte à l'égard de la langue parlée des élèves doit être privilégiée. Cette attitude sous-tend l'acceptation de la langue vernaculaire des élèves afin de provoquer des changements positifs dans les représentations linguistiques (les opinions que les élèves se font de leur langue parlée). Il importe de délaisser le discours qui exclut la légitimité de la langue vernaculaire pour favoriser un discours qui l'inclut et qui la légitime. Les enseignants et les enseignantes qui acceptent la langue vernaculaire deviennent des agents de changement linguistique, car les mots et le parler qui ont longtemps été la cause d'une honte peuvent enfin être exprimés sans crainte. C'est le premier pas vers la communication légitime (Boudreau et Dubois, 2001). Le premier objectif est avant tout d'inviter les élèves à communiquer, c'est-à-dire à parler la langue. Il s'agit d'abord d'accepter la langue vernaculaire, puis de construire sur ce fondement.

⁴ L'adjectif vernaculaire signifie du pays, de la région, de la communauté. La langue vernaculaire est la langue parlée localement dans une communauté.

Cummins (2000) explique la différence entre le langage contextualisé et le langage décontextualisé. Lors d'une communication quelconque dans laquelle la langue est contextualisée, les locuteurs négocient activement le sens du message en demandant de la rétroaction ou des précisions. Par ailleurs, le contexte de la communication fournit de nombreux indices situationnels et interpersonnels pour favoriser la compréhension. Au contraire, le langage décontextualisé offre surtout des indices linguistiques. Ainsi, la compréhension du sens dépend presque uniquement de la connaissance de la langue elle-même. Une conversation entre deux amis s'alimente à une langue contextualisée, tandis qu'une présentation orale (ou la lecture d'un texte) met à profit une langue plus décontextualisée. L'école, de par sa nature même, recourt plus fréquemment à la langue décontextualisée. Il conviendrait donc d'amener les élèves à acquérir graduellement la capacité de faire usage de la langue décontextualisée. Cette acquisition devrait se faire en retirant progressivement le soutien contextuel.

Pour construire sur les acquis des élèves, une démarche conseillée est celle de la différenciation positive (Allard, 1993, 1994). Faire de la différenciation positive serait amener l'élève à reconnaître la légitimité de son registre⁵ vernaculaire et aussi s'approprier la langue académique. Il pourrait, dans le contexte de situations informelles, s'exprimer avec confiance en employant le registre de son choix. L'enseignante ou l'enseignant créerait alors des situations plus formelles dans lesquelles la langue serait un peu plus décontextualisée (discussion au sujet d'un conte, par exemple). Enfin, la progression se ferait vers des situations plus formelles, et l'enseignante ou l'enseignant pourrait aider l'élève à s'exprimer, soit par la technique de l'écho (répéter ce que l'enfant a dit, mais dans un registre plus formel), soit par la technique de l'extension (souffler les mots recherchés à l'enfant qui ne semble pas les connaître).

Cette stratégie de progression de situations informelles vers des situations formelles ressemble à celle proposée par Cormier (2004b). Dans cette progression, les élèves sont encouragés à partager leurs idées et à écrire et dessiner leurs conceptions à propos d'un sujet à l'étude, lors de l'introduction de ce sujet. Dans cette étape, les élèves sont les premiers à s'exprimer et la langue vernaculaire est acceptée. Ainsi, ils constateront qu'ils possèdent des connaissances au sujet de l'objet étudié. On pourrait, par exemple, leur demander d'expliquer ce qu'est la chaîne alimentaire et d'en faire un dessin, ou encore comment fonctionne une ville. Ensuite, ils feraient des activités pédagogiques de découvertes et d'expériences bien choisies qui les rendraient autant actifs dans leurs apprentissages qu'autonomes; ils seraient en

⁵ Le registre parlé décrit le niveau de langue du locuteur. On peut avoir un registre familial, vernaculaire, standard, académique...

contact avec la langue académique au sujet de la matière étudiée. Ainsi, s'ils font des activités au sujet des chaînes alimentaires, ils verront des mots tels que proie et prédateur, en lisant des textes et en discutant informellement avec leurs camarades, mots qu'ils n'avaient peut-être pas encore vus jusque-là en français. Ils continueront, de façon informelle, à noter leurs observations, peut-être dans un journal de bord, et à en discuter. À la suite de chacune de ces activités, la langue d'usage pour exprimer les conceptions à propos du sujet à l'étude se précisera. Enfin, à la conclusion de l'unité, ils seront en mesure de faire usage d'une langue plus formelle pour communiquer leurs apprentissages. Nous préférons cette démarche à celle de la différenciation positive, car elle paraît plus structurée et semble aller chercher, chez l'élève, beaucoup de partages, d'expressions et d'expériences autant avec la matière étudiée qu'avec la langue à employer pour expliquer ses conceptions.

Une chercheuse australienne propose une démarche pour progresser du langage contextualisé vers le langage décontextualisé (Gibbons, 1998). Elle montre comment les compréhensions des élèves autour d'un sujet du programme d'études peuvent facilement être exprimées avec leur utilisation du registre familier vernaculaire et un soutien contextuel. Ces expressions de départ fourniront la base du développement du registre académique moins connu. Selon elle, les élèves arrivent à l'école avec d'assez bonnes capacités de s'exprimer dans un registre qui respecte sans doute les conventions et le contexte de la communauté locale. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant serait de partir de ce registre pour étendre les capacités linguistiques des élèves vers des registres plus académiques.

Pour ce faire, elle propose une démarche en trois temps. Premièrement, les élèves travaillent en petits groupes et discutent de leur compréhension de l'objet à l'étude. Dans ce cas, la langue est fortement contextualisée, car ils négocient le sens entre eux, en favorisant sans doute leur registre vernaculaire. Par ailleurs, des objets de soutien contextuel leur sont fournis. Ainsi, si l'objet à l'étude est le magnétisme, les élèves manipulent des aimants ainsi que des objets magnétiques et non magnétiques.

La deuxième étape, après cette collaboration en groupe, serait de rapporter les résultats de ce travail au reste de la classe. Il se peut qu'avant ces explications l'enseignante ou l'enseignant dirige une courte discussion pour faire ressortir les mots spécifiques qui pourraient être nécessaires pour faire les présentations. N'ayant plus en main les objets disponibles lors de la discussion préalable, les élèves doivent expliquer leurs travaux. Ainsi, la langue se trouve quelque peu décontextualisée, mais les élèves peuvent encore s'entraider, l'enseignante ou l'enseignant pouvant intervenir au besoin.

