

Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire : quelques observations à l'occasion d'un anniversaire

François Lentz

Volume 28, Number 2, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1037178ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1037178ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lentz, F. (2016). Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire : quelques observations à l'occasion d'un anniversaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 28(2), 317–386. <https://doi.org/10.7202/1037178ar>

Article abstract

At present, the conduct of French language education within minority francophone communities may already claim important institutional assets, though there remains much to be done, in part because the relevant pupils and, still more largely, the Francophonie itself have been effected by important changes. Given this situation, it is important to consider pedagogy within its context in order that it achieve its maximum effect and remain attentive to the “voices of the pupils.” It is also necessary to consider pedagogy in conjunction with the construction of an identity which is at the heart of French language schooling: thus, as pupils engage in communicative projects that valorise the language as a social practice that emphasises dynamics of production, they become actors and creators who express values, engage in forms of behaviour and take action. In learning situations involving reading and writing in science in which they develop a sense of critical civic responsibility with regard to social issues, the pupils learn to “engage the world” in French. Thus a pedagogy based on the oral and which considers articulation in the context of identity formation leads the pupils to engage their voices in the shaping of a voice. Such an approach is not without considerable import, in particular because it attempts to foster within the pupils the power of self-realisation as a learner, as an individual and as an autonomous, self-reflexive subject and because it positions French as a means to this emancipation. In the name of a rationale which is likewise a necessity: To what extent can a pedagogy of French language education enacted within francophone minority communities contribute to the understanding the pupils have of their francophone identity?

Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire: quelques observations à l'occasion d'un anniversaire*

François LENTZ
Université de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

L'éducation en langue française en milieu francophone minoritaire dispose désormais d'acquis institutionnels, mais beaucoup reste à faire, entre autres parce que sa population scolaire et, plus largement, la francophonie elle-même sont affectées par d'importants changements. Dans cette perspective, il importe de penser le travail pédagogique en prise avec le contexte dans lequel il se déroule pour qu'il prenne sa pleine portée et d'être attentifs aux «voix des élèves». Il importe également de penser le travail pédagogique conjointement avec la construction identitaire qui est au cœur du projet de l'école francophone: ainsi, lorsque les élèves sont engagés dans des projets de communication qui valorisent la langue comme une pratique sociale et qui mettent de l'avant la dynamique de la production, ils sont des acteurs et des créateurs, qui expriment des valeurs, manifestent des comportements et posent des gestes. Dans des situations d'apprentissage en lecture et en écriture en sciences dans lesquelles les élèves développent une citoyenneté critique sur des problématiques sociétales, ils apprennent à «penser le monde» en français. Ainsi, un travail pédagogique centré sur l'oral et qui se soucie d'une articulation avec la construction identitaire conduit les élèves à prendre la parole pour construire leur parole.

* Cet article s'appuie sur une pratique d'interventions multiples en milieu francophone minoritaire, au Manitoba essentiellement, pratique qui s'est étendue sur plus d'une trentaine d'années: élaboration curriculaire, formation professionnelle, enseignement universitaire, production de matériel pédagogique et réflexions didactiques. Il en constitue en quelque sorte un état des lieux, suscité par un anniversaire, en l'occurrence le vingtième de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), célébré durant l'année scolaire 2014-2015.

Une telle perspective de travail n'est pas sans enjeux, en particulier parce qu'elle vise à construire chez les élèves un pouvoir d'action sur soi, comme apprenant, comme personne et comme sujet autonome et réflexif, et à faire de la langue française le vecteur de cette émancipation. Au nom d'une cohérence, qui est également une exigence: dans quelle mesure le travail pédagogique mis en place au sein de l'école francophone en milieu minoritaire contribue-t-il au sens que les élèves donnent à devenir francophones?

ABSTRACT

At present, the conduct of French language education within minority francophone communities may already claim important institutional assets, though there remains much to be done, in part because the relevant pupils and, still more largely, the Francophonie itself have been effected by important changes. Given this situation, it is important to consider pedagogy within its context in order that it achieve its maximum effect and remain attentive to the "voices of the pupils." It is also necessary to consider pedagogy in conjunction with the construction of an identity which is at the heart of French language schooling: thus, as pupils engage in communicative projects that valorise the language as a social practice that emphasises dynamics of production, they become actors and creators who express values, engage in forms of behaviour and take action. In learning situations involving reading and writing in science in which they develop a sense of critical civic responsibility with regard to social issues, the pupils learn to "engage the world" in French. Thus a pedagogy based on the oral and which considers articulation in the context of identity formation leads the pupils to engage their voices in the shaping of a voice. Such an approach is not without considerable import, in particular because it attempts to foster within the pupils the power of self-realisation as a learner, as an individual and as an autonomous, self-reflexive subject and because it positions French as a means to this emancipation. In the name of a rationale which is likewise a necessity: To what extent can a pedagogy of French language education enacted within francophone minority communities contribute to the understanding the pupils have of their francophone identity?

Au cours des derniers trente ans, l'éducation en langue française en milieu francophone minoritaire a été affectée par

un triple changement de paradigme. Pour dire les choses bien rapidement, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage dans son ensemble, une perspective axée sur la transmission des connaissances a fait place à une approche valorisant la construction des savoirs (Morissette, 2002; Tardif, 1992; Vygotsky, 1985; Wells, 1981). Quant à l'enseignement/apprentissage de la langue, une approche centrée sur le code linguistique s'est élargie à une perspective didactique mettant l'accent sur la pratique communicative de la langue (Lentz, 1987; Théberge et Lentz, 1990; Cazabon, 2005). Enfin, dans la dimension culturelle, qui constitue, comme on le sait, une composante définitoire de l'école francophone, s'est opérée une mutation qui a vu la transmission culturelle être reconfigurée sous la forme de la construction identitaire, définie par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) comme un

[...] processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue (ACELF, 2006, p. 12)¹.

Dans ces trois domaines, l'intervention pédagogique s'est déplacée de l'objet à transmettre (respectivement, les connaissances, le code linguistique et la culture) à l'apprenant et aux démarches par lesquelles il s'approprie cet objet – déplacement qui témoigne lui-même d'une évolution de la conception même de l'acte d'enseigner: non plus simplement transmettre des savoirs, mais les faire apprendre (Lenoir, 1991).

Le passage de la transmission culturelle à la construction identitaire au sein de l'école francophone en milieu minoritaire paraît doublement significatif: d'une part, il prend acte des changements importants qui affectent la population scolaire de cette école et, plus largement, la nature même de la francophonie minoritaire canadienne; d'autre part, il accorde à l'élève qui fréquente cette école un rôle actif et central dans le processus de la construction de son identité. Dans ce processus, l'élève est

[...] le chef [d'un] chantier qui ne peut s'élaborer qu'à partir de ses choix propres. Ceux-ci peuvent être de tout ordre: délibérés ou imposés, rationnels ou impulsifs, pleinement libres ou fortement suggérés, incontournables ou accessoires [...] (ACELF, 2006, p. 12-13),

au sein «d'une démarche qui a besoin de temps pour s'élaborer, d'un processus vivant, qui ne s'achève jamais vraiment complètement» (ACELF, 2006, p. 12).

Une telle perspective renvoie au processus de «cette construction du sens de soi qu'est une identité», dans lequel «le soi, plutôt que de revendiquer son individualité et de se poser seul au centre du processus d'identification, reconnaît l'hétérogénéité de ses référents identitaires» (Thibeault, Delic et Hotte, 2011, p. 4) et où «se définir soi, c'est [...] cerner son rapport à l'autre» (Thibeault, Delic et Hotte, 2011, p. 3). Ces auteurs concluent ainsi:

[...] C'est [...] dans un rapport d'individu à individu, dans une relation entre le soi et les autres fondée sur un principe d'échanges interpersonnels et intersignifiants, que semblent se construire les paradigmes contemporains de l'identité et de l'altérité [...] (Thibeault, Delic et Hotte, 2011, p. 14)

Christiane Gohier va dans le même sens:

[...] l'identité n'appartient pas exclusivement à la sphère sociale mais également au registre psycho-individuel. Si elle est toujours sociale, au sens où la personne est un être social ayant nécessairement besoin de l'autre pour se développer, elle n'est pas strictement déterminée par les contingences sociales, si tant est qu'on accorde à la personne une certaine capacité de réflexion, de création et de recréation du monde. Par son individualité, biologique, psychique et biographique, chaque individu participe à sa propre construction ainsi qu'à celle de sa société (Gohier, 2006, p. 152-153).

Elle ajoute: «[r]apport à l'autre et rapport à soi sont deux mouvements incontournables d'une construction identitaire qui n'est pas que reflet de l'autre ou enfermement sur soi» (Gohier, 2006, p. 153).

La perspective du processus de la construction identitaire a également des incidences éducatives qui peuvent être formulées sous la forme d'une question: dans quelle mesure les expériences d'apprentissage vécues en langue française par les élèves en contexte scolaire nourrissent-elles ce processus? Le présent article propose quelques réflexions en réponse à cette question en examinant l'articulation qui consiste à penser conjointement le travail pédagogique (entendu ici comme

l'ensemble des expériences d'apprentissage mises en place par un enseignant pour que les élèves s'approprient des contenus d'apprentissage déterminés par des programmes d'études) et la construction identitaire au sein de l'école francophone en milieu minoritaire. Ces réflexions, qui s'appuieront sur la situation au Manitoba, se dérouleront en trois temps: d'abord, un ensemble de considérations pour faire valoir que le travail pédagogique doit être inscrit dans le contexte dans lequel il se déroule (caractérisé désormais par des acquis institutionnels, mais où beaucoup reste à faire, d'autant plus que bien des éléments dudit contexte sont affectés par des changements importants); ensuite, des exemples de travail pédagogique (portant sur des projets de communication, sur la lecture et l'écriture en sciences ainsi que sur l'oral) pour illustrer concrètement comment le travail pédagogique gagne à être pensé et opérationnalisé conjointement avec la construction identitaire; enfin, des considérations sur quelques enjeux d'une telle vision articulatoire pour l'école francophone en milieu minoritaire. Le tout au nom d'une cohérence, qui est également une exigence: dans quelle mesure le travail pédagogique mis en place au sein de l'école francophone en milieu minoritaire contribue-t-il au sens que les élèves donnent à devenir francophones?

DE LA NÉCESSITÉ D'INSCRIRE LE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE DANS SON CONTEXTE

1. S'appuyer sur les acquis institutionnels qui encadrent désormais l'éducation en langue française en milieu francophone minoritaire

Depuis longtemps, les communautés francophones minoritaires perçoivent l'éducation comme «la pierre angulaire» (Landry, 2003, p. 4) du développement de leur vitalité. L'école francophone en milieu minoritaire joue en effet un rôle spécifique, qui la démarque de l'école en milieu majoritaire: outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, elle doit développer le savoir-devenir nécessaire aux futurs bâtisseurs des communautés francophones (Landry et Allard, 1999; Landry et Rousselle, 2003). Mais 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 langue². Par la

suite, surtout durant les quelque vingt-cinq 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 spécifique, mis en place pour les francophones et gérés par eux, est désormais fonctionnel³. 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, l'inscrivant ainsi dans un dessein plus large: l'épanouissement des collectivités de langue française au Canada (Rocque, 2009).

