

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur

François Lentz

Volume 21, Number 1-2, 2009

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/045322ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/045322ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 3-21.
<https://doi.org/10.7202/045322ar>

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire: un enjeu majeur

La présente livraison des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* constitue le troisième volet d'un tryptique, inauguré en 2007 avec la tenue au Collège universitaire de Saint-Boniface du colloque «Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective», et poursuivi avec la publication, en 2008 aux Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB), des actes de ce colloque (Lentz et Bérard, 2008). Il a paru en effet utile de poursuivre l'exploration de la problématique de l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire en lui consacrant un numéro spécial de la revue du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO).

EN GUISE DE TOILE DE FOND

Le milieu francophone minoritaire, parce qu'il est fragile et parce que rien n'y semble jamais acquis (Cazabon, 2005; Buors et Lentz, 2009), conduit à s'interroger sur les conditions qui permettent le mieux aux élèves de construire un sens à leur apprentissage en français. Pour que cette interrogation cible les véritables enjeux, certaines considérations relatives à deux lieux stratégiques d'intervention – le foyer et l'école – gagnent à être mises en évidence.

Trois milieux de vie constituent, comme on le sait, les sources de socialisation langagière chez les enfants d'âge scolaire: le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel (Landry et Rousselle, 2003). Cependant, dans les contextes de la francophonie minoritaire canadienne où le milieu socio-institutionnel est de faible vitalité ethno-linguistique, le foyer et l'école sont appelés à être les principaux lieux de socialisation dans la langue minoritaire (Landry et Allard, 1997).

Le foyer est un lieu stratégique d'intervention. Landry et Allard (1997) ont bien montré que les élèves qui vivent une forte «francité familioscolaire» ont des compétences en français plus élevées, désirent davantage s'intégrer à la communauté francophone et ont une identité francophone plus forte que les élèves qui vivent une francité familioscolaire plus faible. De plus, les premiers ont des compétences en anglais aussi élevées que les seconds. Autre fait intéressant, les élèves de couples exogames qui parlent le français avec le parent francophone et qui fréquentent l'école francophone ont des compétences en français aussi élevées que les élèves de couples endogames. En d'autres termes, ce n'est pas l'exogamie en tant que structure sociale qui contribue à l'assimilation à la langue anglaise mais c'est plutôt la dynamique langagière familiale qui a tendance – ou non – à favoriser le développement du français (Landry et Allard, 1997). Bref, «on ne naît pas francophone, on le devient», comme le déclarent Landry et Rousselle (2003, p. 93).

L'école est un autre lieu stratégique d'intervention. Depuis longtemps en effet, les communautés francophones minoritaires perçoivent l'éducation comme un outil essentiel pour le développement de leur vitalité, comme la «pierre angulaire du développement communautaire» (Landry, 2003, p. 4). Rappelons cependant que c'est seulement en 1982, avec l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, que la Constitution canadienne a reconnu aux minorités linguistiques de langue officielle le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue (Landry et Rousselle, 2003). L'article 23 stipule en effet qui sont les ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité: il accorde ainsi aux parents en milieu minoritaire une garantie constitutionnelle relative à la langue d'instruction de leurs enfants. Il importe toutefois de noter que la connaissance du français par l'élève ne constitue pas, aux termes de l'article 23, un critère d'admissibilité en soi à l'école francophone en milieu minoritaire: il y a là une nouvelle clientèle dont le «potentiel caché» (Landry, 2003) est d'autant plus stratégique pour l'avenir démographique même de l'école francophone en milieu minoritaire (Rocque, 2006) qu'une proportion importante de celle-ci – «près de la moitié» (Landry et Rousselle, 2003, p. 76) – ne la fréquente pas.

Depuis l'entrée en vigueur de l'article 23, le nombre d'écoles francophones en milieu minoritaire a augmenté sensiblement, et, au cours des quinze dernières années, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été établies dans toutes les provinces et tous les territoires canadiens: un système éducatif, à l'intention des francophones et géré par eux, est désormais en place (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)[CMEC], 2003; Foucher, 2003; Landry et Rousselle, 2003; Martel 2001), même s'il n'est pas encore pleinement opérationnel (Fédération nationale des conseils scolaires francophones [FNCSF], 2004). Par ailleurs, les interprétations juridiques successives de l'article 23 ont élargi le rôle de ce système éducatif en lui attribuant une fonction de développement culturel et en faisant valoir la nécessité d'une programmation spécifique, au nom d'un enjeu stratégique: l'épanouissement des collectivités de langue française au Canada (Rocque, 2009).