Enfin, dans la troisième étape, les élèves résument leurs travaux dans leur journal de bord. La rédaction dans le journal favorisera une appropriation encore plus approfondie de la langue décontextualisée. Cette chercheuse a expérimenté cette démarche avec un groupe minoritaire, économiquement défavorisé à Sydney, et a obtenu des résultats qui démontraient que les élèves réussissaient, grâce à cette démarche, à étendre leur registre linguistique.

Il nous semble que de telles démarches de progression graduelle de la langue contextualisée vers la langue décontextualisée, avec soutien et encouragement, et d'amples occasions de s'exprimer, autant à l'oral qu'à l'écrit, dans diverses situations, aideront à diminuer l'insécurité linguistique et à développer un rapport positif avec la langue. À son tour, ce rapport positif avec la langue aidera les jeunes à nourrir une image positive de leur groupe. Ils progresseront ainsi vers la valorisation de leur communauté et de leur identité.

2.1.4 Place à l'oral, place à l'usage de la langue

Traditionnellement, les classes silencieuses ont été valorisées parce qu'elles permettaient la concentration. Les recherches actuelles tendent à montrer, par contre, que les élèves ont besoin de parler pour apprendre. En effet, l'articulation orale de la pensée permet de la clarifier et enrichit la compréhension. Par ailleurs, fournir de multiples occasions d'avoir des discussions authentiques aiderait le développement des compétences orales de l'enfant (Wellington et Osborne, 2001). L'acquisition de ces compétences orales est aussi fortement associée à une identité franco-dominante (Landry *et al.*, soumis).

Selon Lemke (1990), il arrive fréquemment que les enseignantes et les enseignants contrôlent la discussion en classe, recherchent la participation des élèves en leur posant des questions, mais connaissent la réponse à ces questions. À la suite d'une question, la réponse d'un élève est suivie d'une évaluation de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Cette séquence question/réponse/évaluation (QRE) peut, par exemple, se présenter comme suit : Enseignante ou enseignant : « Quel est le symbole chimique du magnésium? ». Élève : « Ma ». Enseignant ou enseignante : « Non, c'est Mg ». Dans la séquence QRE, l'enseignant ou l'enseignante ne cherche pas à construire un sens avec ses élèves, mais plutôt à vérifier l'état de leurs connaissances (Lemke, 1990).

Des discussions de construction et de recherche de sens aideraient à la fois à mieux comprendre les phénomènes, à développer les compétences langagières et à autonomiser les élèves, qui participent à une entreprise de construction de sens permise par les interactions avec des personnes plus connaisseuses et les discussions en groupes de collaboration. Selon Wells et Chang-Wells (1992), l'éducation est un dialogue à travers lequel les apprentissages sont construits, définis et négociés. L'élève, par sa participation aux conversations avec des adultes et des pairs, se construit un sens de l'objet à l'étude. La nouvelle classe du milieu minoritaire aura donc avantage à faire place à l'oral. Les enseignantes et les enseignants verront leurs élèves profiter de diverses occasions de discussions authentiques en petits groupes non menaçants (Wells et Chang-Wells, 1992).

2.1.5 Ne pas simplifier

Revenons aux conditions qui peuvent créer un bilinguisme soustractif chez les élèves, revenons à la classe hétérogène qui fait que certains des élèves sont anglo-dominants⁶. Il est fort probable que les compétences langagières des élèves ne soient pas bien développées. Selon Gibbons (1998), une réaction typique de l'enseignante ou de l'enseignant face à cette réalité est de simplifier la langue pour les élèves, en évitant des structures ou des mots complexes, qui seraient peut-être au-delà des limites de compréhension des élèves. Cette stratégie peut s'avérer efficace à court terme, mais ne tient pas compte du développement à long terme de la langue des élèves. En outre, étant située en milieu minoritaire, l'école peut se révéler être la seule source de contact avec la langue académique complexe. Ainsi, la simplification de cette langue aurait pour effet de brimer les élèves et de leur retirer toutes les occasions qu'ils pourraient avoir de rentrer en contact avec cette langue académique et de se l'approprier. Cette chercheuse recommande donc aux enseignantes et aux enseignants de reconnaître que les élèves sont capables de bien se débrouiller avec cette langue lorsqu'elle est contextualisée, et de cheminer graduellement vers un registre académique décontextualisé. Par ailleurs, il est recommandé de recourir à des stratégies de compréhension de lecture et de l'oral pour aider les élèves à composer avec la complexité de la langue au lieu de la simplifier.

Telle la communauté locale qui a son propre registre et ses propres conventions linguistiques, chaque matière académique met également à profit un discours qui lui est propre. En sciences par exemple, les mots « énergie » et « travail » prennent un sens particulier. On y retrouve également des mots propres à cette matière, tels que « molécule ». Il en va de même pour chaque matière scolaire. Ainsi, cette démarche de cheminement vers un langage plus décontextualisé devrait se faire dans le cadre de chaque matière scolaire. Il serait important que l'enseignante ou l'enseignant demande à ses élèves de discuter, de lire et d'écrire amplement, dans toutes les matières scolaires. Par ailleurs, leur demander simplement de lire, d'écrire et de discuter ne suffit peut-être pas. Il serait nécessaire de modeler et d'enseigner explicitement aussi des stratégies de lecture pour faciliter la compréhension du texte, de faire des discussions progressant d'un petit groupe faisant usage de la langue contextualisée à des situations orales plus formelles et décontextualisées, et de modeler et d'enseigner explicitement aussi des stratégies d'écriture (Cormier, 2004b).

⁶ Reconnaissons que ces élèves anglo-dominants ont besoin de francisation. Voir, à ce sujet, l'excellente ressource en francisation produite par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), que l'on trouve en ligne : <http://www.cmec.ca/else/francisation/cd-rom/>.