Il n'est sans doute pas inutile de retracer, même à gros traits, le cheminement, long et complexe, ponctué de luttes, qui a abouti à la mise sur pied de ce système éducatif. Ainsi, dans le cas du Manitoba, en l'espace de quelque 150 ans, l'éducation en langue française est passée d'une reconnaissance officielle à une interdiction non moins officielle, a ensuite connu une renaissance lente et graduelle pour déboucher de nouveau sur une totale reconnaissance, renforcée cette fois par une pleine légitimité constitutionnelle⁴:

- à l'entrée du Manitoba dans la Confédération canadienne en 1870, un système d'écoles publiques confessionnelles (écoles catholiques/français, écoles protestantes/anglais) subventionnées par la province est garanti par l'*Acte du Manitoba*;
- mais, dès 1890, ce système confessionnel est aboli par l'Assemblée législative, qui vote également la suppression de la langue française comme langue officielle du Manitoba; en 1916, l'éducation en langue française est interdite;
- face à cette interdiction, l'Association d'éducation des Canadiens français du Manitoba se met sur pied et veillera, pendant une cinquantaine d'années, à l'éducation en langue française des élèves francophones, qui se déroule «en cachette» dans les écoles publiques du Manitoba;
- en 1967, l'enseignement en langue française est à nouveau autorisé, mais à 50 % du temps; en 1970, la *Loi 113* permet l'enseignement en français à 100 % du temps de la maternelle à la 3^e année et l'enseignement de toutes les matières en français, sauf pour le cours *English Language Arts* qui se déroule en langue anglaise, de la 4^e à la 12^e année. Mais cette loi donne accès à un droit; encore faut-il le réclamer, en particulier au sein de commissions scolaires anglophones, ce qui donna lieu à quelques âpres batailles;

- à la suite de l'entrée en vigueur en 1982 de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et une nouvelle fois au prix de batailles, cette fois juridiques, la portée de l'article 23 s'étend jusqu'à la gestion, par les francophones du Manitoba, d'un système scolaire en langue française qui leur est propre: en 1994, la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) est mise sur pied. Durant l'année scolaire 2014-2015, qui coïncide avec son vingtième anniversaire, elle rassemble les 23 écoles franco-manitobaines du Programme de français langue première du Manitoba; 5 240 élèves⁵ suivent dans ces écoles leur scolarité en langue française, de la maternelle à la dernière année du secondaire⁶.

2. Ne pas tenir ces acquis institutionnels... pour acquis

Il importe de se rappeler que ces acquis, aussi significatifs soient-ils, peuvent être, au fil des années, guettés par l'institutionnalisation et, potentiellement, la banalisation. Ainsi, la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), au même titre sans doute que ses homologues canadiens, fait désormais partie, après vingt ans d'existence, du paysage éducatif institutionnel du Manitoba. De manière plus large, au Manitoba toujours, l'appareillage institutionnel francophone n'a sans doute jamais été aussi complet; pourtant, il semble que les acquis s'érodent et qu'il faille veiller à leur conservation⁷.

Ces acquis sont par ailleurs fragiles:

Malgré les progrès notables sur le plan institutionnel et l'étendue de son réseau associatif, de nombreux indices révèlent la fragilité de la vitalité des communautés francophones en situation minoritaire. Nous relèverons un certain nombre de "tendances lourdes" qui ensemble constituent des signes d'une vitalité décroissante au sein de nombreuses communautés [...] (Landry, 2012, p. 61)

Dans son article, Rodrigue Landry passe en revue les «tendances lourdes» suivantes: «[u]ne proportion démographique décroissante»; «[u]n taux d'attraction linguistique décroissant»; «[u]n taux de fécondité inférieur au taux de remplacement (2,1)»; «[une c]roissance des populations allophones et [des] transferts linguistiques»; «[u]ne baisse de la clientèle scolaire admissible»; «[un t]aux d'exogamie en croissance»; «[des e]ffectifs scolaires incomplets»; «[un v]ieillessement de la population»; «[une u]rbanisation grandissante et [un] exode des régions rurales»; «[l']effet mondialisation: l'attraction sociale de l'anglais» (Landry, 2012, p. 61-65).

Enfin, ces acquis sont affectés par une donnée fondamentale de leur contexte, qui a la force de l'évidence: la fragilité, consubstantielle, pour ainsi dire, au milieu minoritaire lui-même, où rien ne semble jamais, précisément, définitivement acquis:

[d]ans la vie des minorités, les titres d'acquisition ne s'accompagnent jamais des sûretés de nature réelle et ne représentent pas une caution pour l'avenir. Ce qui fait au contraire le tissu fondamental du contexte minoritaire, c'est le fait aléatoire. Aucune situation qui ne soit à réévaluer. Pas un acquis dont on puisse affirmer qu'il est définitif, bâti sur le terrain ferme, substantiellement approprié (Roy, 1981, p. 232).

3. Tabler certes sur des acquis, mais beaucoup reste à faire

3.1 d'autant plus que le système scolaire francophone ne fait pas le plein de ses élèves potentiels

Dès 2003, Rodrigue Landry et Serge Rousselle dressaient en effet le constat suivant:

[...] plus de vingt ans après l'adoption de la *Charte*, l'objet réparateur de l'article 23 tarde à s'actualiser. On observe une érosion progressive des communautés francophones et la moitié des enfants qui devraient remplir les écoles de langue française se font encore instruire dans les écoles de langue anglaise [ou, souvent, d'immersion française]. Dans leur cas, le statut d'ayant droit n'est pas transmis à la génération suivante. Inconsciemment ou non, ce droit qui fait partie du patrimoine des communautés francophones et acadiennes et de la constitution du pays se perd graduellement (Landry et Rousselle, 2003, p. 11).

Il est intéressant de noter que, face à cette situation⁸, Landry et Rousselle, invitant à penser un «au-delà de l'article 23 de la *Charte*», mettent de l'avant, parmi les «éléments [de divers ordres qu'ils avancent pour contribuer à] une plus grande complétude institutionnelle en éducation», «la prise en charge [par la communauté francophone minoritaire] d'un curriculum pédago-communautaire», qui s'articule autour de 5 axes: «[u]ne enculturation francophone active», «[l]e développement de l'autodétermination», «[u]ne actualisation maximale du potentiel d'apprentissage», «[u]ne pédagogie de la conscientisation et de l'engagement» et «[u]ne pédagogie de l'entrepreneuriat communautaire» (Landry et Rousselle, 2003,

p. 106-131). Il semble donc que la pédagogie mise en place à l'intérieur de l'école francophone en milieu minoritaire, loin d'être seulement la mise en œuvre d'outils d'enseignement, aussi pertinents soient-ils, gagne à être envisagée comme un moyen dont l'apport spécifique à un dessein sociopolitique plus large doit être examiné avec toute l'attention qu'il requiert.

3.2 d'autant plus que la nature des communautés francophones minoritaires et la vision de la francophonie changent

La communauté francophone du Manitoba, à l'instar de ses homologues au Canada, ne constitue plus désormais, comme on le sait bien, une francophonie homogène et saisissable dans son entièreté, mais rassemble des francophonies multiples, voire individuelles, foncièrement hétérogènes aux plans linguistique, culturel et identitaire, et indéniablement caractérisées par la diversité, un portrait qui s'accentuera très probablement dans les prochaines décennies. Se dessine ainsi une nouvelle «texture sociale communautaire» (Dubé, 2005, p. 75), traversée par des dynamiques de changement induites, entre autres, par l'arrivée, depuis une quinzaine d'années, d'immigrants issus majoritairement de pays africains francophones ainsi que par la proportion de plus en plus grande de Manitobains pour qui le français est une langue seconde – les effectifs dans le Programme d'immersion française au Manitoba n'ont jamais été aussi élevés⁹. Les discussions, qui ont lieu depuis quelques années au sein de la francophonie manitobaine, visant à élargir la définition du mot «francophone» en vue d'y inclure, de la manière la plus large possible, tous les parlants français, attestent d'une volonté de prendre acte de la réalité actuelle et de promouvoir une nouvelle communauté francophone du Manitoba, marquée par l'ouverture sur la diversité et le rassemblement¹⁰. De telles discussions renvoient à un débat plus fondamental sur l'identité francophone:

[...] il importe moins de savoir ce qu'est l'identité francophone au Canada français aujourd'hui [...] que de définir ce que nous voulons qu'elle soit, grâce à un travail de réflexion collective fondé sur l'égalité réelle et authentique des participants [...] dans notre contexte particulier d'une francophonie bilingue, trilingue, hétérogène et plurielle, ouverte aux autres et sur le monde [...] (Dubé, 2015, p. 228)

et sur la notion même de communauté: «un espace, une valeur à partir de laquelle les individus sont appelés à participer volontairement à son développement» (Cardinal, 1994, p. 72) ou encore non pas un «mécanisme d'intégration, [mais] plutôt [...] un dispositif rassembleur» (Dubé, 2015, p. 229). Perspective différente de celle qui conçoit l'agencement des différentes composantes de la francophonie manitobaine actuelle en une série de cercles concentriques, gravitant autour de celui du centre constitué par «les Franco-Manitobains de souche»¹¹.

Dans cette «nouvelle configuration [francophone] communautaire» (Dubé, 2005, p. 80), les francophones deviennent de

[...] nouveaux individus multiples mélangés, non pas multiculturels en tant que cela suppose une fixité culturelle permettant la coexistence parallèle de cultures, sorte de cultures-tiroirs utilisables selon les circonstances, mais des êtres chez qui se combine la multiplicité des héritages, produisant un nouvel individu, une nouvelle conscience d'un soi en mesure de négocier son espace dans le monde d'aujourd'hui (Dubé, 2005, p. 78-79).

Peter Dorrington note dans le même sens que

[...] L'expérience de la première francophonie de l'Ouest semble revêtir une leçon essentielle pour tout francophone depuis: la francophonie ouest-canadienne sera nécessairement une francophonie culturellement mélangée [...] (Dorrington, 2015, p. 40)

Il ajoute, de manière plus prospective:

[...] les communautés francophones ouest-canadiennes qui s'étiolaient dans [l']isolement qui est le propre de la survivance cherchent à créer une francophonie nouvelle, une francophonie qui soit à la fois inclusive, cohérente et souple (Dorrington, 2015, p. 41).

Il conclut ainsi:

[...] Cette francophonie [...] c'est peut-être surtout une sagesse, une confiance et une audace qu'elle nous propose, une capacité à reconnaître, à assumer et à vivre le caractère mélangé, imprévisible et presque improbable de la chose francophone dans l'Ouest canadien (Dorrington, 2015, p. 42)¹².

Une telle vision a des implications sur la mission sociopolitique de l'école francophone: celle-ci,

[...] lorsqu'elle prend la place [...] qui lui revient dans le cœur de la communauté francophone – “cœur” ici autant géographique que politique, culturel et pédagogique – [...] elle transforme ladite communauté, en lui renvoyant comme dans un miroir l'image de ce qu'elle est réellement. Par son existence même et par la légitimation qui lui est accordée dans l'espace multiple qu'elle occupe, autant discursif et politique que social et identitaire, l'école [...] se pose comme le reflet d'une réalité qui met en cause implicitement la pensée unique et le discours à tendance monologique qu'on utilise pour représenter la francophonie, une francophonie qui se déploie maintenant dans la pluralité, l'hétérogénéité et le multiculturalisme.

[...]

[...] l'école [...] devient en quelque sorte le véhicule d'une représentation symbolique grâce à laquelle il est maintenant possible de se représenter, d'abord comme individu francophone doté d'un avenir, mais aussi comme faisant partie d'une collectivité qui a dépassé la tentation et la menace de “l'exil intérieur” [...]

[...] l'école [...] francophone, le reflet et l'expression d'une nouvelle communauté interculturelle, est véritablement le lieu où s'amorcent et se construisent les francophones du XXI^e siècle. C'est également le lieu producteur d'un nouveau discours qui vise à transformer dans la communauté les rapports de force et à établir une vision qui défende un projet de société (dans lequel il faut inscrire la sauvegarde de la langue) fondé sur le multiple et le démocratique [...] (Dubé, 2005, p. 79-80)

3.3 d'autant plus que la population scolaire qui fréquente les structures scolaires francophones change

La situation démolinguistique de la francophonie minoritaire canadienne s'est profondément transformée, comme on le sait bien, durant les dernières décennies. Ainsi, au Manitoba, l'exogamie francophone/anglophone représente désormais le cas de figure le plus largement répandu:

[e]ntre 1971 et 2006, la proportion de couples exogames français-anglais parmi l'ensemble des couples composés d'au moins un conjoint de langue maternelle française s'est fortement accrue, passant de 35 % à 60 % [...]

Au cours de cette même période, la proportion d'enfants issus d'une famille exogame français-anglais parmi

l'ensemble des familles dont au moins un parent est de langue maternelle française a doublé au Manitoba, passant de 33 % à 66 % [...] (Lepage, Bouchard-Coulombe et Chavez, 2012, p. 19)¹³

Cette situation se retrouve au sein de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) où, durant l'année scolaire 2014-2015, un peu plus de 60 % des familles dont les enfants sont scolarisés dans ses écoles correspondent à ce cas de figure. En outre, 65 % environ des élèves qui y entrent en maternelle ne parlent guère le français¹⁴.