Le fort potentiel éducatif de ce système est sans doute à la mesure du cheminement, long et complexe, qui a abouti à sa mise sur pied. Mais si beaucoup a été fait, beaucoup reste à faire, en particulier à l'intérieur même de ce système: en effet, celui-ci ne deviendra pas ce qu'il sera uniquement de par son existence ou sa clientèle particulière. En d'autres termes, ce système éducatif francophone, aussi important soit-il, n'est qu'une condition nécessaire mais non suffisante: en effet, il faut désormais l'investir pleinement d'une vision pédagogique spécifique, qui soit totalement orientée sur la construction langagière, culturelle et identitaire (Landry et Allard, 1999; Buors et Lentz, 2005, à paraître; Gauvin, 2003, 2009).

Ce système éducatif spécifique s'appuie sur le rôle, spécifique lui aussi, qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire. Ce rôle dépasse celui d'une école en milieu majoritaire: outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir nécessaires aux futurs bâtisseurs qui assureront la vitalité des communautés francophones (Landry et Allard, 1999; Landry et Rousselle, 2003). Dans cette perspective, l'école est en interaction constante avec la famille et, plus largement, avec la communauté. Mais il importe de déterminer si ce savoir-vivre ensemble et ce savoir-devenir

sont périphériques au projet éducatif de l'école francophone ou si, au contraire, ils en constituent le noyau organique. Si tel est le cas, l'école francophone en milieu minoritaire s'inscrit alors dans un dessein éducatif qui offre aux élèves un contexte favorisant pour qu'ils puissent vivre des expériences significatives en lien avec la communauté (Buors et Lentz, 2005).

Dans une telle visée, l'école francophone doit mettre en place un milieu culturel, un climat d'apprentissage et des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves

- de développer une maîtrise de la langue française;
- de s'engager dans un cheminement culturel et identitaire;
- de développer un sens de l'initiative, de la responsabilité et de l'autonomie ainsi qu'une conscience critique;
- de vivre des expériences d'apprentissage qui mettent à profit le partenariat école/foyer/communauté;
- d'acquérir les savoirs essentiels au développement linguistique et culturel des communautés francophones;
- de devenir des agents de changement qui se construisent un pouvoir d'action sur l'espace francophone.

Un ensemble de considérations donc, pour dresser une toile de fond et pour ne pas perdre de vue le portrait d'ensemble. D'autant plus que, par bien des côtés, l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire est désormais institutionnalisé: il fait l'objet d'une valorisation et d'une reconnaissance officielle; il s'appuie sur des réseaux scolaires et associatifs et il bénéficie de recherches, entre autres didactiques (Cazabon, 2005, 2007; Buors et Lentz, 2005; Cazabon, Lafortune et Boissoneault, 1998). Mais il semble que cette institutionnalisation s'accompagne d'un effet de banalisation; il y a peut-être là un paradoxe qui milite en faveur de l'instauration d'un nouvel élan, à l'intérieur même de cet espace institutionnel, qui permettrait d'investir celui-ci d'une vision pédagogique au service de la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves.

ÉCHOS D'UN COLLOQUE

C'est sur cette toile de fond que s'est tenu, en mai 2007 au Collège universitaire de Saint-Boniface, le colloque «Apprendre

en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective», qui a rassemblé des représentants des divisions scolaires francophones, des ministères de l'Éducation, des Facultés d'éducation et des parents, autour d'une problématique qui leur est commune: l'apprentissage en français dans l'Ouest et le Nord canadiens. Premier du genre, ce colloque a constitué un riche et stimulant forum d'échanges et de réflexions, dont les actes (Lentz et Bérard, 2008) en constituent la trace.

Les délibérations de ce colloque ont été animées par une conviction, un engagement, une volonté de bâtir et de réussir mais aussi par un souci de vision et par un questionnement sur la pertinence, toujours à affiner, des actions mises en place. De telles attitudes constituent sans doute des ingrédients indispensables pour que se maintienne l'élan nécessaire au succès du projet éducatif francophone en milieu minoritaire.