2.1.6 Maximisation d'activités littératiées

Pourquoi mettre l'accent sur la littératie? Dans notre société envahie par l'écrit, les enfants sont rapidement engagés à faire un sens du monde écrit qui les entourent. Déjà à l'âge de trois ans, constructeurs actifs de sens, ils veulent comprendre l'écrit de leur environnement. Ils sont alors conscients des panneaux dressés dans leur entourage et peuvent les reconnaître (McDonald's, par exemple). Dans le contexte minoritaire, ce paysage linguistique appartient à la langue dominante. Ainsi, à leurs débuts de contact avec l'écrit, les enfants remarqueront sans doute déjà le prestige de la langue dominante. Quand l'environnement est surtout celui de la langue dominante, il faut trouver une façon de rétablir l'équilibre. C'est ainsi qu'il est très important de présenter aux élèves un environnement saturé d'écrits français (Coghlan et Thériault, 2002) et d'encourager les parents à lire à leurs enfants chaque jour, dans la langue minoritaire. D'ailleurs, c'est surtout par la lecture que l'apprentissage du registre académique peut se faire et semble la méthode la plus efficace (Cummins, 2000). Lajoie et Masny (1994) soulignent également l'importance d'activités littératiées pour les enfants de milieu minoritaire : « En milieu minoritaire, le développement de telles habiletés de littératie devrait contribuer à l'épanouissement et à l'affirmation de la personne et de son identité en tant que membre de la communauté de langue française » (p. 36) (Lajoie et Masny, 1994).

Ces auteurs recommandent dans les centres préscolaires une programmation pédagogique qui met l'accent sur l'usage contextualisé et décontextualisé de la langue en y ajoutant une prise de conscience sociale et culturelle de la littératie, permettant à l'enfant de développer un sens d'appartenance à sa famille, à sa communauté, et d'y faire une action réciproque.

Les activités littératiées permettront sans doute aux enfants d'acquérir une attitude positive envers leur langue. Les attitudes positives des élèves à l'égard de leur langue minoritaire et face à leur groupe facilitent de beaucoup le développement de la langue. La lecture peut aider considérablement au perfectionnement de la compétence langagière, mais elle se fait sans prise de risque particulier, ce qui est idéal pour les victimes d'insécurité linguistique. De plus, il faut trouver des moyens pour mettre à la disposition de l'enfant une grande quantité de livres ayant un contenu concret qui touche à son vécu. Il est important de faire usage, pour toute intervention littératiée, de matériaux authentiques. Ainsi, ces matériaux, préparés par des locuteurs de la communauté, correspondront au vécu quotidien des élèves et leur ressembleront au point de vue identitaire (Duquette, 1996).

2.1.7 Approche communicative

L'approche communicative permet de voir la langue comme l'expression d'une personnalité et d'une culture. On utilise la langue pour réfléchir et penser, pour des communications interpersonnelles et, surtout, pour s'exprimer. C'est dans cet esprit qu'il faudrait voir l'enseignement de la langue, c'est-à-dire sous toutes ses fonctions (Cazabon, 1997).

En effet, pour vraiment entrer en lien avec la communauté, l'enseignante ou l'enseignant pourrait rendre les travaux à la fois communicatifs et publics (affichage dans le corridor, invitation d'une autre classe à écouter les présentations, communication des résultats d'une recherche à la communauté en publiant un article dans le journal communautaire, participation à la radio communautaire, écrire une lettre à une vraie personne...). Ces communications inciteraient un usage plus décontextualisé de la langue, pourraient être faites autant à l'oral qu'à l'écrit, et feraient comprendre tout naturellement à l'élève que le français sert à communiquer, observation que l'enfant ne fait peut-être que rarement dans sa communauté.

Voilà que revient le principe du ricochet. Ainsi, l'élève qui présente un article dans le journal communautaire se voit à la fois faire des apprentissages spécifiques en recherche et en écriture, tout en contribuant à son journal communautaire, et, par ricochet, à l'épanouissement de sa communauté. En dépassant les murs de la classe, l'approche communicative devient donc « communautarisante » (Labelle et Lentz, 1993).

2.2 Enculturation active

« L'enculturation active est un processus de socialisation qui favorise l'appropriation des éléments culturels propres à un groupe » (p.147) (Landry, 2003b). Cette définition laisse entendre que toute la socialisation langagière recommandée dans la section précédente constituait déjà, en quelque sorte, une enculturation active, puisque la langue et la culture sont difficilement séparables. Rappelons, par contre, que, dans ces milieux minorisés, la culture est difficile d'accès. Il revient donc à l'école de créer des occasions d'appropriation de cette culture. En invitant des membres de la communauté à venir animer des activités culturelles à l'école et en orientant stratégiquement le contenu des cours à l'école vers des découvertes culturelles (parler de l'évolution historique de la communauté dans le cours de sciences humaines, lire des œuvres de l'endroit dans le cours de français, discuter des artistes locaux...), on peut optimiser l'enculturation active. Il est également souhaitable de partir de l'école et d'aller vers la communauté en étudiant la réalité culturelle présente (Landry, 2003b).

Il faut faire attention, lors de cette enculturation, de ne pas donner un caractère trop « folklorisant » à la notion de culture, notion qui semble prédominer dans certaines communautés francophones (Dallaire et Roma, 2003). En réalité, nous voyons même là une situation idéale d'analyse critique pour les élèves. Il y aurait lieu d'autonomiser les élèves en leur demandant si cette image « folklorique » de leur culture est vraie. Comment définiraient-ils leur culture? Quelles démarches pourraient-ils adopter pour mieux la connaître? Quel sens donnent-ils à leur culture actuelle? Quelles sont ses assises historiques? Quels sont ses éléments modernes? Ce genre d'analyse critique irait dans le sens des recommandations de Landry (2003), qui rappelle qu'il serait avantageux que les jeunes travaillent à leur propre enculturation (voilà qui explique la qualification enculturation *active*). Par ailleurs, il serait important d'inviter les jeunes à s'occuper eux-mêmes des diverses activités d'animation culturelle possibles dans l'école. L'enculturation deviendrait donc le projet des élèves, pour les élèves.

Évidemment, cette prise en charge favorise au premier chef le développement identitaire et culturel des jeunes, tout en les encourageant à façonner leur communauté : leur analyse culturelle tout comme leur animation culturelle ne resteront pas longtemps à l'intérieur des murs de l'école et constitueront, puisqu'elles viennent d'eux, un apport important pour la communauté, mais elle contribue aussi au développement de l'autodétermination.