Il importe de mettre ces données démolinguistiques en perspective. Il convient en effet de noter que la connaissance du français par l'enfant d'un ayant droit ne constitue pas, aux termes de l'article 23, un critère d'admissibilité en soi à l'école francophone en milieu minoritaire (CMEC, 2003). Par ailleurs, s'appuyant sur une recherche menée il y a déjà maintenant presque vingt ans (Landry et Allard, 1997), Landry et Rousselle font valoir que

[...] les élèves qui vivent une forte "francité familioscolaire" (ambiance française forte dans la famille et à l'école) ont des compétences en français plus élevées, désirent davantage 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 derniers. Autre fait intéressant, les élèves de foyers exogames qui parlent français avec le parent francophone et qui fréquentent l'école de langue française ont des compétences en français aussi élevées que les enfants de couples francophones endogames [...] (Landry et Rousselle, 2003, p. 93)

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): le français y est-il parlé? Par qui (lorsque c'est la mère qui le parle aux enfants, on constate une incidence positive)? À quelles fréquences? Autant de facteurs déterminants. Bref, «on ne naît pas francophone, on le devient», comme le déclarent Landry et Rousselle (2003, p. 93).

Il importe donc de prendre pleinement acte de la situation démoulinguistique telle qu'elle est aujourd'hui, en particulier quant au vécu scolaire des élèves qui fréquentent la DSFM durant la totalité de leur parcours scolaire: dans quelle mesure celui-ci les conduit-il à «devenir francophones»? La population scolaire désormais très hétérogène des écoles franco-manitobaines incite en effet à

[...] 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. Cela ne semble pas être le cas. La question est beaucoup plus complexe (Gérin-Lajoie, 2003a, p. 182-183).

Diane Gérin-Lajoie ajoute que

[...] l'école [...] s'est longtemps définie comme un agent de reproduction linguistique et culturelle important en milieu francophone minoritaire. Mais peut-on vraiment parler d'agent de *reproduction*, puisque, dans bien des cas, l'école agit à titre de *production* d'une langue et d'une culture minoritaires? L'école doit repenser sa position et réfléchir à son rôle auprès des communautés qu'elle sert. L'école d'aujourd'hui doit se faire inclusive, puisqu'elle se trouve au cœur même d'une réalité où les identités sont de plus en plus fragmentées (Gérin-Lajoie, 2007, p. 55).

Il est un autre constat dont il importe également de prendre pleinement acte: bien des diplômés de la DSFM et, plus largement, des structures scolaires francophones homologues au Canada, affichent et revendiquent une identité bilingue, se reconnaissant à la fois francophones et anglophones et «témoignant d'expériences sociales qui chevauchent les frontières entre le groupe minoritaire et le groupe majoritaire» (Pilote, 2010, p. 32)¹⁵.

Dans les écoles françaises [...] environ quatre élèves sur cinq semblent vivre une sorte d'"hybridité identitaire" [...] que ce soit en se donnant une identité bilingue forte [...] ou en manifestant une dominance identitaire bilingue [...] L'hybridité identitaire n'est pas la situation de tous les élèves, mais elle est définitivement la nouvelle norme (Landry, Deveau et Allard, 2008, p. 7).

Par ailleurs,

[...] pour les enfants issus de foyers exogames, soit presque les deux tiers de la population âgée de moins de 18 ans de la francophonie minoritaire, l'hybridité identitaire constitue peut-être la seule base légitime d'appartenance à la francophonie, en leur permettant de respecter les origines de leurs père et mère [...] (Deveau et Landry, 2007, p. 126)

Des diverses études portant sur la jeunesse francophone en milieu minoritaire (Dallaire, 2004, 2008; Dallaire et Roma, 2003; Dalley, 2006; Gérin-Lajoie, 2001, 2003a, 2003b; 2007; Lafontant, 2002; Lozon, 2001; Pilote, 2003, 2006, 2007) se dégage le constat suivant:

[...] aucune étiquette hégémonique ne semble caractériser [la jeunesse francophone] [...] Au contraire, différentes facettes identitaires se chevauchent, coexistent, se complètent, celles-ci s'articulant différemment d'un individu à l'autre [...]

Pour ces jeunes, on pourrait même affirmer qu'il n'y aucun mal à traverser les frontières qui délimitent les groupes linguistiques et que leurs appartenances multiples apparaissent comme une ressource permettant de gérer les situations rencontrées [...] De manière générale, on constate que leur sentiment identitaire est fluide, perméable et instable [...] Le contexte de mondialisation ne fait que multiplier les choix identitaires s'offrant aux jeunes qui transgressent quotidiennement les frontières qui marquent les identités collectives [...] Inévitablement, ce va-et-vient [...] contribue à transformer leur sentiment d'appartenance ainsi que leur rapport à l'identité francophone (Pilote et Magnan, 2008, p. 53-54).

De manière plus large,

[...] les cohortes actuelles de jeunes sont touchées par [des] transformations récentes qui renchérisent et tendent à exacerber un certain flou identitaire: mondialisation des pratiques culturelles, rapports sociaux virtuels, individualisme consumériste atomisant, et cetera, font partie de l'"esprit du temps" [...] de cette cohorte de jeunes, et affectent leurs repères identitaires (Gallant et Pilote, 2013, p. 4).

Il importe de souligner que ce «métissage identitaire» (Landry, Allard et Deveau, 2013) est un phénomène complexe:

[...] la multiplicité des identités [...] n'est pas seulement le fait d'une juxtaposition de divers registres identitaires, plus ou moins saillants selon les contextes; c'est aussi un enchevêtrement de plusieurs appartenances [...] L'identité est donc un construit unique [...]. Une identité multiple sera plus ou moins complexe selon le nombre et l'enchevêtrement des groupes d'appartenance qui en font partie. Elle sera plus ou moins cohérente selon la capacité de l'individu à faire face aux conflits inhérents à certaines configurations identitaires. En outre, ces configurations identitaires peuvent être appelées à se transformer au gré de cette dynamique constitutive [...] (Gallant et Pilote, 2013, p. 5)

Annie Pilote ajoute que

[...] l'articulation d'une ambivalence [identitaire] permet de saisir le caractère continuellement négocié de l'identité[, donnant ainsi] au jeune [la possibilité] de mobiliser certains aspects de son identité selon les situations qu'il rencontre au cours de son activité quotidienne et, le cas échéant, de revisiter la façon dont celle-ci est définie. Dans cette perspective, l'ambivalence identitaire n'est pas vue comme un état de confusion, mais comme une réponse stratégique et une volonté de produire une identité cohérente relativement à des expériences sociales hétérogènes [...] (Pilote, 2007, p. 96-97)

Ainsi, «[l]a notion d'identité bilingue permet de rendre compte de la manière selon laquelle les jeunes construisent une identité linguistique cohérente» (Pilote, 2007, p. 98); ainsi, «[l]a notion d'ambivalence [permet de] comprendre la manière selon laquelle les jeunes se situent dans les rapports de pouvoir entre les objectifs de reproduction culturelle et un ferme désir d'autonomie individuelle» (Pilote, 2007, p. 101).

En somme, l'identité n'est ni innée, ni statique, ni figée (Gérin-Lajoie, 2012); elle gagne à être envisagée comme «un construit, forgé par le jeune en interaction avec d'autres et en fonction d'un contexte objectif qui balise les choix possibles» (Gallant et Pilote, 2013, p. 4) et à être «saisie dans le mouvement et dans le temps» (Gallant et Pilote, 2013, p. 7).

Les implications éducatives de cette problématique sont, elles aussi, complexes. Si l'école francophone en milieu minoritaire se soucie à la fois de respecter sa mission linguistique et culturelle et de reconnaître les jeunes «pour la *totalité* de ce

qu'ils sont et non seulement pour ce qu'ils *devraient être*» (Pilote, 2007, p. 99), elle doit articuler celle-ci avec

[...] un projet d'éducation à la citoyenneté mettant l'accent sur la reconnaissance de la diversité vue à la fois comme un enrichissement culturel et comme base contribuant au lien social – à l'intérieur de la communauté comme dans l'ensemble de la société [...] (Pilote, 2007, p. 102)

Une telle perspective «confère un rôle inédit à l'école, soit celui d'appuyer les individus dans la construction réflexive de leur biographie individuelle» (Pilote et Magnan, 2008, p. 52).

3.4 d'autant plus que la nature même des structures scolaires francophones est en jeu

Comme on l'a indiqué antérieurement, la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) existe désormais depuis plus de vingt ans. Dès sa mise sur pied et, avec plus d'acuité semble-t-il, depuis une dizaine d'années, sa nature même a fait l'objet d'un questionnement qui renvoie à sa vision même¹⁶: la DSFM n'est-elle, au même titre que ses homologues au Canada, qu'une structure scolaire qui fonctionne en langue française? Il semble que, si elle n'était que cela, la DSFM ne serait qu'une autre division scolaire, définie certes par des caractéristiques propres telles que sa langue, sa population scolaire et son territoire (en l'occurrence provincial, ce qui en fait un cas unique au Manitoba). La DSFM gagne, au contraire, à être conçue comme une division scolaire autre, parce que, outre ces caractéristiques spécifiques, le triple mandat qui est le sien – scolaire, communautaire et identitaire –, s'incarnant indissolublement dans la langue française, en fait un projet de société qui interpelle tous ceux qui se réclament de l'appartenance à la francophonie manitobaine puisqu'il est de nature à structurer son avenir et qu'il touche à l'aménagement de l'espace francophone au Manitoba¹⁷.

Une telle vision stratégique de la DSFM s'accompagne de fortes implications éducatives. Ainsi envisagée, la structure scolaire, toute francophone qu'elle soit et aussi importante soit-elle, n'est en elle-même qu'une condition nécessaire mais non suffisante. Elle doit en effet être pleinement investie d'une vision pédagogique qui soit entièrement au service de la formation des futurs bâtisseurs de la communauté francophone du Manitoba. En d'autres termes, le savoir-devenir, qui constitue la

marque distinctive du système scolaire francophone en milieu minoritaire (voir plus haut), loin d'être un ajout à l'actualisation du tryptique savoir/savoir-faire/savoir-être commun à tout système scolaire, en constitue le point de convergence et de focalisation, dans une visée articulatoire et non additive. Loin d'être périphérique, il constitue le noyau organique des interventions éducatives en milieu francophone minoritaire. Dans cette perspective, les élèves qui fréquentent les écoles de la DSFM doivent vivre, durant l'intégralité de leur scolarisation en langue française, des expériences d'apprentissage qui les conduisent à donner du sens à devenir francophones. Rien de moins. Cette exigence du sens est d'autant plus impérieuse que, rappelons-le, 65 % environ des élèves qui entrent désormais en maternelle à la DSFM ne parlent guère le français...¹⁸

DE LA NÉCESSITÉ DE PENSER LE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE EN ARTICULATION AVEC LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

1. Concevoir l'intervention éducative en fonction du projet de l'école francophone

La première section de cet article a fait valoir que le travail pédagogique en milieu francophone minoritaire doit être nécessairement en prise avec le contexte dans lequel il se déroule pour qu'il prenne sa pleine portée. Benoît Cazabon avance une perspective du même ordre: «[I]a pédagogie [est un] moyen d'intervention sur la langue en milieu minoritaire. [Elle] intervient [...] comme un des leviers de la vitalité [ethno]linguistique» (Cazabon, 1996a, p. 296). Il met de l'avant la fonction politique de l'intervention pédagogique:

[...]l'école de milieu minoritaire ne peut se satisfaire d'être au service de son entourage sociologique assimilateur seulement. Elle doit construire des expériences interactives, dialogiques et culturelles motivantes sans quoi le français sera langue morte. Sans cette obligation, l'école reproduit l'assimilation, condition insuffisante de maintien d'une langue [...] Le milieu éducatif se met des ceillères quand il fonctionne en deçà de cette obligation fondamentale: sa mission comprend une forme d'intervention réparatrice et compensatrice.