Les délibérations du colloque illustrent également un constat, très encourageant: l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens constitue un champ où les initiatives foisonnent, comme autant de réponses aux nombreux défis qui existent. Ces réponses attestent de préoccupations assez semblables puisque les défis sont sans doute du même ordre; elles attestent également des inflexions, des nuances, voire des teintes, particulières, que la spécificité des divers contextes à l'intérieur de ce vaste ensemble géographique appelle; elles attestent enfin de la dynamique de l'aller et retour, si fécond, entre le spécifique et le générique, entre la vision globale et les actions locales.

De ces réponses se dégagent des convergences et des pistes, susceptibles de favoriser des résultats durables pour l'apprentissage en français dans l'Ouest et le Nord canadiens, et, plus largement, en milieu francophone minoritaire. Il importe de les expliciter car elles constituent un savoir commun, un référentiel partagé; en voici quelques-unes:

- Être toujours en prise sur les communautés francophones qui sont en transformation constante, en particulier aux points de vue démolinguistique et culturel.

- Être toujours en prise sur la clientèle des écoles francophones en milieu minoritaire, d'autant plus que sa nature de plus en plus diverse et changeante fait apparaître «le besoin pressant de reconnaître de nouvelles formes de rapports identitaires» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 182).
- Mener, toujours et encore, des initiatives promotionnelles touchant à l'éducation francophone en milieu minoritaire – sa spécificité, son rôle, sa clientèle, ses enjeux –, en particulier destinées aux foyers exogames en vue de leur intégration plus complète au projet éducatif francophone en milieu minoritaire.
- Cerner, de manière plus fine, des dimensions stratégiques de la programmation de l'école francophone telles que:
 - faire de la construction langagière, identitaire et culturelle des élèves la pierre angulaire de la programmation;
 - tenir compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle de plus en plus grande des élèves, de leurs besoins de plus en plus diversifiés;
 - viser le développement du plein potentiel des élèves;
 - élaborer un profil de sortie de l'élève au terme de sa scolarité à l'école francophone;
 - mettre en œuvre des projets éducatifs actualisant la dynamique école/foyer/communauté (qui est au cœur de la mission même de l'école francophone en milieu minoritaire);
 - mener des recherches-actions ciblant spécifiquement l'intervention pédagogique en milieu minoritaire.
- Affiner la problématique de la construction identitaire et ses implications pédagogiques:
 - faire valoir l'enjeu fondamental du «travail identitaire» en contexte scolaire: développer chez les élèves un sens de «futur bâtisseur» des communautés francophones;

- faire valoir les enjeux du passage du paradigme de la transmission culturelle à celui de la construction identitaire;
 - approfondir la réflexion sur la problématique des «cultures francophones»: quels repères culturels? actualité et modernité, mais aussi patrimoine;
 - préciser, dans un contexte en constant changement (ex.: mondialisation, pluralisme culturel, diversité), les rôles, à la fois spécifiques et complémentaires, de l'école, du foyer et de la communauté dans le processus de la construction identitaire des jeunes et accroître la qualité du dialogue entre ces trois pôles;
 - approfondir les réflexions gravitant autour d'une intégration, à la fois systématique et créative, de la construction identitaire aux pratiques curriculaires et pédagogiques.
- Développer, toujours et encore, chez les élèves, un rapport positif à la langue française:
- s'ingénier à trouver des façons de déscolariser la langue et de l'associer à des expériences de croissance personnelle, intellectuelle et identitaire;
 - promouvoir la langue dans ses valeurs marchande et utilitaire mais aussi culturelle et symbolique;
 - valoriser la langue comme vecteur de l'appartenance à l'espace francophone, dans ses dimensions locale, régionale, nationale et internationale;
 - valoriser la langue dans ses dimensions vernaculaire, affective et académique;
 - valoriser les diverses fonctions de la langue dans les apprentissages: instrument de communication, outil de pensée, outil d'apprentissage, vecteur de construction identitaire;
 - mener un travail systématique à la fois de conscientisation à la langue et de valorisation de celle-ci.
- Développer, toujours et encore, un pouvoir d'action chez les enseignants:

- valoriser les enseignants, agents premiers de l'intervention pédagogique en milieu minoritaire et accompagnateurs privilégiés des élèves dans leur processus de construction langagière, culturelle et identitaire;
 - développer, dans la formation initiale et continue des enseignants, une conscientisation aux enjeux et à la nature de l'intervention pédagogique en milieu minoritaire;
 - se soucier du recrutement, de la rétention et de la relève des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire;
 - développer la responsabilisation et l'autonomisation chez les intervenants pédagogiques en milieu minoritaire.
- Créer des conditions plus engageantes pour un vécu scolaire significatif chez les élèves:
- proposer aux élèves des expériences d'apprentissage authentiques, significatives et valorisantes;
 - proposer aux élèves des situations d'apprentissage où leur prise de parole est mobilisée et valorisée, où leur potentiel de création est exploité;
 - favoriser des contextes d'apprentissage signifiants dans lesquels les élèves sont engagés dans des projets authentiques où ils se questionnent, prennent des risques et se découvrent;
 - proposer aux élèves des projets éducatifs valorisant la dimension communautaire des apprentissages en milieu minoritaire;
 - développer chez les élèves un sentiment d'appartenance à une francophonie large, diversifiée, ouverte, dynamique.
- Accorder une attention plus stratégique aux segments initial et final de la scolarité:
- mettre en œuvre, dans les années de la jeune enfance, une programmation pleinement orientée sur la construction langagière, culturelle et identitaire des jeunes élèves;

- penser la francisation, quelles que soient les formes dans lesquelles elle est actuellement en place dans les écoles, non pas seulement comme une étape de mise à niveau linguistique, mais comme un processus de construction langagière, culturelle et identitaire;
 - intégrer à l'école francophone la petite enfance, renforçant ainsi le rôle de l'école francophone dans l'aménagement de l'espace éducatif;
 - augmenter et diversifier l'offre des cours au cycle secondaire, entre autres pour favoriser la rétention des élèves;
 - explorer davantage le potentiel offert par l'éducation à distance et par l'apprentissage virtuel.
- Favoriser la mise en place de dynamique de convergences:
- multiplier les rassemblements d'élèves;
 - faciliter le partage de ressources, d'expertises et d'initiatives;
 - multiplier des rencontres rassemblant des partenaires en éducation francophone sur des problématiques ciblées;
 - exploiter le potentiel de communautés francophones virtuelles;
 - dégager le potentiel de transférabilité dans les initiatives novatrices.

Mais il paraît impératif de porter un regard critique sur toutes les initiatives relatives à l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire, dans une double visée:

- quels impacts réels ont-elles sur les jeunes qui fréquentent actuellement les écoles francophones? de quelles procédures de régulation et d'évaluation s'accompagnent-elles?
- dans quelle mesure s'inscrivent-elles pleinement dans «les quatre piliers» de l'éducation pour le XXI^e siècle – «apprendre à connaître», «apprendre à faire», «apprendre à vivre ensemble» et «apprendre à être» – avancés par la Commission internationale de l'UNESCO

sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors, 1996)?

Il importe également – et de manière aussi importante – de poursuivre la réflexion sur la cohérence qui doit prévaloir entre les finalités de l'éducation francophone en milieu minoritaire et les moyens mis en place, particulièrement dans les pratiques pédagogiques. Une telle adéquation requiert au moins deux ingrédients: un langage commun et une posture réflexive. La conscientisation que l'on voudrait voir s'actualiser pleinement chez les jeunes qui fréquentent l'école francophone en dépend sans doute largement...

PRÉSENTATION DU NUMÉRO

À en juger seulement par les délibérations de ce colloque, il apparaît que l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire constitue, à l'heure actuelle, un vaste et nécessaire chantier. La présente livraison des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* se propose d'y creuser davantage ou d'y élargir certains sillons, voire d'en tracer d'autres. Aucune prétention, bien évidemment, à l'exhaustivité dans une telle ambition, mais la volonté de proposer des coups d'éclairage – qui ne sont d'ailleurs pas sans écho les uns par rapport aux autres – sur des dimensions qui paraissent stratégiques, à bien des égards, pour l'avenir de l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire.

Le numéro s'articule en trois volets: contexte et vision, orientations et mise en œuvre, clientèles et interventions.