2.3 Actualisation maximale du potentiel d'apprentissage

Pour Landry (2003b), il faut nécessairement se pencher, en milieu minoritaire, sur le développement maximal du potentiel d'apprentissage. En effet, les minorités sont, par définition, réduites en nombre. Il importe de maximiser l'actualisation du potentiel d'apprentissage chez cette population réduite. Aussi propose-t-il une pédagogie qui permet à un plus grand nombre d'élèves de maîtriser leurs apprentissages (Block, Efthim et Burns, cité dans Landry, 2003b). La recherche montre que, si les attentes sont élevées et que le temps consacré à l'apprentissage est adapté aux besoins de chaque individu afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves de maîtriser les apprentissages, environ 75 % des élèves sont en mesure d'atteindre un niveau très élevé de rendement, comparativement à 25 % dans la pédagogie traditionnelle (Landry 2003b).

Dans cette approche, il est impératif que l'évaluation soit à la fois critériée (juger l'apprentissage selon l'atteinte de certains critères bien définis) et formative (rendre cette évaluation au service de l'apprentissage lui-même). Cette évaluation permettra aux élèves de reconnaître leurs besoins et leurs forces. Les besoins et les forces des élèves étant bien déterminés, l'enseignant ou l'enseignante saura alors réagir en conséquence (Landry et Richard, 2002). Ainsi, une pédagogie différenciée (Tomlinson, 2003) pourra être mise à profit très efficacement pour répondre aux besoins des différents élèves et leur permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage à un seuil élevé de maîtrise. Landry (2003b) souligne

également que les apprentissages futurs sont grandement influencés par la qualité des apprentissages passés. Le degré et la qualité de cet apprentissage constitue le facteur le plus déterminant de l'apprentissage futur. Ainsi, permettre aux élèves d'atteindre un seuil élevé de maîtrise des objectifs aura une incidence très positive sur les apprentissages à venir de ces élèves.

Dans le cadre d'une pédagogie actualisante, cette pédagogie de la maîtrise met à profit la responsabilisation de l'élève face aux objectifs d'apprentissage et recommande la prise en charge par ce dernier de son processus d'apprentissage, en reconnaissant les composantes cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à l'apprentissage et en lui permettant de les gérer (Landry, 2003b).

2.4 Développement de l'autodétermination

Le développement identitaire et les comportements langagiers ne s'imposent pas. Dans le livre *Comme un roman*, l'auteur écrit que les verbes lire et aimer ne supportent pas l'impératif. On ne peut pas ordonner à quelqu'un d'aimer ou de lire (Pennac, 1992). Le commandement « *Sois francophone* » n'a pas force obligatoire. Il importe que cette identité soit librement choisie, dans un esprit de solidarité et de fierté. Par contre, les forces sociales du milieu attirent fréquemment les individus vers un choix identitaire anglo-dominant, ce qui signifie le rejet de leur héritage. Sans vouloir imposer l'identité francophone, nous voulons inviter les élèves à effectuer un choix critique tout en étant conscients des forces sociales à l'œuvre. À cette fin, il faudra cultiver l'autodétermination en eux. Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (cité dans Landry et Rousselle, 2003), la motivation intrinsèque est davantage développée lorsque le contexte permet de répondre à trois besoins de base : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. L'individu qui se sent comblé dans ces trois besoins est en mesure, s'il choisit de le faire, de neutraliser les forces sociales présentes dans son milieu et d'orienter librement sa destinée et celle de son groupe (Landry *et al.*, sous presse).

Les activités éducatives peuvent être conçues pour répondre à ces besoins. Donner des choix d'activités et de travaux aux élèves pour atteindre un but commun fait naître un sentiment d'autonomie. Ce sentiment de contrôle, pour l'élève, lui donnera l'impression qu'il est maître de son succès ou de son insuccès. Ainsi, l'élève qui a choisi d'étudier un problème environnemental de sa ville (pollution de la rivière, par exemple) pourra trouver des informations pertinentes et se sentira valorisé dans son succès par l'idée que cette étude était son choix. Le fait de vivre des succès développera le sentiment de compétence. L'élève développera d'autant plus ce sentiment de compétence s'il voit la pertinence des tâches à accomplir et qu'il reçoit une rétroaction qui l'amène à vouloir bien mener à terme son projet. Revenons à l'exemple précédent. L'élève qui a étudié la pollution de la rivière pourrait écrire une lettre au conseil de la ville au sujet de ses découvertes. Puisque cette

lettre a le potentiel de provoquer des actions par le conseil municipal, l'élève y verra une grande pertinence. Il sera alors motivé de bien vérifier autant ses résultats de recherche scientifique que la qualité de la langue de sa lettre. Le succès de toute cette entreprise nourrira fortement son sentiment de compétence. Finalement, s'il a fait ce travail en coopération avec d'autres, en apprenant à résoudre les problèmes en groupes dans un climat d'accueil et de collaboration, il développera son sentiment d'appartenance (Landry, 2003b). Bien que nous ayons choisi un exemple environnemental pour illustrer ce concept (parce que ce concept s'applique à tous les apprentissages et ne se limite pas aux aspects de la communauté minoritaire), nous voulons souligner qu'il serait tout de même primordial d'orchestrer autant de situations possibles dans lesquelles les élèves vivent des succès, et développent en conséquence leurs sentiments de compétence en français (oral et écrit). Ces succès et ces sentiments de compétence aideront grandement à vaincre l'insécurité linguistique.

Si ces genres d'activités d'éveil des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance se produisent et se reproduisent, l'autodétermination s'acquerra. Si ces mêmes activités ont lieu dans la communauté francophone, pour améliorer la vie communautaire et développer la culture, l'élève construira affectivement un lien entre ces sentiments, le groupe minoritaire et la culture francophone. Il sera donc fort probable que l'élève soit motivé à choisir une identité francophone et à la vivre par le biais de ses comportements psycholangagiers (Landry et Rousselle, 2003). Par ailleurs, ces activités dans la communauté agiront encore par ricochet, en stimulant d'abord l'autodétermination de l'individu, avant d'énergiser l'autodétermination du groupe entier.