[...] L'école est engagée dans un projet de construction de la culture plutôt que dans un programme de reproduction culturelle. *Construire un espace culturel significatif en tant*

que matrice du devenir souhaité, c'est là son défi premier [...]
(Cazabon, 2005, p. 18-20; nous soulignons)

Inscrire le travail pédagogique dans le contexte dans lequel il se déroule permet de l'envisager, non comme la stricte mise en œuvre d'un arsenal d'outils d'enseignement / apprentissage, aussi pertinent et sophistiqué soit-il, mais bien comme une composante essentielle de l'actualisation même du projet éducatif de l'école francophone – le savoir-devenir francophone. Il s'agit donc de penser les expériences d'apprentissage que les élèves vivent à l'intérieur des structures scolaires francophones, comme la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), en articulation étroite et nécessaire avec le triple mandat – scolaire, communautaire et identitaire – de celles-ci, indissociablement lié à la langue française.

C'est le même souci d'articulation qui structure le cadre curriculaire actuel de français langue première élaboré par la Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation de la province du Manitoba¹⁹ (Gouvernement du Manitoba, 1996)²⁰. Ce cadre curriculaire est organisé en trois «domaines»: la communication orale, la lecture et l'écriture. Chacun d'eux comprend deux axes: des pratiques de langue répondant à divers besoins de communication et le développement de stratégies de communication et d'apprentissage. Le cadre comprend également un autre «domaine», «Culture et identité», qui est affecté d'un statut curriculaire privilégié: stratégiquement placé au centre des contenus d'apprentissage, il constitue le lieu d'ancrage des trois domaines langagiers. Ce quatrième domaine comprend «deux facettes complémentaires»: «la prise de conscience» – l'élève «se situe face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs» – et «l'expression» – l'élève «exprime dans son milieu certaines valeurs et manifeste certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie» (Gouvernement du Manitoba, 1996, p. xv-xvi). Ces deux énoncés font écho au rôle spécifique de l'école francophone en milieu minoritaire présenté plus haut²¹.

Ce souci d'articulation entre la composante langagière et la composante culturelle et identitaire au sein du design curriculaire a été à la fois amplifié, affiné et raffermi dans le programme d'études élaboré en 2006 par le Bureau de

l'éducation française du Manitoba pour deux cours optionnels, portant respectivement sur les «littératures francophones» et la «communication médiatique», offerts aux élèves des deux dernières années du cycle secondaire (Gouvernement du Manitoba, 2006a). Ainsi, dans le cas du cours «Littératures francophones» dont «les contenus d'apprentissage [...] s'articulent autour de cinq résultats d'apprentissage généraux qui déterminent l'objet essentiel du cours: l'exploration, par l'élève, de l'univers des textes littéraires francophones» (Gouvernement du Manitoba, 2006a, p. 34), le design curriculaire est agencé ainsi: les trois résultats d'apprentissage relatifs à l'exploration gravitent autour de deux autres qui figure au centre du schéma; l'un marque, dans son libellé même, l'articulation entre cette exploration et la construction: «l'élève sera capable de mettre à profit les expériences d'apprentissage associées aux textes littéraires [...] francophones dans le processus de sa construction identitaire» (Gouvernement du Manitoba, 2006a, p. 35); l'autre porte spécifiquement sur la langue française et révèle un souci de faire valoir la portée de celle-ci au delà de la stricte scolarisation: «l'élève sera capable de valoriser les textes littéraires [...] francophones et, plus largement, la langue française comme véhicule d'une vision du monde» (Gouvernement du Manitoba, 2006a, p. 35). Un schéma conceptuel homologue articule le contenu du cours «Communication médiatique» (Gouvernement du Manitoba, 2006a, p. 285). Le design curriculaire même d'une discipline scolaire contient donc en son centre la dimension définitoire du projet éducatif de l'école francophone et marque explicitement l'articulation entre celle-ci et des contenus d'apprentissage propre à ladite discipline scolaire²².

2. Tenir compte des «voix des élèves»

Depuis quelques années, les «voix des élèves» sont devenues, particulièrement au cycle secondaire, une source importante pour accroître la pertinence de l'intervention éducative en milieu scolaire (Cook-Sather, 2006; Thiessen, 2006). Elles expriment en effet des expériences, des connaissances et des attitudes, bref un vécu, par ailleurs souvent doublé d'une conscience critique: les élèves font ainsi part de ce qu'ils ont à dire sur leurs expériences scolaires; ils ont également une voix dans ce que l'école fait en leur nom.

C'est dans cette perspective qu'en 2007, à l'occasion de la tenue à l'Université (alors Collège universitaire) de Saint-Boniface du premier colloque sur l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens (Lentz et Bérard, 2008), six élèves, en dernière année dans une école secondaire au Manitoba, ont pris la parole sur divers aspects liés à leur vécu scolaire en français (Buors et Lentz, 2009a). Il est intéressant de souligner que ces élèves faisaient partie de la première cohorte d'élèves qui a vécu l'intégralité de sa scolarité au sein de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), de 1994, année de sa mise sur pied et année de leur entrée en maternelle, à 2007, année de leur obtention du diplôme de fin d'études secondaires: leurs témoignages en sont d'autant plus significatifs.

Il est sans doute symptomatique que les souvenirs marquants de leur vécu scolaire, que les élèves associent, spontanément et immédiatement, à la langue française, correspondent 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 et d'un attachement à la langue:

[On a vécu] des expériences en français sans nécessairement penser qu'[on était] en train de [les] faire pour améliorer [notre] langue, sans apprendre à conjuguer des verbes.

[Ce sont ces] expériences positives en français [qui] développent cet attachement à la langue, [qui] expriment qui on est, ce qu'on vit dans la langue. [À la suite de telles expériences,] on veut continuer à parler la langue française (Buors et Lentz, 2009a, p. 234).

L'exemple le plus significatif que les élèves apportent pour illustrer ce type d'expérience langagière est celui du «Festival théâtre-jeunesse» (FTJ). Créé en 1970 par le Cercle Molière, la troupe de théâtre francophone au Manitoba, le FTJ a pour objectif de «fournir aux élèves du secondaire une occasion de créer des pièces collectivement et de les interpréter sur scène dans le contexte d'une compétition provinciale» (Dubé, 2001, p. 42). Il constitue ainsi un creuset d'expériences d'apprentissage de divers ordres: écriture d'une pièce de théâtre par les élèves, mise en scène de la pièce, répétitions, présentation, interactions

avec d'autres jeunes, célébration, réflexions. De telles expériences sont également le lieu de la création d'un produit culturel, d'une découverte de soi et d'une prise en charge. Associées au plaisir avec lequel elles se vivent, elles suscitent un engagement envers la langue, dans la mesure où elles cristallisent un rapport positif à la langue qui s'établit à la suite d'un investissement, personnel et affectif, dans la langue, aux antipodes du rapport distancié que construit un apprentissage de la langue exclusivement formel. Ces expériences sont, au plein sens du terme, des expériences culturelles, associées à la croissance et à l'avenir. Les élèves le disent dans leurs propres mots: «La meilleure façon pour une communauté comme la nôtre de croître, c'est pas par la langue, mais par la culture conduite par la langue» (Buors et Lentz, 2009a, p. 234).

Quant à la classe de français, elle fait l'objet, de la part des élèves, d'un diagnostic sévère:

On n'[y] parle pas de thèmes, de choses que je trouve importants. Des fois, on touche trop [au] superflu, parce qu'on veut préserver la langue, qu'on veut faire certain [sic] qu'on peut tout bien conjuguer, qu'on a les bons adjectifs, que tout est fait de la bonne façon. Mais on regarde pas la raison pour laquelle un texte est écrit, on regarde pas la passion qui a été ressentie par l'auteur, on regarde pas la situation dans laquelle il se trouvait (Buors et Lentz, 2009a, p. 235).

Ou encore,

Si la classe de français est trop structurée – le texte argumentatif, c'est comme ça que c'est fait –, y'a aucune façon que tu peux discuter de cela [...] On peut pas avoir de passion juste pour des structures.

Tu peux conjuguer autant de verbes que tu veux, tu peux étudier la structure d'un texte autant que tu veux, si t'as aucun attachement à la langue, aucun vouloir de l'apprendre, tu vas pas l'apprendre.

Il faut être absorbé par la langue et non l'étudier à distance (Buors et Lentz, 2009a, p. 236).

Aux antipodes de l'image d'un laboratoire de langue préoccupé par l'étude de la langue dans sa dimension formelle, les élèves réclament une classe de français comme un lieu d'échanges et de réflexions sur la langue dans sa dimension pragmatique, qui touchent au vécu de jeunes adultes francophones au début du XXI^e siècle²³: «[y] faut nous choquer sur

des sujets [...] nous faire penser, nous amener à nous interroger» (Buors et Lentz, 2009a, p. 237). Enfin, les élèves semblent enfin avoir une idée assez précise du travail pédagogique à mener sur les textes qui leur sont proposés et l'expriment par le biais d'une comparaison avec ce qu'ils vivent en classe d'anglais:

En anglais, on apprend avec le texte, on se donne des valeurs. On fait pas de verbes en anglais.

En anglais, on écrit pour écrire, pour partager nos opinions, nos valeurs; on écrit pour partager quelque chose qui nous est important. En français, on écrit pour pratiquer la langue (Buors et Lentz, 2009a, p. 237).

Si les élèves font preuve d'une réelle réflexion critique sur leurs apprentissages scolaires, ils font également preuve d'une conscience aiguë de la situation minoritaire de la langue française:

Des fois, on a trop peur de la décroissance de la langue française. On est trop parano de perdre la langue qu'on veut enfermer Saint-Boniface dans une boîte et la sceller. Mais ça va pas fonctionner.

On pense qu'en s'enfermant, on se garde. Mais si tu t'enfermes trop longtemps, t'es plus avec la cadence (Buors et Lentz, 2009a, p. 238).

Les élèves n'envisagent donc pas le repli frileux sur soi, au nom de la préservation de la langue, comme une stratégie de développement durable pour la francophonie en milieu minoritaire. Cette crispation protectrice d'une langue leur paraît, au contraire, de nature à conduire à un isolement, à une non-pertinence, voire à une obsolescence. Il n'est donc pas surprenant qu'ils affichent, avec détermination et sérénité semble-t-il, une intention d'ouverture vers l'ailleurs, vers l'autre:

L'école doit pas être une barrière entre les langues. Faut pas avoir peur de faire des choses en anglais, d'aller chercher ailleurs et de revenir. Ici, c'est chez nous, mais on veut aussi explorer ailleurs, s'aventurer ailleurs (Buors et Lentz, 2009a, p. 239).

Aux yeux des élèves, il est clair que la finalité ultime de la scolarisation dans l'école francophone dépasse le but langagier, aussi important soit-il, mais vise la valorisation attitudinale de la langue française et l'établissement, par les élèves eux-mêmes, d'un rapport affectif et identitaire à la langue française. Désirant agrandir l'espace francophone – «on veut pas juste assurer la

survie du français, on veut que ça s'élargisse» (Buors et Lentz, 2009a, p. 239) –, les élèves proclament la langue française, au delà des bénéfices socio-économiques indéniables qu'elle procure, dans sa valeur ajoutée et dans sa pleine valeur identitaire:

Le français, c'est qui tu es. C'est une autre dimension de ta personnalité. Ça va t'aider à être quelqu'un d'un peu moins unidimensionnel. Ça va donner un peu de saveur à ta personnalité. Ça te permet une plus grande ouverture au monde. C'est beaucoup plus personnel que professionnel.

Étudier la langue française pas juste pour l'étudier mais parce que ça fait partie de nous (Buors et Lentz, 2009a, p. 240).

3. Un premier exemple de travail pédagogique – des projets de communication: la langue comme une pratique sociale

Un travail pédagogique, centré sur la dimension pragmatique de la langue et qui se soucie d'une articulation avec la construction identitaire, met en place des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont engagés dans des projets de communication; en voici quelques exemples.