1. Contexte et vision

Pour ouvrir le premier volet, Paul Dubé propose une réflexion sur quelques enjeux identitaires stratégiques pour l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens et, plus largement, en milieu francophone minoritaire, en avançant des stratégies de repositionnement et d'adaptation aux nouvelles réalités, qui sont désormais marquées du sceau de l'hybride, du pluriel, de l'hétérogène et du multiple. La première partie de l'article est consacrée à un examen précis de la problématique de l'identité chez les jeunes, en particulier «l'identité bilingue». La deuxième partie élargit le questionnement sur l'identité, en mettant d'abord

l'accent sur le multiculturalisme critique et avançant ensuite une «grammaire alternative de l'inclusion». La troisième partie aborde l'éducation sous trois angles: les structures, la formation des enseignants et la programmation. La quatrième et dernière partie est consacrée à la signification sociale et politique de la valeur et du prestige rattachés au français, de son «capital symbolique», susceptible de changer le rapport que les jeunes établissent à la langue française.

Benoît Cazabon signe le second article du premier volet, centré sur la langue et les conditions qui favorisent son maintien en milieu minoritaire. Il incite d'abord à «penser ce que nous faisons», en plaidant en faveur d'une posture d'un «devenir-sujet». Mais cette construction volontaire n'est pas suffisante en elle-même: elle doit pouvoir compter sur des lois fortes, des institutions bien investies et des individus motivés. Pédagogiquement, cette construction est favorisée par des conditions telles que des situations réelles, un agir ensemble, un projet culturel et une communauté d'apprentissage. Plus fondamentalement, des principes d'action, tels que le droit d'être soi, un sens d'ordre et de compétence, une estime de soi à la base de l'identité, un apprentissage qui repose sur le faire, une formation enseignante adaptée et un projet éducatif global, doivent orienter les échanges sur la vision d'avenir de l'éducation francophone en milieu minoritaire. L'article se termine par l'évocation d'un cas à la fois personnel et symbolique, qui met en cause les pratiques du bilinguisme officiel canadien, leurs limites et leurs effets sur la validité d'une langue.

2. Orientations et mise en œuvre

Le deuxième volet de ce numéro est consacré aux orientations qui sous-tendent l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire et à leur mise en œuvre; il comporte six articles. Lucie Gauvin signe le premier, dans lequel elle examine les composantes de la construction langagière, identitaire et culturelle, qui sont au cœur même du projet éducatif de l'école francophone en milieu minoritaire. En milieu minoritaire, il est extrêmement important que ces trois domaines de construction, qui se vivent en interaction avec les autres et l'environnement, conduisent à l'établissement, en français, de rapports à soi, aux autres et au monde. L'article rassemble ensuite les composantes de la construction langagière, identitaire

et culturelle en une représentation, structurée en fonction des six dimensions identitaires de l'école orientante proposées par Bégin, Bleau et Landry (2000), et qui fait voir la dynamique intégrative qui les relie. Un tel cadre conceptuel peut être envisagé comme un référentiel permettant de développer des approches éducatives favorisant un cheminement identitaire francophone des élèves fréquentant les écoles de la minorité linguistique.

Dans le deuxième article, Paule Buors et François Lentz examinent, à la lumière du contexte francophone minoritaire, les quatre littératies multiples – scolaire, personnelle, communautaire et critique – avancées par Masny (2003). La littératie scolaire construit un rapport à l'apprentissage disciplinaire et, plus largement, à l'apprentissage; la littératie personnelle construit un rapport à soi; la littératie communautaire construit un rapport au *nous*, à l'Autre, à l'espace francophone, au devenir francophone; la littératie critique, enfin, construit un rapport au monde. Plus fondamentalement, les littératies multiples construisent, pour chacune d'elles mais aussi dans la dynamique qui les relie, un rapport à la langue. Les littératies multiples présentent une forte opérativité potentielle pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire, sur trois plans: elles constituent d'abord des vecteurs pour une conception curriculaire des contenus d'apprentissage; elles constituent ensuite des vecteurs d'actualisation pédagogique, au sein de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage; elles constituent enfin un outil d'élaboration d'un profil de sortie.