2.5 Négociation identitaire

Tout individu possède une identité personnelle unique qui se définit selon ses goûts, ses habitudes, ses manières d'être et ses intérêts. Il peut posséder diverses identités sociales (appartenance à un certain groupe social) : il peut être à la fois étudiant, musicien et francophone. Par ailleurs, vivant en milieu bilingue, et issu peut-être d'un mariage exogame, il peut se définir à la fois comme francophone et anglophone, ou comme bilingue simplement. Quoiqu'il puisse facilement s'attribuer plus d'une identité ethnolinguistique, il est fort probable que ces identités présentent pour lui des valeurs inégales. S'il se dit bilingue, il se peut qu'il soit un bilingue franco-dominant ou un bilingue anglo-dominant. En outre, selon la situation contextuelle dans laquelle il se trouvera, une identité pourra primer sur une autre alors. Son identité francophone pourra lui sembler l'emporter quand il se trouve à une activité francophone culturelle, tandis que c'est son identité anglophone qui prédominera quand il se promène dans sa ville (Deveau, Landry, et Allard, sous presse).

Cette identité sociale ne se limite donc pas à une identification (*oui, je suis francophone*), elle s'étend à des comportements. En effet, on peut s'identifier comme membre d'un groupe sans toutefois favoriser des comportements qui permettent de vivre cette identité, ou sans que cette identité soit importante affectivement. Comme le font remarquer Dallaire et Roma (2003), l'identité, c'est en même temps une conception de soi et une performance. Ainsi, l'engagement identitaire, ou la signification affective de l'identité sociale, est également importante.

Va et sois francophone... Comme il a été mentionné dans la section précédente, l'identité et l'engagement identitaire ne s'imposent pas. Il est tout de même possible de créer des conditions de découvertes et de choix identitaires. Selon Landry (2003b), l'identité est le facteur le plus important qui conduit l'individu à résister à l'assimilation. Ces conditions de découvertes et de choix identitaires seront amplifiées par des vécus langagiers autonomisants et conscientisants. Par vécu autonomisant, nous entendons des vécus langagiers qui favorisent le développement de l'autodétermination, c'est donc dire des vécus qui favorisent le développement des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Enfin, les vécus conscientisants se produiront quand l'individu aura l'occasion de prendre conscience de la situation de son groupe, de le valoriser, de s'affirmer et de s'engager envers l'amélioration de cette situation (Landry *et al.*, sous presse). De par ces divers vécus, il pourra vraiment réfléchir au « *Qui suis-je?* » et décider de l'importance affective de cette autodéfinition.

2.6 Conscientisation, littératie critique, engagement, transformation

Dans tous les aspects et les sections expliquant la pédagogie propice au milieu minoritaire, cette section particulière vise le plus directement à combattre l'idéologie assimilatrice et les structures sociales d'oppression qui perdurent. L'instruction dans la langue de la minorité ne saurait suffire, car la pédagogie pour le milieu minoritaire est beaucoup plus large qu'un projet linguistique (Laplante, 2001). Rappelons que la pédagogie a pour objet le développement du plein potentiel de l'individu et que ce développement ne peut se réaliser que si l'individu est en mesure de valoriser et d'affirmer son groupe.

Nous souhaitons que les groupes minoritaires, par le biais de l'éducation, reconnaissent que minorité ne signifie pas infériorité. Ils font plutôt partie de groupes rares et sélectifs, et l'appartenance à ces groupes est attirante. Nous souhaitons aussi que, par ce processus de valorisation, les membres de ces groupes sachent s'affirmer et prendre leurs places, qu'ils reconnaissent qu'ils ont des droits collectifs et qu'ils les exercent.

Selon Cummins (2000), les individus du milieu minoritaire éprouvent les effets des discours oppressifs de la société. Les discours oppressifs renvoient à la façon dont le sens des paroles est mobilisé pour exercer ou maintenir le pouvoir. Par les éléments qu'ils incluent et par ceux qu'ils excluent, les discours légitiment les structures existantes de la société, c'est-à-dire les inégalités sociales vécues par la minorité.

Reconnaître la valeur de la minorité s'effectue par la conscientisation, ainsi que par la remise en question et le détournement de tout discours sociétal qui, soit implicitement ou explicitement, exerce un pouvoir coercitif sur les minorités et légitime les iniquités. La conscientisation consiste donc en l'ensemble d'expériences qui habilite l'individu à mieux analyser et comprendre les réalités sociales de sa propre vie et celles de sa communauté (Ferrer et Allard, 2002). Ces expériences peuvent se vivre dans des contextes informels ou formels. Les expériences informelles se déroulent spontanément dans la communauté. Un élève pourrait être victime de remarques négatives au sujet de son groupe ou recevoir des louanges au sujet de son groupe, lors d'une sortie par exemple. Ces vécus peuvent aussi être directs (vivre soi-même cette expérience) ou indirects (quelqu'un relate une expérience). Dans le cadre formel de la classe, les élèves peuvent également vivre des expériences de conscientisation. Ainsi, en classe, partager ces expériences informelles vécues ou encore effectuer une étude de la vitalité ethnolinguistique de sa communauté, en répertoriant l'affichage en français, comme l'a fait une classe de la région de Dieppe, au Nouveau-Brunswick, ne seraient que deux exemples d'activités qui amorceraient le processus de conscientisation. Il importe, toutefois, que cette expérience, directe ou indirecte, ne s'arrête pas là, mais qu'elle s'accompagne d'une réflexion approfondie et critique. Cette réflexion est mise en branle par le dialogue (Allard *et al.*, sous presse). Les élèves discutent, réfléchissent et, souvent, agissent par la suite de ces expériences.

La conscientisation sera idéalement suivie d'un engagement. Dans le cadre du processus d'analyse des facteurs influant sur la situation de l'élève et de sa communauté, l'élève est invité à formuler des buts et à s'engager dans des projets visant à agir face à la situation. La participation à ces projets enrichira sa compréhension et pourrait le porter à s'engager encore par la suite. Ce cycle de conscientisation et d'engagement peut se continuer longtemps (Ferrer et Allard, 2002). La pédagogie transformative s'engage à développer une société basée sur des principes de justice sociale, ancrée dans la vie des élèves (Cummins, 2000).

Nous proposons d'aborder la conscientisation par la littératie critique. En littératie critique, l'élève développe ses habiletés d'analyser un texte, un discours ou une situation quelconque, de façon critique, en se posant des questions clés. Ainsi, il devient apte à remarquer le point de vue qui y est exprimé et pourra analyser les discours présents. Voici quelques exemples de questions qui aident à examiner un texte, ou toute autre situation, de façon critique : *Quel point de vue est exprimé ici? Qui a écrit ce texte et quel était son but? Quel point de vue est passé sous silence? Comment pourrait-on présenter ces idées selon une perspective alterne?*

En outre, la littérature critique amène l'élève à réfléchir sur des questions telles que déterminer qui sont les groupes et les individus qui détiennent le pouvoir et encourage les élèves à réfléchir à la question de savoir si une action transformative est possible et souhaitable. Les perspectives multiples sont favorisées pour mieux appréhender la situation dans toute sa complexité (McLaughlin et DeVoogd, 2004).