Il y a environ une dizaine d'années, à Winnipeg, a été érigé un nouveau pont reliant le centre de la ville à Saint-Boniface; la réfection du pont s'est accompagnée de la construction d'un pont piétonnier, reliant le «quartier français» au lieu historique de la Fourche. Ce pont piétonnier, qui porte le nom symbolique d'Esplanade-Riel, comporte en son centre un espace destiné à accueillir un restaurant. Après bien des tergiversations, la ville de Winnipeg a décidé que cet espace serait attribué à une chaîne de restauration rapide, bien connue dans la capitale manitobaine. Cette décision a suscité de vives réactions dans la communauté francophone de Saint-Boniface, où de nombreuses personnes souhaitaient que l'espace soit accordé à un restaurant offrant un «cachet français». Cette problématique communautaire a été mise à profit par une enseignante de français en dernière année du cycle secondaire de l'école secondaire francophone de Saint-Boniface de la manière suivante: les élèves de sa classe ont d'abord établi un inventaire de leurs positions sur cette problématique; ils ont ensuite lu des articles de journaux, visionné des reportages, écouté des entrevues sur la question. Ils ont également invité deux personnalités de la communauté:

l'une, le conseiller municipal d'alors, en faveur du projet de la ville; l'autre, le directeur général de la Société franco-manitobaine, en désaccord avec le projet. Après avoir ainsi établi les tenants et les aboutissants du débat communautaire en jeu, les élèves ont débattu entre eux de la question; enfin, ils ont écrit des textes adressés au maire de Winnipeg, l'incitant à revenir sur la décision de la ville.

Une telle situation d'apprentissage, outre qu'elle constitue un lieu didactique d'articulation de diverses pratiques langagières (oral, écrit, compréhension, production, interactions), met à profit le potentiel d'apprentissage qu'offre la dynamique de l'aller et retour entre l'école et la communauté. La situation d'apprentissage donne par ailleurs un sens à la pratique de la langue: les élèves écrivent des textes qui sont significatifs à leurs yeux mêmes, non seulement parce qu'ils s'inscrivent dans un contexte réel mais parce qu'ils sont la trace d'une prise de parole – la leur – qui n'est pas gratuite.

Les élèves sont engagés dans une authentique pratique de la langue qui met l'accent sur le faire. Une mise en garde – importante – ici: s'il est vrai que l'on apprend en faisant, il est aussi vrai qu'on ne le fait pas en ne faisant que cela. En d'autres termes, la pratique de la langue, aussi significative aux yeux mêmes des élèves, n'est en elle-même qu'une condition nécessaire mais non suffisante; elle doit, dans sa réalisation, s'accompagner – non moins nécessairement – d'interventions, ciblées, planifiées et articulées, sur des éléments d'ordres linguistique, discursif et pragmatique de la pratique de la langue. Le développement d'une compétence langagière chez les élèves passe par un travail pédagogique, pensé et opérationnalisé, sur ces deux conditions nécessaires²⁴. Dans le cas présent, la situation d'apprentissage inclut une pratique d'écriture d'une lettre à caractère argumentatif; celle-ci donne lieu, dans sa réalisation même, à des interventions calibrées sur les composantes du texte argumentatif, les ressources langagières les plus susceptibles de susciter l'adhésion, la cohérence textuelle et, bien sûr, les règles de la langue, déclarées socialement importantes, dans le cas présent, par les élèves eux-mêmes. Plus fondamentalement, la pratique de la langue est ici une pratique sociale qui place les élèves dans un rôle d'acteur participant à un projet, communautaire et sociétal,

d'aménagement de l'espace francophone. Elle leur permet de se percevoir, durant leur scolarité même à l'école francophone, comme des bâtisseurs de l'espace francophone – condition sans doute nécessaire pour qu'ils se perçoivent comme les futurs bâtisseurs des communautés francophones. Enfin, la situation d'apprentissage place les élèves dans une posture réflexive, critique et créative qui les conduit à contribuer activement à un imaginaire lourd d'enjeux pour une communauté francophone minoritaire: la place du français dans l'espace social²⁵.

Cette même dynamique de la production est à l'œuvre dans le projet de communication suivant, circonscrit, lui, à l'espace scolaire: l'écriture d'une revue pour la jeunesse, dans une classe de 8^e année (Doche et Lentz, 1985; Lentz, 1992, 1996a). Cette «grande manœuvre scripturale» (Petitjean, 1980, p. 119) s'est déroulée en trois temps: lectures durant toute l'année scolaire des numéros successifs d'une revue pour la jeunesse, accompagnées de la mise en évidence de la facture même d'une telle revue; pratique d'écriture selon des protocoles construits collectivement; mise au point du produit final, distribué ensuite aux destinataires identifiés (en l'occurrence, les élèves d'une classe parallèle).

Dans bien des cas, la production est le résultat d'une exploration par les élèves d'un thème, d'une question, d'une problématique, d'un enjeu. Ainsi, dans un projet sur le *look*²⁶, des élèves de 11^e année créent, en dyades, une annonce de sensibilisation au *look*, diffusée au sein de l'école d'abord, dans les réseaux sociaux ensuite, en s'appuyant sur un schéma conceptuel enrichi au fur et à mesure de leur exploration de la question. Dans un projet sur le développement durable²⁷, des élèves du cycle présecondaire présentent, dans le cadre d'une animation au sein de l'école à l'occasion de la Journée de la Terre, le résultat de leur enquête sur la pollution du lac Winnipeg sous diverses formes: un débat oral exposant, sous la forme d'une simulation, les divers enjeux relatifs au problème; une lettre adressée au ministre provincial de l'Environnement l'incitant à prendre des mesures réparatrices plus fortes; une série d'affiches, placées dans l'école, incitant les élèves à poser des gestes concrets pour le développement durable.

Dans la même perspective, l'exploration par les élèves de l'univers de la communication publicitaire, par exemple, leur

permet de mieux comprendre le fonctionnement et la fonction des textes publicitaires (textes écrits, oraux et multimodaux), d'accueillir à l'école des personnes de leur communauté travaillant dans la publicité, de créer des publicités pour des entreprises communautaires ou des annonces d'ordre sociétal, et de discuter de l'impact de la publicité sur leur vie de jeunes adultes et, plus largement, dans la société actuelle.

Dans ces projets de communication – et bien d'autres du même ordre²⁸ –, les pratiques de langue sont des pratiques sociales et donnent lieu à des expériences langagières qui conduisent à un produit vers lequel elles convergent et autour duquel elles se déploient:

[...] la production à l'école se caractérise comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent. Autrement dit, l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel: au lieu d'apprendre d'abord, en un temps séparé, pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait (Halté, 1982, p. 21)²⁹.

De tels projets, outre qu'ils responsabilisent les élèves dans la réalisation du produit, mobilisent constamment du langage: celui qui articulera le produit final, celui nécessaire à la réalisation des tâches conduisant à ce produit et celui relatif à la régulation du processus de réalisation du projet. Ces projets mettent de l'avant la dynamique de la production, l'élan de la création pour que les élèves soient, en contexte scolaire, des acteurs et des créateurs, responsables et critiques; c'est ainsi qu'ils expriment des valeurs, manifestent des comportements, posent des gestes, partagent des expériences vécues et des réalisations. «Le défi de l'école française en situation de minorité est de construire une obligation de l'agir communicatif. "La culture se juge à des opérations, non à la possession de produits"» (Cazabon, 1996b, p. 86). Agir communicatif en langue française et affirmation identitaire gagnent donc à être pensés et opérationnalisés conjointement dans les pratiques pédagogiques.

4. Un deuxième exemple de travail pédagogique – lire et écrire en sciences: «penser le monde» en français

Un travail pédagogique centré sur la littératie en sciences et qui se soucie d'une articulation avec la construction identitaire met en place des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves apprennent à «penser le monde» en français.

Le travail pédagogique sur la lecture et l'écriture en sciences au cycle secondaire présenté ci-après a été construit dans le cadre d'un projet de formation sur «La littératie en sciences», qui a eu lieu de 2008 à 2011 au Manitoba (Lentz, 2014a, 2014b). Destiné aux enseignants de sciences de la 9^e année de la DSFM, ce projet³⁰ s'est d'abord voulu une réponse aux résultats obtenus par les élèves francophones en milieu minoritaire dans une étude pancanadienne sur les rendements en lecture et en sciences entre autres (CMEC, 2008a). L'étude montre que ces élèves ont des résultats inférieurs à ceux de leurs homologues anglophones et francophones majoritaires; une étude antérieure (CMEC, 2004) avait montré que ces résultats inférieurs se manifestaient particulièrement dans les tâches qui requièrent une utilisation de la langue. Le projet de formation visait donc un objectif essentiel: se familiariser avec certaines pratiques pédagogiques préconisées pour l'enseignement/apprentissage de la littératie en sciences.

4.1 Une démarche de lecture

La démarche de lecture en sciences au cycle secondaire qui suit³¹ s'actualise au sein d'une situation d'apprentissage unifiée par un thème (en l'occurrence, l'exploration spatiale de l'univers), en fonction duquel ont été choisis des textes. Quant à la démarche pédagogique proprement dite, mise en place sur ces textes, elle se déroule en trois phases: prélecture, lecture et postlecture.

La phase de prélecture permet d'inscrire les textes et leur thématique dans un contexte qui confère d'emblée à la pratique de lecture une portée large et significative en l'articulant avec des préoccupations sociétales et non strictement scolaires (en l'occurrence, l'année 2009 comme Année internationale de l'astronomie; le voyage annoncé d'astronautes canadiens dans la station spatiale internationale). Durant cette première phase,

on pose en outre une question initiale d'enquête: celle-ci instaure une intention de lecture (on lira des textes pour se donner des informations en vue de répondre à la question). Elle établit également une problématique que la lecture des textes permettra d'explorer; elle est par ailleurs formulée d'une telle manière qu'elle conduit à lire les textes en vue d'une prise de position réfléchie sur la problématique – la formulation, qui prend la forme d'une question (utilisant, consciemment, l'oxymore), est la suivante: «L'exploration spatiale: un luxe nécessaire?». Enfin, la phase de prélecture permet de rassembler les connaissances antérieures des élèves sur la problématique à explorer (premier état des lieux) et d'établir le champ lexical de la problématique (première configuration).

Durant la phase de lecture proprement dite, les élèves lisent d'abord deux ensembles de textes, l'un à visée informative (textes apportant des informations factuelles), l'autre à visée expressive (textes présentant des entrevues avec des astronautes canadiens). Ils lisent ensuite un troisième ensemble de textes pour prendre connaissance d'opinions (d'élèves et d'experts) relatives à la question initiale d'enquête et pour construire/affiner leurs opinions sur cette question. Cette phase de lecture est organisée autour de tâches successives qui conduisent les élèves à traiter les informations apportées par les textes. Pour la réalisation de ces tâches, les élèves mobilisent des stratégies de compréhension qui mettent à profit les caractéristiques discursives des textes. À partir des informations apportées par les textes, on peut établir un second état des lieux sur la problématique à explorer ainsi qu'une seconde configuration du champ lexical.

La phase de postlecture, troisième et dernière étape de la démarche, constitue le point d'aboutissement et le lieu d'actualisation de la question d'enquête posée lors de la prélecture: elle permet en effet aux élèves de répondre pleinement, sous diverses formes, à la question initiale en réinvestissant les résultats de l'exploration de la problématique apportés par la lecture des textes. Elle peut également donner lieu à divers prolongements possibles: écriture de textes, montage vidéo, débats, etc.

4.2 Une démarche d'écriture

La démarche d'écriture qui suit³² porte sur le texte argumentatif en sciences au cycle secondaire. Elle commence par un premier arrêt sur l'argumentation en sciences, à partir de questions qui y ont trait (ex.: y a-t-il argumentation en sciences? sur quoi porte-t-elle? pourquoi est-elle présente? quand et où la trouve-t-on? est-elle fréquente? sous quelles formes se manifeste-t-elle?). Ce premier arrêt est suivi d'un second consacré plus spécifiquement au fonctionnement du texte argumentatif: à partir de tâches portant sur divers textes présentant et défendant des prises de position sur des sujets scientifiques, les élèves mettent en évidence l'argumentation d'un auteur sur un sujet (par exemple, thèse, arguments, contre-arguments, exemples), la construction de sa progression dans un texte (par exemple, mise en contexte initiale, ordre des arguments, synthèse et ouverture finale) ainsi que les marques énonciatives indiquant la prise de position de l'auteur dans le texte.