Les deux articles suivants portent sur l'écriture en milieu francophone minoritaire. Martine Cavanagh et Sylvie Blain consacrent le leur aux défis que représente l'apprentissage de l'écriture pour les élèves francophones vivant en milieu linguistique minoritaire, certains étant liés au rapport que les élèves entretiennent avec le français langue minoritaire, alors que d'autres font référence à des réalités plus proprement scolaires. Les pistes d'intervention pédagogique proposées pour ces défis visent à déscolariser l'activité de production écrite pour la rendre authentique et significative aux yeux mêmes des élèves; elles visent également à rendre explicite la démarche rédactionnelle et à développer chez les élèves une

compétence scripturale en mettant l'accent sur le message à transmettre et sur la cohérence des textes; elles visent enfin à valoriser l'écriture dans les apprentissages scolaires autres que ceux relevant strictement de la classe de français ainsi que dans la construction des savoirs.

Dans son article, Léonard Rivard aborde l'écriture dans les cours de sciences de la nature au secondaire. L'auteur constate d'abord que les élèves écrivent peu dans les cours de sciences, alors que la langue, particulièrement écrite, est un outil indispensable à l'acquisition et à la transmission des savoirs scientifiques; il note ensuite que les pratiques langagières en usage dans les communautés discursives que forment les scientifiques privilégient certains genres et types de textes, qui possèdent leurs caractéristiques linguistiques et textuelles, alors que celles-ci font rarement l'objet d'un enseignement explicite dans les cours de sciences. Ces constats militent en faveur d'un enseignement explicite des stratégies d'écriture, tant cognitives que métacognitives, qui ont une grande incidence sur la qualité de l'écriture des élèves en sciences. L'écriture en sciences relève par ailleurs de deux fonctions: instrumentale, à des fins de communication d'information à autrui, et épistémique, à des fins d'apprentissage. Dans cette double perspective, stratégique et fonctionnelle, l'article présente une vaste gamme de tâches d'écriture en sciences, significatives pour les élèves.

François Lentz avance quelques remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. Celle-ci comprend divers volets: la compréhension orale; un oral de communication proprement dit; un oral mobilisé par la réalisation de tâches d'apprentissage; un oral de construction de savoirs, qui a trait à la construction de critères qui caractérisent des objets d'apprentissage et à l'explicitation des démarches méthodologiques permettant de s'approprier ces objets; enfin, un oral plus réflexif, par le biais duquel l'apprenant parle de ses apprentissages et de lui comme apprenant. Plus fondamentalement, la communication orale sous ses divers volets permet à l'élève de se produire, de se construire comme sujet parlant et de se dire comme personne, en français. Quant au travail pédagogique sur la communication orale, il privilégie une prise de parole par les élèves, qui s'accompagne d'interventions

sur des éléments de l'oral comme objet – et non seulement comme médium – d'apprentissage. Plus fondamentalement, il est question de développer chez l'élève un pouvoir d'action sur son propre discours et sur soi.

Dans le dernier article portant sur les orientations qui sous-tendent l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire, Paule Buors et François Lentz commentent, sous l'angle de leurs incidences didactiques, des témoignages d'élèves sur l'apprentissage en français. Les souvenirs marquants de leur vécu scolaire que les élèves attachent à la langue française sont associés à des expériences d'apprentissage où la langue est vécue, non comme un objet d'études centré très souvent sur son fonctionnement, mais plutôt comme une pratique langagière, vecteur de l'expression d'une affirmation identitaire. Les élèves réclament une classe de français envisagée comme un lieu d'échanges et de réflexions sur la langue dans sa dimension pragmatique, qui touchent au vécu d'adolescents francophones au début du XXI^e siècle. À la lumière des témoignages, il n'est sans doute pas erroné d'affirmer que le type de travail pédagogique mené, au sein même de l'école francophone, sur la langue française n'est pas sans incidence sur les images que les élèves se développent de la langue, sur le rapport qu'ils se construisent à elle. La pédagogie en milieu francophone minoritaire doit donc être «intervenante» et permettre aux élèves de trouver un sens à devenir francophones.