Pour habilitier les élèves à développer ce réflexe d'analyse critique, McLaughlin et DeVoogd (2004) proposent certaines pistes. L'enseignante ou l'enseignant peut juxtaposer des textes, des photos ou des vidéos qui illustrent une même situation dans des perspectives multiples. Un texte des médias francophones pourrait, par exemple, être comparé à un texte des médias anglophones pour analyser et critiquer leurs perspectives différentes. Une autre piste serait de questionner l'auteur du texte : « *Pour qui l'auteur a-t-il écrit ce texte? Quel était son but?* ». Une troisième idée est de présenter un texte et de demander aux élèves d'y réagir en assumant des rôles de différentes personnes qui pourraient être interpellées par ce texte. En examinant un texte portant sur le développement d'un chantier de construction, on pourrait demander aux élèves de réagir en tant que promoteur ou environnementaliste. Ces diverses stratégies aideraient les élèves à développer un réflexe et une perspective critiques et à mieux comprendre leur propre réalité.

Ferrer et Allard (2002) insistent également sur l'importance de la confrontation des points de vue. Le déséquilibre résultant de cette opposition d'idées portera l'élève à reconnaître la nature holistique et complexe de la réalité minoritaire. Il sera alors invité à s'interroger sur cette réalité. Ce questionnement profond créera des conditions qui pourraient le mener à mieux préciser la nature des messages véhiculés dans la société, les faussetés qu'ils contiennent et les points de vue qu'ils invisibilisent (souvent, ces questions restent sans réponses, mais combien elles portent à réflexion!). Ce dialogue s'amorce nécessairement dans un climat démocratique où la coopération et la responsabilisation des individus sont de mise. Ce questionnement et ce dialogue accordent une place importante à l'oral (élément discuté préalablement) en créant des discussions authentiques de recherche de sens dans la réalité (Lemke, 1990; Wells et Chang-Wells, 1992). Ces discussions authentiques peuvent contribuer à améliorer les compétences langagières orales des élèves (Wellington et Osborne, 2001).

C'est alors qu'un processus pédagogique visant le développement du pouvoir chez la minorité prend toute sa valeur. Le développement de pouvoir s'inspire de la pédagogie critique de Paulo Freire (1974) comme étant une façon de réfléchir, de négocier et de transformer l'enseignement en salle de classe, la production de connaissances, les structures institutionnelles de l'école et les relations sociales et matérielles de la communauté plus large. Dans cette pédagogie, les inégalités, reconnues comme illégitimes, sont dénoncées (Freire, 1974).

Dans un climat de confiance et de respect, les élèves doivent avoir l'occasion d'analyser les forces sociales à l'œuvre qui définissent leur statut de minoritaire et leur vécu dans cette situation. Ainsi, ils pourront comprendre les relations de pouvoir dans la société afin d'y constater les iniquités et les injustices. Ils seront encouragés à entreprendre une réflexion critique au sujet des conditions sociales afin de cheminer vers une action consciente et réfléchie visant la transformation de ces injustices. Ces solutions sont à chercher et à proposer par les élèves eux-mêmes, qui, par ce processus, développeront leur autodétermination, maximiseront leurs apprentissages et vivront une enculturation (Landry, 2003b).

Selon Cummins (2000), une pédagogie transformative qui rebute les discours oppressifs de la société et qui affirme positivement les groupes minoritaires pourrait renverser les faibles résultats scolaires attribuables aux conditions sociopolitiques oppressantes.

Afin d'être en mesure de mettre en pratique une pédagogie de la conscientisation, de la littératie critique et de l'engagement, il est nécessaire que les enseignantes et les enseignants soient eux-mêmes conscientisés. Voilà l'importance de cours d'éducation en milieu minoritaire dans la formation initiale et lors de séances de formation continue. Une recherche récente (Landry, LeTouzé, Gilbert, et Thériault, 2004) a d'ailleurs montré que les enseignantes et les enseignants qui ont été conscientisés dans leur jeunesse sont ceux qui sont les plus aptes à œuvrer et à travailler pour l'épanouissement de la communauté, autant dans leur salle de classe que dans leur communauté (nous énumérons, à l'annexe A, les cours offerts en ce sens dans les facultés d'éducation au Canada).

2.7 Partenariats : école/foyer/communauté et entrepreneuriat communautaire

Pour arriver à réaliser ce projet d'affirmation de l'individu et de sa communauté, l'enseignante ou l'enseignant ne peut travailler tout seul dans sa classe, mais faire équipe avec l'école, et ce projet doit être collectif. De même, l'école ne peut pas accomplir ce projet toute seule. Elle doit créer un partenariat avec les familles et la communauté. En fait, elle a tout à gagner à le faire, car des liens solides entre elle, les familles et la communauté ne peuvent que renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté, élément essentiel au vécu autonomisant qui aide au développement identitaire positif. Essentiellement, reconnaissons que la relation entre l'école et la communauté devrait être de forte dépendance, puisque l'école ne peut survivre sans sa communauté et que la communauté peut difficilement survivre sans l'école. Ces partenariats peuvent prendre diverses formes, telles que les conseils d'école, les centres scolaires communautaires et les partenariats à caractère plutôt économique (Gérin-Lajoie, 1998).

Ces partenariats communautaires peuvent être établis par les jeunes eux-mêmes, qui, ce faisant, deviendront des entrepreneurs communautaires. Ces entrepreneurs, de par leur sens de leadership étendu, travailleraient à développer le dynamisme communautaire. Ces jeunes deviendront les chefs de file de la communauté minoritaire de demain (Landry, 2003b). Nous envoyons le lecteur au site Internet très utile de la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (www.fesfo.ca) dans lequel on trouve plusieurs guides et fascicules remplis de trucs et d'idées favorisant l'entrepreneuriat et le leadership, tels l'animation de foule, l'esprit d'école, la façon d'organiser un projet d'envergure et bien d'autres sujets. Ces guides et idées partent du principe de la prise en charge de ces projets par et pour les jeunes, ce qui fournit des vécus autonomisants et conscientisants.