La démarche d'écriture proprement dite se déroule en six étapes. La première établit une problématique, objet de controverse sociétale (en l'occurrence, «Faut-il manger des animaux clonés?» – problématique qui constitue un débat socioscientifique très actuel). La deuxième recense les positions initiales des élèves sur la problématique et permet de dresser un premier état des lieux (réponse positive à la question et arguments à l'appui, réponse négative et arguments la soutenant, position plus nuancée et arguments correspondants). La troisième établit les faits, à partir des connaissances antérieures des élèves, de textes divers, d'une recherche, dans Internet par exemple, sur la question; les faits rassemblés font l'objet d'une réaction critique. La quatrième fait de même pour les positions en présence, en s'attachant à mettre en évidence comment celles-ci sont présentées. La cinquième dresse un second état des lieux de la problématique: les élèves effectuent des ajustements éventuels, à la suite du travail effectué lors des troisième et quatrième étapes, au premier état des lieux établi. La sixième, enfin, constitue la pratique d'écriture à proprement parler d'un texte argumentatif sur la problématique, qui se déroule en plusieurs phases successives: mise en place d'une situation d'écriture engageante et significative (intention d'écriture; destination sociale du texte; forme finale du produit fini; établissement de l'argumentaire du

texte à écrire et anticipation de ses caractéristiques linguistiques et discursives; processus de l'écriture du texte); examen critique d'un texte «fabriqué» (texte ayant l'apparence d'un texte qui pourrait avoir été écrit par un élève de la fin du secondaire sur la problématique, mais rédigé pour les besoins de la démarche) pour construire des critères servant à la fois à la production et à l'amélioration d'un texte argumentatif; écriture d'une première version du texte argumentatif; révision et correction³³ de cette première version, à partir des critères dégagés lors du travail sur le texte fabriqué et selon diverses modalités (par exemple, en dyades, un travail collectif à partir d'un texte); mise au point de la version finale du texte argumentatif³⁴.

La démarche d'écriture se clôt par des prolongements éventuels: les élèves pourraient, par exemple, mettre sur pied un panel ou un débat parlementaire, animer une émission à la radio, écrire, en classe de français par exemple, une pièce de théâtre sur la problématique, réaliser une campagne de sensibilisation sur la problématique dans l'école.

4.3 De quelques enjeux

Les deux démarches présentées plus haut illustrent par quel type de travail pédagogique se concrétise le mot d'ordre didactique ancien (puisqu'il remonte, semble-t-il, à la mise sur pied des «écoles françaises» au Manitoba au début des années 1970) mais toujours d'actualité: poser l'ensemble du curriculum³⁵ d'une école francophone en milieu minoritaire comme un lieu de travail langagier.

Ces démarches sont orientées par le sens: on lit et on écrit «pour de vrai». Cette orientation constitue le vecteur qui détermine les tâches proposées aux élèves, les ressources, cognitives, langagières et stratégiques, qu'ils mobilisent pour les accomplir, les processus qu'ils mettent en place pour réaliser le produit dans lequel s'incarnent les apprentissages réalisés. En outre, ces démarches convoquent à dessein l'oral, dans une double fonction: construction de la pensée et communication de la pensée construite (Moisan, 2000).

Par ailleurs, ces démarches mettent en œuvre une vision de la langue dans le travail pédagogique mené au sein d'une école francophone: non pas seulement un objet d'apprentissage,

mais, plus largement et plus significativement, une pratique sociale, dans sa double fonction: instrumentale, à des fins de communication d'information à autrui, et épistémique, à des fins d'apprentissage, de conceptualisation et de construction de savoirs. Une telle perspective fait valoir que

[...] la finalité des productions langagières *pour apprendre* n'est pas de permettre à l'élève de mieux dire quelque chose qui préexisterait en lui, mais de s'approprier les connaissances et les formes langagières dans lesquelles elles s'inscrivent, en les reformulant et en les soumettant au jugement d'autrui [...] (Jaubert et Rebière, 2001, p. 85)

Une telle perspective s'inscrit par ailleurs dans une vision de la littératie, qui,

[...] à son plus haut niveau, nécessite une prise en compte de ce que l'écrit est tout à la fois un mode de langage et un mode de réflexion, autrement dit un mode de pensée incontournable pour faire de l'écrit un outil d'élaboration des savoirs ainsi que d'expression des points de vue sur ces savoirs (Barré-de Miniac et Reuter, 2000, p. 19).

Enfin, ces démarches ne sont pas sans impact sur la nature des sciences et les représentations qu'en ont les élèves: elles actualisent en effet l'image de la classe de sciences au sein d'une école francophone en milieu minoritaire, non pas comme le lieu du factuel, du descriptif et de l'explicatif, mais tout au contraire comme le lieu où une communauté d'apprentissage explore collectivement des problématiques scientifiques faisant l'objet de débats, voire de controverses, souvent liés à des enjeux sociaux et qui renvoient à des conceptions, voire à des visions du monde, pour y prendre position. Plus largement, ces démarches s'inscrivent dans un dessein éducatif plus fondamental de l'école francophone en milieu minoritaire: le développement d'une citoyenneté critique, en français, sur des problématiques sociétales. Il s'agit bel et bien d'apprendre à «penser le monde» en français³⁶.

5. Un troisième exemple de travail pédagogique – l'oral: prendre la parole pour construire sa parole

Un travail pédagogique centré sur l'oral et qui se soucie d'une articulation avec la construction identitaire «donne [aux élèves] la parole pour qu'il[s] apprenne[nt] à mieux la prendre» (Plessis-Belair, 2015, p. 10) ou, en d'autres termes, il met en

place des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves prennent la parole pour construire leur parole.

L'oral est souvent véhicule d'apprentissage et peut alors revêtir diverses formes. Ainsi, dans la tâche complexe suivante portant sur la dynamique des personnages dans un texte narratif ou dramatique, présentée dans Carstens et Lentz (2014c, p. 93-95), les élèves du cycle secondaire élaborent un sociogramme des personnages. Dans un premier temps, les élèves, répartis en triades par exemple, dégagent d'abord les personnages (personnage principal et personnages secondaires) et mettent en évidence leurs caractérisations essentielles; ensuite, ils explicitent les rapports qui existent entre ces personnages. Les élèves peuvent également noter des données spécifiques tirées du texte qui appuient leurs observations: par exemple, une interaction significative entre les personnages, un événement important marquant les rapports entre les personnages, une caractérisation d'un personnage affectant de manière significative ses rapports avec les autres personnages. Ce premier temps donne lieu à des interactions orales entre les élèves au sein des triades qui sont mobilisées, voire nécessitées, pour la réalisation de la tâche: les élèves confrontent entre eux leur compréhension de la dynamique des personnages, la justifient, l'affinent ou la modifient au contact de celle de leurs pairs, font des retours au texte à des fins de vérification, négocient entre eux pour élaborer selon un consensus le sociogramme de leur groupe. Le deuxième temps de réalisation de la tâche est consacré à une mise en commun des différents sociogrammes élaborés par les groupes, sous la forme, par exemple, d'un affichage; celui-ci est accompagné de la présentation orale, par un membre de la triade (présentation préparée à la fin du premier temps au sein des équipes), du contenu du sociogramme et de la démarche mise en place pour sa réalisation. Ces présentations successives sont suivies d'une période d'interactions, au sein du groupe-classe, entre les triades: celles-ci permettent, par exemple, de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les sociogrammes, d'apporter des commentaires, de solliciter des réactions ou des explicitations, d'apporter des ajustements à certains sociogrammes, de donner lieu à des renvois au texte à des fins de vérification. En somme, au sein tant des triades que du groupe-classe, les élèves, par les interactions orales dans lesquelles ils sont engagés, (re)construisent collectivement l'objet

de la tâche et, plus largement, le sens du texte. Les interactions orales sont ici mises à profit de manière délibérée parce que l'on postule que les échanges oraux sur les interprétations d'un texte conduisent à une compréhension plus fine du sens du texte et que, plus fondamentalement, c'est dans l'interaction langagière sociale que se réalisent des apprentissages. Dans un troisième temps enfin, le groupe-classe est engagé dans une discussion, d'une part, sur le ressort narratif que constitue la dynamique des personnages dans un texte narratif ou dramatique, et, d'autre part, sur le processus même de la réalisation de la tâche (par exemple, façons de l'aborder, modalités mises en place pour la réaliser, difficultés rencontrées et solutions construites ensemble, impact de la réalisation de la tâche sur la compréhension même de la dynamique des personnages à l'œuvre dans un texte narratif ou dramatique). Par la réalisation d'une telle tâche complexe qui les implique parce qu'elle les sollicite dans le rapport qu'ils établissent avec le sens du texte, les élèves peuvent ainsi prendre conscience du rôle actif qu'ils jouent dans la construction du sens d'un texte narratif ou dramatique, et, plus largement, d'un texte. Quant à l'oral mobilisé dans ce troisième temps, il est d'un autre ordre que celui mobilisé lors des deux premiers temps: non plus des interactions langagières requises pour la réalisation d'une tâche portant sur un texte et pour l'établissement d'une compréhension plus fine du texte, mais un oral de construction de savoirs, qui, de manière générale, a trait, d'une part, à la construction de critères qui caractérisent des objets d'apprentissage et à l'explicitation des démarches méthodologiques qui permettent de s'appropriier ces objets, et qui convoque, d'autre part, un matériau linguistique spécifique: celui qui marque la caractérisation, la définition, la description, la précision (on parle alors de l'objet); celui qui marque la mise en œuvre d'opérations intellectuelles et discursives liées à la pratique de l'objet (on parle alors sur l'objet)³⁷.

Cet oral de construction de savoirs s'élargit à un autre, de nature et de fonctions plus réflexives: l'oral réflexif, par lequel l'élève

- parle de l'objet d'apprentissage que représente l'oral, de ses pratiques sur celui-ci, les confronte à celles de ses pairs; ainsi, lors de l'élaboration collective des sociogrammes, un élève peut être placé dans un rôle d'observateur: il observe les interactions orales, leur déroulement, leur évolution; il

partage ensuite ses observations avec d'autres élèves ayant joué le même rôle; ils font ensuite rapport à la classe pour construire des connaissances sur l'oral lui-même: on parle alors pour parler de l'oral, on dit l'oral;

- parle de ses succès, de ses défis, des solutions qu'il trouve, de ses progrès;
- parle aussi, plus largement, de ses apprentissages ainsi que des représentations qu'il se construit de ses apprentissages, et de lui comme apprenant.

Bref, l'oral, dans cette posture langagière et cognitive distanciée, construit un rapport à l'apprentissage (Chabanne et Bucheton, 2002; Plessis-Belair, 2004). L'oral réflexif renvoie lui-même à une conception du langage: aux antipodes d'une vision «représentationniste» ancienne, celui-ci

[...] n'est pas réduit à des fonctions de [...] communication [, mais est pleinement affirmé] dans ses fonctions *heuristiques* [...] S'il faut parler [...] pour apprendre, c'est que *savoir*, en particulier à l'école, c'est *savoir écrire* et *parler le savoir*; que le savoir ne peut s'isoler ni des formes sémiotiques qui l'expriment, ni des contextes où ces formes sémiotiques sont produites – et, en particulier, des contextes d'enseignement [...] (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 2)

Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme "artefact culturel" et "instrument médiateur" de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive [...] (Jacques Crinon cité dans Chabanne et Bucheton, 2002, p. 1-2)

Le travail pédagogique sur l'oral en milieu francophone minoritaire gagne donc à privilégier la prise de parole par les élèves, mais celle-ci, aussi significative soit-elle, n'est qu'une condition nécessaire. En effet, elle doit, non moins nécessairement, s'accompagner d'interventions ciblées et planifiées sur des éléments, d'ordres linguistique, discursif, pragmatique et sociolinguistique, de l'oral comme objet – et non seulement comme véhicule – d'apprentissage.