3. Clientèles et interventions

Le troisième et dernier volet de ce numéro est consacré à certaines clientèles qui fréquentent l'école francophone en milieu minoritaire et aux interventions pertinentes à mettre en place. Dans un premier article, Jules Rocque aborde la problématique complexe des couples mixtes, qui accordent majoritairement une grande place à la langue anglaise dans leur foyer dont les enfants sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école francophone. L'article présente une étude sur la question menée auprès de directions d'école et de parents: le processus mis en place; les résultats en ce qui concerne les pratiques en vigueur, les réussites et les défis; des recommandations. L'article présente enfin, dans une perspective plus théorique, une adaptation, à la suite de l'étude, du modèle des balanciers compensateurs, proposé par Landry et Allard (1990). De

manière plus fondamentale, les données livrées par cette étude mettent pleinement en lumière un enjeu stratégique: l'accueil et l'accompagnement – qui exigent compréhension, sensibilité et respect – des parents vivant au sein de foyers mixtes, et, plus largement, de l'ensemble des parents dans toute leur diversité, constituent de plus en plus une composante essentielle du succès de la mission de l'éducation francophone en milieu minoritaire.

Les deux derniers articles de ce numéro portent sur la clientèle que constituent ce qu'il est convenu d'appeler les nouveaux arrivants. Phyllis Dalley présente les résultats d'une recherche qualitative dont le premier objectif était d'explorer les facteurs influant les choix scolaires d'un groupe de parents immigrants francophones à Edmonton. Quatre critères principaux semblent guider ces choix: la question de la langue; la continuité linguistique et scolaire; l'accueil ressenti au sein de l'école par soi-même, ses enfants ou son entourage; enfin, l'âge des enfants à l'arrivée dans la ville. La langue d'enseignement, l'accueil, le parcours pré-migratoire des enfants et l'excellence académique sont au centre des préoccupations des parents rencontrés dans le cadre de cette recherche. Celle-ci avait également un second objectif: identifier des moyens pour répondre aux besoins, tant d'apprentissage que d'inclusion, des élèves issus de l'immigration au sein notamment de l'école francophone; ceux-ci touchent, entre autres, à la facilitation d'un dialogue interculturel parent/école, planifié et inscrit dans la vie communautaire.

Nathalie Piquemal, Bathélémy Bolivar et Boniface Bahi font part des résultats d'une recherche qui porte sur les deux aspects suivants: connaître les perspectives des enseignants de la communauté francophone de Winnipeg quant à l'inclusion des nouveaux arrivants, majoritairement africains, en milieu scolaire; comprendre les expériences qu'ils ont vécues ainsi que les défis auxquels ils ont été confrontés dans le développement de pratiques pédagogiques inclusives, en portant un regard particulier sur les facteurs personnels et contextuels qui influencent la façon dont ces enseignants répondent aux différents besoins et aux différentes circonstances des immigrants francophones, en particulier des réfugiés. L'article dégage un constat: les enseignants sont loin d'être indifférents

quant à l'intégration scolaire des nouveaux arrivants. L'article propose également quelques implications, qui visent toutes à créer une dynamique d'interventions au service de l'intégration scolaire et sociale réussie des jeunes immigrants.

Le numéro se termine par une note de lecture consacrée à deux ouvrages synthèse de Benoît Cazabon sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire, et, plus largement, sur la langue, la culture et l'identité des francophones en contexte minoritaire.

En somme, la présente livraison des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* repose sur une conviction, forte, énoncée par Diane Gérin-Lajoie:

[i]l faut cesser de penser que [l'école francophone en milieu minoritaire] peut reproduire les mêmes valeurs que celles qu'elle transmettait il y a cinquante ans. On a encore trop tendance à penser, que dès que les enfants franchissent les portes de l'école, ces derniers deviennent automatiquement des petits francophones convertis [...] La question est beaucoup plus complexe (Gérin-Lajoie, 2003, p. 183).

Cette livraison renvoie également à une vision: l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire constitue un espace didactique particulier, qu'il importe de circonscrire dans ses spécificités, de s'appropriier, d'investir et d'aménager pleinement, parce qu'il représente un enjeu majeur pour l'avenir de la francophonie en contexte canadien.