C ONCLUSION

Au-delà de la pédagogie

En définition, la pédagogie de la minorité doit viser l'individu pour aller toucher la communauté. Cet effort, quoique comprenant un important aspect linguistique, ne s'y limite pas. La conscientisation, l'engagement et l'affirmation identitaire réussiront à faire émerger des individus l'élément affectif qui fera en sorte que les comportements linguistiques suivront.

À l'instar de l'idée même qui fonde les partenariats, les enseignants et les enseignantes ne devraient pas œuvrer seuls dans leurs classes. Landry et Rousselle (2003) soulignent la nécessité d'aller au-delà de l'article 23 de la *Charte* et de l'école. En effet, le constat récent de l'importance de la petite enfance pour le développement psycholangagier de l'enfant et, surtout, l'incidence de cet âge tendre sur le développement identitaire et culturel, autant que sa préparation à l'école de la minorité, font appel à des services pour la petite enfance en français (Coghlan et Thériault, 2002). De plus, la communauté entière a besoin d'appui pour grandir et s'épanouir. L'école est donc une composante du portrait global visé, mais nous oserons affirmer que selon nous, les enseignants et les enseignantes peuvent avoir une influence déterminante. La communauté doit se prendre en charge et exiger des gouvernements (contrairement aux tribunaux) qu'ils mettent en place les ressources nécessaires à la pleine actualisation de l'article 23 de la *Charte*. Cette recommandation se trouve dans le rapport du Sénat canadien au sujet de l'éducation en milieu minoritaire. Ce rapport explique également l'importance d'un continuum de l'éducation, de la petite enfance jusqu'au postsecondaire (Sénat, 2005). Il s'agit donc d'un projet systémique et collectif.

De par cette recension, nous souhaitons apporter notre contribution à ce projet systémique en tentant d'orienter et d'aider les enseignantes et les enseignants à savoir composer avec leur situation pédagogique. Si les gouvernements et la communauté doivent fournir les ressources, les enseignantes et les enseignants doivent pouvoir agir avec ces dernières. Sans être en elle-même la solution à l'érosion et à l'assimilation des communautés francophones minoritaires, la pédagogie fournit à cet égard un apport essentiel.

RÉFÉRENCES

- Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard (1 R.C.S. 3 (CSC) 2000).
- Adams, D. (2000). La mission de l'instruction dans la langue de la minorité, Allocution prononcée devant les États généraux sur la petite enfance., *Les états généraux sur la petite enfance*. Toronto, Ontario.
- Allard, R., R. Landry et K. Deveau (sous presse). Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*.
- Allard, S. (1993). Les avantages de l'utilisation d'une approche fonctionnelle et bi-dialectale pour l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire. *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 760-769.
- Allard, S. (1994). L'encadrement langagier au préscolaire : une intervention en situation bilingue et bidialectale. *Éducation et francophonie*, 22(3), 42-46.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 509-526.
- Bordeleau, L.-G. (1995). Enseigner, c'est participer au devenir de notre francophonie. *Éducation et francophonie*, 22, 32-35.
- Boudreau, A. (2001). Langue(s) discours et identité. *Francophonies d'Amérique*, 12, 93-104.
- Boudreau, A., et L. Dubois (1992). Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25, 3-22.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 483-508.
- CMEC. (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

- Coghlan, V. et J.-Y. Thériault (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire, une revue documentaire*. Ottawa: Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Cormier, M. (2004a). Finalités justes ou attentes démesurées? Le débat autour de l'école en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 17, 55-63.
- Cormier, M. (2004b). Intégration des sciences et de la langue : *Création et expérimentation d'un modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu francophone minoritaire*. Université de Moncton.
- Cormier, M. (2005). *Prendre et rendre, expérimentation d'une approche d'enculturation active par l'exploration de la chanson francophone*, (texte inédit).
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. United Kingdom England: Multilingual Matters.
- Dallaire, C. et J. Roma (2003). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Dans R. Allard (Ed.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. (p. 30-46). Québec, QC: ACELF; Moncton, NB: Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Dalley, P. (2003). Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école : deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick. Dans H. Duchesne (Ed.), *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante* (p. 1-22). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Deveau, K., R. Landry et R. Allard. (sous presse). Au delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*.
- Duquette, G. (1996). Les matériaux authentiques en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario. *Éducation Canada*, 36(3), 16-19.
- Duquette, G. (1999). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire* (Édition révisée ed.). Sudbury, Ontario : Presses de l'Université Laurentienne.
- Faculté des sciences de l'éducation. (2001). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la faculté des sciences de l'éducation* (Version révisée ed.). Moncton, Nouveau-Brunswick : Université de Moncton.
- Ferrer, C. et R. Allard (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie : La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, 30(2).

- Foucher, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J.-Y. Thériault (Ed.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (pp. 307-324). Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions d'Acadie.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Librairie François Maspero.
- Gérin-Lajoie, D. (1998). École et renouveau francophone en milieu minoritaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 31, 337-350.
- Gibbons, P. (1998). Classroom talk and the learning of new registers in a second language. *Language and education*, 12(2), 99-118.
- Gilbert, A., S. LeTouzé, J.-Y. Thériault et R. Landry (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Heller, M. (1996). Langue et identité : l'analyse anthropologique du français canadien.
- Labelle, A. et F. Lentz (1993). L'interaction travail pédagogique/images de la langue en milieu minoritaire : quelques réflexions didactiques. *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 849-864.
- Lajoie, M. et D. Masny (1994). Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 22(3), 36-41.
- Landry, R. (2003a). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale* : Commission nationale des parents francophones, avec la participation financière de Patrimoine Canada; Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. (2003b). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (Ed.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et perspectives* (p. 135-156). Québec, QC : ACELF; Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Landry, R. et R. Allard (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *La revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.
- Landry, R. et R. Allard (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (Ed.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux* (p. 403-433). Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions d'Acadie.