C'est dans une telle perspective qu'a été élaboré au Manitoba en 2013 l'outil didactique *Le français de chez nous* (Hallion, Buors, Druwé, Jacques et Lentz, 2013), s'appuyant sur des entrevues extraites d'un corpus de français oral, recueilli, à la

fin des années 2000, auprès de francophones de quatre localités rurales manitobaines³⁸. Cet outil, destiné aux enseignants de français du cycle secondaire de la DSFM, répond au souci de valoriser, en contexte scolaire, la forme première d'expression langagière que constitue l'oral, et la «couleur» que cette langue orale revêt au Manitoba. Il a pour premier objectif de proposer des orientations didactiques et des démarches pédagogiques concrètes pour mener, en contexte scolaire, un travail spécifique sur l'oral, en particulier sur la variation linguistique. Il contient ainsi 15 documents oraux – chacun d'eux étant constitué par un extrait d'une entrevue du corpus recueilli –, agencés en trois regroupements thématiques: la vie des jeunes, le français au Manitoba ainsi que les modes de vie et les pratiques culturelles. Chacun des 15 documents est accompagné de propositions pédagogiques, suivies de la transcription du document oral correspondant. Celles-ci sont sous-tendues par la démarche pédagogique à trois temps:

- la pré-écoute établit la situation d'écoute: elle met en place une contextualisation à l'écoute, en sollicitant en particulier les expériences des élèves sur le contenu thématique du document à écouter; elle présente également le document et les tâches d'écoute qui seront proposées;
- l'écoute se déroule en deux temps: la première écoute porte sur le contenu du document oral; la seconde, elle, est plus ciblée puisqu'elle a trait à divers aspects du discours oral lui-même ou à certains éléments spécifiques de contenu;
- la post-écoute élargit la situation d'écoute en proposant aux élèves d'explorer certains aspects du document oral (contenu, discours oral proprement dit...); cette exploration débouche souvent sur des prises de parole, elles-mêmes associées la plupart du temps à des prises de conscience.

Ces propositions pédagogiques présentent des tâches d'écoute qui visent à placer les élèves dans une posture de compréhension qui les conduit à interpréter le discours oral et à y réagir; elles visent également à placer les élèves dans une posture d'analyse, souvent critique, de la dynamique même d'une communication orale. Ces tâches, construites à partir des caractéristiques propres au document oral sur lequel elles portent, ne prétendent pas conduire à une compréhension exhaustive des documents oraux; elles visent plutôt à engager les élèves dans une compréhension active de certaines dimensions des documents oraux, tant de contenu que du discours oral proprement dit. De manière plus large, les tâches d'écoute visent

à attirer l'attention des élèves sur le fonctionnement même de la communication orale, sur le message véhiculé comme sur la formulation de celui-ci et sur les effets créés par une prise de parole. Ces tâches visent également à développer chez les élèves une prise de conscience des dynamiques, sociolangagières, contextuelles et identitaires, qui sous-tendent une pratique langagière³⁹.

Il s'agit donc de

[...] faire de l'oral un objet d'apprentissage et pas seulement un véhicule d'apprentissage ni un médium d'enseignement [, c'est-à-dire] un objet à décrire et à analyser en vue d'en dégager les caractéristiques (phonétiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales), notamment dans une perspective comparative avec l'écrit. Les avantages d'une telle approche sont multiples: elle permet notamment de donner à l'élève les moyens d'acquérir la maîtrise des deux modalités de la langue (orale et écrite) et de développer ses compétences à la fois métalinguistiques et discursives. Un travail spécifique sur l'oral, s'il est débarrassée [*sic*] de tout jugement de valeur qui tendrait à déprécier la pratique orale spontanée, avec ses erreurs, ses variations, ses répétitions, ses reformulations, et à valoriser uniquement la maîtrise d'une langue standard écrite, peut également inciter l'élève à prendre conscience de sa propre compétence en conversation ordinaire [...] (Hallion et Lentz, 2015, p. 10)

Plus largement, cet outil s'inscrit dans une pédagogie de l'oral qui vise l'élargissement du répertoire langagier des élèves: la prise de conscience de la variation ne se fait pas au détriment de l'acquisition de la variété socialement valorisée dans la communauté linguistique, variété qui demeure exigée dans de nombreuses situations sociales et qui est «synonyme d'ouverture à la francophonie» (Boudreau et Perrot, 2005, p. 17), mais donne accès à un enrichissement langagier et, donc, à une panoplie de moyens langagiers de plus en plus sophistiqués, à la fois plus amples et plus affinés, permettant une prise de parole plus efficace:

[...] l'identité langagière [...] ne s'apprend pas. En revanche, la découverte de cette notion d'identité, de sa richesse et de la nécessité de son respect peut être objet d'enseignement. Assigner aux variétés une dignité et une place symbolique égales, aborder ces phénomènes de variation [...] sous un angle explicatif non normatif sont

des enjeux scolaires à la fois d'ordre éthique (les valeurs) et d'ordre scientifique (les savoirs). Mais à condition que dans le même temps l'école fasse connaître les statuts sociaux inégaux de ces variétés et que la variété dominante, elle, soit enseignée et apprise puisqu'exigée dans de nombreuses situations sociales décisives.

[...]

[...] il s'agit d'aider les élèves à "comprendre comment ça marche linguistiquement et socialement" (Delamotte-Legrand et Penloup, 2007, p. 61-62).

Par ailleurs,

[...] le corpus de données orales communautaires constitue un support pour intervenir avec les élèves sur le phénomène, omniprésent en contexte minoritaire, du contact entre deux langues. Dégagée d'une polarisation affective entre le fatalisme résigné face à la présence de l'anglais et le repli crispé sur la pureté linguistique du français, une telle intervention permet de mettre en place chez les élèves une prise de conscience de l'alternance codique dans un espace où deux langues coexistent, du phénomène des emprunts entre deux langues et des pratiques langagières liées au bilinguisme. Une telle perspective permet de construire chez les élèves une conception plus complète du bi(pluri)linguisme et de sa richesse, en écho au mandat de l'école [francophone] en milieu minoritaire: former des citoyens francophones, bilingues [...] (Hallion et Lentz, 2015, p. 26)⁴⁰

Plus fondamentalement, l'outil didactique a été construit avec le souci d'articuler un travail pédagogique centré sur l'oral avec la construction identitaire. En effet, valoriser en contexte scolaire «l'oral d'ici», c'est «mettre de l'avant la fonction identitaire de l'oral» (Hallion et Lentz, 2015, p. 26). Travailler la langue orale en articulation avec la construction identitaire, c'est

[...] amener [l'élève] à s'entendre, à se conscientiser à l'impact de sa parole, à se (re)connaître, à se voir et à s'apprécier; c'est l'amener également à construire sa parole, à se produire, à se dire comme personne, à découvrir sa propre voix (Hallion et Lentz, 2015, p.26).

La langue orale, qui permet à l'élève de se construire, en français, comme sujet parlant, s'actualise ainsi dans sa fonction de vecteur de construction et d'affirmation identitaire. Travailler la langue orale en articulation avec la construction identitaire, c'est également établir, comme le font valoir Lentz (2009a) ainsi

que Hallion et Lentz (2015), des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves acquièrent les moyens, entre autres langagiers, de

- se donner du pouvoir sur le discours des autres en mettant en œuvre une réception critique et sur leur propre discours en produisant des actes langagiers efficaces;
- pouvoir communiquer, pour se dire efficacement;
- pouvoir comprendre, raisonner, réfléchir, questionner, pour mieux se dire;
- pouvoir se dire, pouvoir dire leur histoire, pouvoir dire, vivre et célébrer leur identité, pouvoir dire les autres, pouvoir devenir et agir, pour pouvoir se dire pleinement.

TRAVAIL PÉDAGOGIQUE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE: DE QUELQUES ENJEUX POUR L'ÉCOLE FRANCOPHONE

Les trois exemples de travail pédagogique présentés dans la deuxième section de cet article, assurément ni exhaustifs ni limitatifs, – et bien d'autres⁴¹ – illustrent concrètement comment le travail pédagogique gagne à être pensé et opérationnalisé conjointement avec la construction identitaire. Une telle articulation n'est en effet pas sans enjeux pour le projet même de l'éducation en langue française en milieu francophone minoritaire.

3.1 Un premier enjeu: travail pédagogique et langue française

Le premier enjeu touche à la langue française elle-même. Loin d'être la langue de la stricte scolarisation, la langue revêt quatre fonctions dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire (CMEC, 2004; Buors et Lentz, 2005; 2011):

- instrument de communication: l'élève utilise la langue, à l'oral et à l'écrit, pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions, ses expériences, pour interagir avec autrui;
- outil de structuration cognitive: l'élève utilise la langue pour explorer, nommer, verbaliser, conceptualiser⁴², pour élargir et affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure et se la représenter;
- outil d'apprentissage: l'élève utilise la langue pour donner du sens à ses apprentissages, pour s'approprier des démarches d'apprentissage, pour réaliser de nouveaux apprentissages et pour améliorer sa pratique de la langue elle-même;
- vecteur de construction identitaire: l'élève utilise la langue

pour construire sa propre voix et se dire comme personne, pour s'inscrire dans la réalité sociale, pour donner un sens à celle-ci, pour se construire un répertoire de référents culturels associés à la langue, pour s'approprier les valeurs culturelles qu'elle véhicule, pour s'inscrire dans la vision du monde à laquelle elle est associée.

En mettant pleinement en œuvre ces quatre fonctions⁴³, le travail pédagogique contribue significativement, pour sa part, à permettre à l'élève de se construire et de s'affirmer en tant que personne.

3.2 Un deuxième enjeu: travail pédagogique et vécu scolaire

Le deuxième enjeu porte sur le type de vécu scolaire auquel le travail pédagogique conduit. Les expériences d'apprentissage que les élèves vivent en français dans l'école francophone doivent être pertinentes, plaisantes, authentiques, valorisantes et, surtout, significatives dans la mesure où elles constituent un processus par lequel les élèves s'actualisent comme personnes et se construisent des valeurs. S'il est sans doute vrai que l'image que les élèves se font du français influe sur leur degré d'engagement dans le travail scolaire, il n'est probablement pas erroné d'affirmer, réciproquement, que le type de travail pédagogique mené au sein de l'école francophone en milieu minoritaire a un impact direct sur les images que les élèves se construisent, à l'intérieur même de l'école, de la langue française, sur le rapport qu'ils se construisent à elle (Labelle et Lentz, 1993a, 1993b). Il importe, en effet, de veiller à ce que la langue française ne soit pas associée, par les élèves eux-mêmes, exclusivement à l'univers de la scolarisation, déconnectée de leur processus de personnalisation et de socialisation., mais qu'elle soit au contraire associée à des expériences de croissance langagière, personnelle, intellectuelle et identitaire.

Dans cette perspective, des conditions pédagogiques favorisantes gagnent à être mises en place; en voici quelques-unes, sans prétention à l'exhaustivité:

- des situations d'apprentissage qui engagent les élèves dans des projets authentiques représentant pour eux des défis réalistes et dans lesquels ils explorent des problématiques qui les concernent, questionnent, mettent en œuvre une pensée critique et créative, exploitent leur potentiel de création et se découvrent;

- des pratiques de langue, variées et portées par la dynamique du sens, dans lesquelles les élèves «[font] dire quelque chose à la langue»⁴⁴;
- des pratiques de langues à l'occasion desquelles les élèves acquièrent des stratégies de lecture et d'écriture [pour un exemple, voir CMEC (2008b)] ainsi que des stratégies de communication orale [pour un exemple, voir CMEC (2008c)];
- un climat sécurisant, qui favorise la prise de risques, où les erreurs sont acceptées et où la célébration des apprentissages n'est pas incompatible avec le souci de l'exigence;
- une évaluation, non seulement de l'apprentissage, mais également pour l'apprentissage (Perrenoud, 1998; Gouvernement du Manitoba (2008b);
- du temps!

3.3 Un troisième enjeu: travail pédagogique et citoyenneté francophone

Le troisième enjeu a trait à la relation organique que doit entretenir le travail pédagogique avec la finalité ultime de l'éducation en milieu francophone minoritaire: construire une citoyenneté francophone.