Que soient ici vivement remerciés Léonard Rivard, doyen de la Faculté d'éducation et directeur de la recherche au Collège universitaire de Saint-Boniface, pour le soutien financier qu'il a apporté à la production et à la diffusion de la présente livraison des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*; Danielle Bérard, opératrice en éditique à la Division du Bureau de l'éducation française d'Éducation Manitoba, pour sa contribution à la clavigraphie et à la mise en pages de certains textes; Renée-Lynn Gendron, coordonnatrice au Centre de recherche et au Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest du Collège universitaire de Saint-Boniface, pour son aide durant la production de ce numéro; et, surtout, André Fauchon, président du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest et rédacteur en chef des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, pour la confiance qu'il m'a témoignée

en me confiant la coordination de ce numéro, pour l'appui précieux qu'il m'a offert durant le processus de sa préparation et, particulièrement, pour l'attention minutieuse avec laquelle il a vérifié la version finale de chacune des contributions à cette publication.

Bonne lecture!

François LENTZ, rédacteur invité
Collège universitaire de Saint-Boniface

BIBLIOGRAPHIE

BÉGIN, Luc, BLEAU, Michel et LANDRY, Louise (2000) *L'école orientante: la formation de l'identité à l'école*, Outremont, Éditions Logiques, 112 p.

BUORS, Paule et LENTZ, François (2005) «Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première en milieu minoritaire: un regard rétrospectif et prospectif», dans FAUCHON, André (dir.) *L'Ouest: directions, dimensions, destinations*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 325-360. [Actes du vingtième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 15, 16, 17 et 18 octobre 2003]

_____ (2009) «Apprendre en français en milieu francophone minoritaire: se construire un pouvoir d'action», *Québec français*, n° 154, p. 102-107.

_____ (à paraître) «La programmation éducative en milieu francophone minoritaire: penser autrement pour agir différemment», dans ROCQUE, Jules (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface.

CAZABON, Benoît (2005) *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury, Prise de parole, 206 p.

_____ (2007) *Langue et culture: unité et discordance*, Sudbury, Prise de parole, 294 p.

CAZABON, Benoît, LAFORTUNE, Sylvie et BOISSONEAULT, Julie (1998) *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*, Québec, Centre de recherche en aménagement linguistique, Université Laval, 379 p.

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (CMEC) (2003) *Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année: trousse de formation en francisation*, Toronto, CMEC, ensemble multimédia non paginé.
- DELORS, Jacques (dir.) (1996) *L'éducation: un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Éditions UNESCO / Éditions Odile Jacob, 311 p.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES CONSEILS SCOLAIRES FRANCOPHONES (FNCSF) (2004) *Stratégies pour compléter le système d'éducation en français langue première au Canada: rapport du comité directeur sur l'inventaire des besoins des conseils scolaires francophones du Canada*, Ottawa, FNCSF, 62 p.
- FOUCHER, Pierre (2003) «Les droits scolaires des minorités linguistiques: le système judiciaire et le système scolaire», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 56-65.
- GAUVIN, Lucie (2003) *Le développement d'un cadre conceptuel pour la construction langagière, culturelle et identitaire en milieu francophone minoritaire* (travail de recherche inédit), Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, 37 p.
- _____ (2009) «La construction langagière, identitaire et culturelle: un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 87-126.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2003) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 190 p.
- LANDRY, Rodrigue (2003) *Libérer le potentiel caché de l'exogamie: profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 44 p.
- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (1990) «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n^o 3, p. 527-553.
- _____ (1997) «L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familioscolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n^o 3, p. 561-592.
- _____ (1999) «L'éducation dans la francophonie minoritaire», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au*

Canada: l'état des lieux, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.

LANDRY, Rodrigue et ROUSSELLE, Serge (2003) *Éducation et droits collectifs: au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 208 p.

LENTZ, François et BÉRARD, Danielle (dir.) (2008) *Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, DVD, non paginé. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]

MARTEL, Angéline (2001) *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire, 1982-2002: analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Office of the Commissioner of Official Languages, 81 p.

MASNY, Diana (2003) «Les littératies: un tournant dans la pensée et une façon d'être», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 157-165.

ROCQUE, Jules (2006) *L'éducation en français langue première: étude sur le phénomène de l'exogamie et de la gestion scolaire en milieu minoritaire*, thèse (Ph.D.), Université Laval, 273 p.

_____ (2009) «La vitalité des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire: droit fondé sur les luttes du passé», *Le Point en administration de l'éducation*, vol. 11, n° 2, p. 36-39.