- Landry, R., R. Allard, K. Deveau et N. Bourgeois (sous presse). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*.
- Landry, R., K. Deveau et R. Allard (soumis). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*.
- Landry, R., C. Ferrer et R. Vienneau (2002). Liminaire-- La pédagogie actualisante : un projet éducatif. Dans *Éducation et francophonie*, Vol. 30 (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF. <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/00-liminaire.html>
- Landry, R., S. LeTouzé, A. Gilbert et J.-Y. Thériault (2004). *Le point de vue des enseignantes et des enseignants sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : Rapport d'enquête* présenté à la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants par le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. et J.-F. Richard (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, 30 (2).
- Landry, R. et S. Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions de la francophonie.
- Laplante, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 127-150.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- LeTouzé, S. (2004). *L'école en milieu minoritaire. Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire*. Ottawa, Ontario : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) et le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002, Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa.
- Martel, A. et D. Villeneuve (1995). Idéologies de la nation, idéologie de l'éducation au Canada entre 1867 et 1860 : le « bénéficiaire du locuteur » majoritaire ou minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 20, 392-406.
- McLaughlin, M. et G. DeVogd (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of adolescent & adult literacy*, 48(1), 52-62.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman* : Éditions Gallimard.

- Sénat. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire*. Ottawa : Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles.
- Tomlinson, C. A. (2003). *La classe différenciée*. Montréal : Éditions la Chenelière.
- Tse, L. (1998). Affecting Affect: The Impact of Heritage Language Programs on Student Attitudes. Dans S. Krashen, L. Tse et J. McQuillan (Ed.), *Heritage Language Development* (p. 51-72). Culver City: Language Education Associates.
- Wagner, S. et P. Grenier (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale : à propos de l'Ontario français*. Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Wellington, J. et J. Osborne (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham, UK: Open university press.
- Wells, G. et G. L. Chang-Wells (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

A NNEXE A

Cours offerts en éducation en milieu francophone minoritaire dans les universités canadiennes

Formation initiale

Université de Moncton

Educ 4323 – Éducation en milieu minoritaire

Introduction à différentes théories et définitions du bilinguisme. Étude du développement bilingue. Facteurs associés au développement du bilinguisme en milieu majoritaire et en milieu minoritaire. Rôle de la famille, du milieu social et de l'école dans le maintien et le développement d'une langue minoritaire. Modèles et activités d'enseignement favorisant le maintien et l'épanouissement d'une langue minoritaire. Rôle de l'enseignant et de l'enseignante comme agent social dans la problématique de la survie des langues minoritaires.

Université Sainte-Anne

PEDA 3573 – Éducation en milieu minoritaire

Étude de la problématique de l'éducation en milieu linguistique minoritaire. Introduction aux différentes théories et définitions du bilinguisme et analyse des facteurs associés au développement du bilinguisme en milieu minoritaire. Rôle de l'école, de la famille et du milieu socio-institutionnel dans le maintien et le développement d'une communauté minoritaire. Modèles et activités d'enseignement favorisant le maintien et l'épanouissement d'une langue minoritaire et rôle de l'enseignant comme agent social.

EDUC 2107-02 — Francophonie en Nouvelle-Écosse et au Canada

Ce cours se veut une rétrospective de l'histoire de l'éducation francophone au Canada. L'accent est mis sur la situation des Acadiens et des francophones par rapport à leur système scolaire en milieu minoritaire. L'importance de l'éducation dans la langue maternelle y sera abordée du point de vue du développement de la pensée, du renforcement culturel et du ralentissement, voire du retrait de l'assimilation.

Faculté St-Jean, University of Alberta

FO ED 307 — Contexte particulier des écoles françaises en milieu minoritaire

Cours de fondement à l'intention des futurs enseignants et enseignantes qui se dirigent vers l'enseignement dans les écoles françaises en milieu minoritaire. L'histoire de l'école française, de son rôle, de ses buts, de ses programmes et des besoins auxquels elle doit répondre soulignera la relation particulière entre l'école francophone et la société. Note : Ce cours n'est pas accessible aux étudiants et étudiantes ayant ou postulant des crédits pour CU ME 357, FO ED 350 ou 401.

Université de Regina

DFRN 335 — La méthodologie de l'enseignement dans une école fransaskoise ou française

Ce cours vise à préparer l'étudiant ou l'étudiante à enseigner dans une école fransaskoise ou française. Il étudiera la philosophie, les objectifs et les attentes de cette école.

Collège universitaire de Saint-Boniface

63.326 — Enseignement en milieu minoritaire francophone et en immersion française

Ce cours a pour but de familiariser les étudiantes et les étudiants avec les aspects historiques, linguistiques, pédagogiques et culturels reliés à l'enseignement dans les écoles françaises ou d'immersion française.

Études supérieures

OISE, Toronto

CTL1307 — Identité collective et éducation minoritaire de langue française

Le cours a pour objectif de se pencher sur le rôle de l'école de langue française comme véhicule de transmission de l'identité collective du groupe minoritaire. Pour ce faire, nous nous pencherons d'abord sur l'analyse de certains concepts clés tels que l'identité collective, la culture, l'assimilation et la francisation dans le contexte d'un milieu minoritaire. Par la suite, nous examinerons les programmes-cadres du ministère de l'Éducation de l'Ontario afin de mieux saisir la place accordée à la notion d'identité collective dans les programmes d'enseignement et la façon dont cette dimension se traduit dans la salle de classe.

Université d'Ottawa

EDU 5752 — Psychopédagogie en milieu minoritaire francophone

Examen des problématiques propres aux élèves et au personnel enseignant en milieu minoritaire francophone permettant de préciser les démarches éducatives pertinentes.

EDU 6646 — Contextes majoritaires, minoritaires et pluriethniques de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue

Examen des particularités de l'enseignement et de l'apprentissage du français comme langue d'usage et langue seconde en milieux pluriethniques, majoritaires et minoritaires au Canada. Analyse des conditions qui favorisent le développement de la langue et de la littérature.

La faculté St-Jean, University of Alberta, offre une maîtrise en sciences de l'éducation, études en langue et culture, dont voici la description :

L'objectif du programme de maîtrise en sciences de l'éducation est de former des personnes aptes à déceler, à comprendre et à analyser les questions importantes relevant de l'éducation en immersion et de l'éducation francophone en milieu minoritaire.

L'Université de Moncton offre un doctorat en éducation ayant l'éducation en milieu minoritaire comme thème intégrateur. En voici la description :

Le programme de doctorat en éducation assure aux spécialistes dans les milieux scolaire, collégial et universitaire une formation en langue française dans les domaines de la recherche, du développement et de l'innovation en éducation. De façon plus spécifique, le programme a comme thème intégrateur l'éducation en milieu francophone minoritaire.