Former les citoyens francophones de demain, qui auront à exercer leur pouvoir d'initiative, à prendre en main leur propre développement, à aménager les créneaux d'intervention les plus propices, à mettre en place les stratégies d'avenir et les moyens les plus appropriés, en vue de l'aménagement linguistique et culturel du territoire communautaire et, plus largement, de l'espace francophone: telle est sans doute la finalité ultime que l'on peut assigner à l'éducation en milieu francophone minoritaire (Buors et Lentz, 2011, p. 264).

Dans la même perspective, Lucie Gauvin précise que

[...] être citoyen ou citoyenne francophone est porteur de l'acte de prendre sa place, de se situer face à l'autre et avec l'autre, de se dire, de se faire entendre, de vivre ensemble et d'assumer une responsabilité sociale à l'égard de sa communauté d'appartenance. Il faut pour cela être capable de prendre des risques, de jeter un regard réflexif sur ses choix, de se sentir compétent ou compétente de le faire en français et, surtout, de se sentir responsable de ses actes. C'est tout un cheminement qui devrait se faire dans la classe, dans l'école, dans la famille et dans la communauté et tout au long de sa vie (Gauvin, 2008).

L'adéquation entre le travail pédagogique et la construction d'une citoyenneté francophone – adéquation formulable sous

la forme d'une double dynamique: en quoi celui-là s'inscrit dans celle-ci et en quoi celle-ci irrigue-t-elle celui-là? – impose une exigence fondamentale de cohérence: développer chez les élèves les compétences nécessaires pour qu'ils puissent être, et se percevoir comme tels, les bâtisseurs de l'espace francophone (Buors et Lentz, 2006, 2009b). Dans cette visée, un travail pédagogique qui vise l'autonomisation, la responsabilisation et la conscientisation paraît incontournable, d'autant plus que, selon Deveau, Allard et Landry, celles-ci favorisent l'engagement identitaire:

[...] Les personnes qui développent une conscience critique de leur contexte ethno-langagier et dont les besoins psychologiques sont satisfaits en situation d'apprentissage et d'usage de la langue de l'endogroupe tendront à se construire une identité ethno-linguistique forte et engagée, à valoriser leur langue et leur culture, à affirmer leur identité, à revendiquer leurs droits et, dans la mesure du possible, à faire usage du français dans une variété de contextes autant publics que privés. Elles tendront ainsi à prendre en charge leur socialisation ethno-langagière future et à favoriser l'épanouissement de la langue et de la culture de leur endogroupe (Deveau, Allard et Landry, 2008, p. 111).

Deveau et Landry précisent que

[...] deux aspects de la socialisation langagière et culturelle stimulent la construction identitaire active et engagée. D'abord, le vécu autonomisant favorise l'autodétermination dans l'apprentissage et l'usage de la langue minoritaire par la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Ensuite, le vécu conscientisant éveille la personne aux raisons d'être de sa construction identitaire et accélère le développement d'une conscience critique menant à des comportements ethno-langagiers engagés (Deveau et Landry, 2007, p. 127).

Landry, Deveau et Allard élargissent le propos:

De plus en plus, l'identité francophone en situation minoritaire n'est plus le produit d'une socialisation ethno-langagière qui s'impose de l'extérieur, mais plutôt d'un processus qui relève de choix personnels intériorisés [...]. Ces choix identitaires autodéterminés sont favorisés moins par la *quantité* de socialisation ethno-langagière en français que par la *qualité* de ces vécus, c'est-à-dire par les "vécus autonomisants" qui favorisent l'intégration de

motivations langagières et la prise en charge par l'individu de sa construction identitaire [...] ainsi que par les "vécus conscientisants" qui contribuent au développement d'une "conscience critique" de son état de minoritaire et à l'analyse réflexive qui l'amène à connaître les conditions qui déterminent la légitimité et la stabilité des communautés francophones [...] Il a été montré que ces deux types de vécus contribuent surtout à l'engagement identitaire [...] ce qui incite la personne à non seulement se dire francophone pour des raisons instrumentales ou "symboliques" [...] mais pour des raisons intériorisées et intégrées à ses valeurs personnelles [...] (Landry, Deveau et Allard, 2008, p. 7 et 9)

Allard, Landry et Deveau soulignent les enjeux pédagogiques d'engager les élèves dans ces postures autonomisante et conscientisante:

[...] Les membres du personnel éducatif [des établissements scolaires en milieu francophone minoritaire] sont appelés non seulement à devenir des modèles de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagière pour leurs élèves, mais encore à *savoir et à vouloir intégrer à leur enseignement des contenus et une démarche pédagogique qui ferait une place de choix à ces vécus*. À cette fin, il s'avère impératif qu'ils soient à même de constater que la réalité ethnolangagière constitue une création humaine susceptible d'être comprise et transformée, bref, de la voir comme un construit sur lequel ils peuvent exercer une emprise plutôt que comme une réalité immuable, à l'image de leur destin [...] (Allard, Landry et Deveau, 2009, p. 95; nous soulignons)

Or, on ne peut pas penser un travail pédagogique qui se soucie d'objectifs et d'objets d'apprentissage qui visent l'autonomisation, la responsabilisation et la conscientisation sans penser conjointement aux pratiques langagières et aux pratiques sociales qui ont cours dans les classes et dans l'école. En somme, il s'agit de développer chez les élèves un pouvoir d'action⁴⁵ sur soi, comme apprenant, comme personne et comme sujet autonome et réflexif (Buors et Lentz, 2009c), et de faire de la langue française le vecteur de cette émancipation.

3.4 Un quatrième enjeu: travail pédagogique et littératies multiples/rapport à la langue

Le quatrième enjeu a trait à la nécessité de pouvoir disposer d'un cadre de référence pour penser conjointement

le travail pédagogique et la construction identitaire. Celui-ci pourrait être fourni par les littératies multiples et les rapports qu'elles construisent.

Dans le contexte de la société actuelle du savoir (entendu dans un sens très large) dans laquelle les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle de plus en plus grand et qui rend les exigences de traitement de l'information de plus en plus fortes (OCDE et Statistique Canada, 2000), et à la suite de l'élargissement du sens attribué au mot «texte» qui ne renvoie plus seulement au texte imprimé (Vandendorpe, 1999), la littératie prend aujourd'hui un sens beaucoup plus englobant:

[...] les littératies sont un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales, ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie – bref une façon de devenir dans le monde [...] (Masny, 2007, p. 100)

Dans la foulée des travaux de Masny (2001, 2003, 2007, 2009; Masny et Dufresne, 2007), on parle désormais non plus d'une seule littératie, mais plutôt de littératies multiples. Par le biais de celles-ci, l'élève apprend à «lire, se lire et lire le monde», pour reprendre le tryptique avancé par Masny (2001; 2003). Il apprend ainsi à se donner une voix qui lui permettra de devenir un citoyen francophone autonome, responsable, critique et engagé. Il importe par ailleurs de mentionner que la construction des littératies multiples est un processus que l'élève vit conjointement avec sa famille et sa communauté, que ce processus s'étend sur toute la vie et que ce cheminement est unique à chaque élève, compte tenu de qui il est, des expériences qu'il vit et du milieu dans lequel il évolue.

Buors et Lentz (2009d, 2009e) ont examiné les quatre littératies multiples avancées par Masny (2003) – scolaire, personnelle, communautaire et critique – sous l'angle du cadre de référence qu'elles peuvent représenter pour penser le travail pédagogique en milieu francophone minoritaire. Le tableau 1 à la page suivante présente une vue d'ensemble, très synthétisée, de leurs réflexions⁴⁶. En outre, chacune des quatre littératies multiples construit un rapport

- à l'apprentissage, pour la littératie scolaire;
- à soi, pour la littératie personnelle;

Tableau 1
Littératie / Champ / Rapport / Langue

Littératies multiples	Champ correspondant	Rapport construit	Langue associée
littératie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> – apprentissages des contenus des disciplines scolaires – apprentissages des langages des disciplines scolaires – apprentissage des stratégies d'exploration des disciplines scolaires – apprentissage (au sens large): finalités et modalités 	rapport à l'apprentissage	<p>la langue pour apprendre et assurer la réussite scolaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> – s'approprier des contenus et des langages disciplinaires – donner du sens aux apprentissages scolaires – verbaliser ses apprentissages – verbaliser ses rapports affectifs aux apprentissages
littératie personnelle	<ul style="list-style-type: none"> – expériences qui permettent à l'élève de se construire, de se définir, de donner un sens à sa façon d'être, de devenir, en particulier par les interactions qu'il construit avec les textes (entendus au sens large) – vécu scolaire, expériences d'apprentissage vécues en contexte scolaire et hors de l'espace scolaire 	rapport à soi	<p>la langue pour se construire et s'affirmer comme personne et comme personne francophone:</p> <ul style="list-style-type: none"> – se construire – se dire, découvrir sa propre voix – se produire – afficher ses couleurs identitaires

Littératies multiples	Champ correspondant	Rapport construit	Langue associée
littératie communautaire	<ul style="list-style-type: none"> - interactions que l'élève vit avec sa communauté - interactions que l'élève vit avec l'espace francophone (celui de la proximité, celui de l'ailleurs) - lieu d'une prise de conscience de la continuité historique et de l'aménagement linguistique 	rapport au <i>nous</i> , à l'Autre, à l'espace francophone, au devenir francophone	<p>la langue pour s'inscrire dans sa communauté, pour s'inscrire dans la francophonie et agir en tant que citoyen francophone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mieux comprendre, mieux se comprendre, mieux se faire comprendre - s'affirmer et s'afficher comme personne vivant dans un espace francophone - s'approprier la langue d'un espace et d'une vie communautaire: une langue qui véhicule des valeurs, des visions et des imaginaires sociaux; une langue qui est affectée d'un statut et à laquelle sont rattachés des droits
littératie critique	<ul style="list-style-type: none"> - mise en œuvre d'un sens critique, qui habilite l'élève à participer à la construction de son monde, de façon active, créative et positive - lieu de la pleine actualisation d'une lecture, par l'élève, de soi comme personne, de soi comme acteur social, de soi comme citoyen francophone 	rapport au monde	<p>la langue pour établir un rapport au monde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'engager dans une posture réflexive, critique et créative - développer une conscience sociale - penser le monde en français - se mettre en projet d'imaginaire d'avenir dans l'espace francophone - s'investir dans l'actualisation de la langue parce que ce processus confère un pouvoir d'action

- au *nous*, à l'Autre, à l'espace francophone, au devenir francophone, pour la littérature communautaire;
- au monde, pour la littérature critique.

Ainsi, les littératies multiples construisent, pour chacune d'elles mais aussi dans la dynamique qui les relie, un rapport à la langue; celui-ci est

[...] un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur: l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère [...] [Le rapport à la langue] peut se décrire sur deux registres non exclusifs l'un de l'autre: le registre identitaire et le registre épistémique, lesquels sont présents chez chaque élève sous des formes diverses, différenciées et différenciatrices. Le registre identitaire correspond à la façon dont le langage prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à des enjeux identitaires et à la façon dont il contribue à ces mêmes enjeux. Le rapport épistémique se définit, lui, en référence à la nature de l'activité que le sujet comprend sous les termes de lire, écrire, parler, interagir, produire un texte, analyser la langue [...]

La notion de [rapport à la langue] se construit donc en relation avec celle de sujet, puisque seul un sujet est interprète des situations, et avec celle de sens que le sujet confère et construit [...] (Bautier, 2002, p. 43-44)

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Les élèves qui fréquentent les écoles francophones en milieu minoritaire ne sont pas nés francophones; ils le deviendront – ou pourront le devenir –, non pas parce qu'on leur aura «vanté les mérites d'un référentiel d'appartenance»⁴⁷ mais bien parce qu'ils y trouveront un sens. Dans cette perspective, l'école francophone, pour ce qui la concerne, a un rôle incontournable à jouer: mettre en place un travail pédagogique qui conduit les élèves à vivre des expériences d'apprentissage autour de deux axes stratégiques: la langue porteuse d'un sens social (Lentz, 2015) et la langue comme «matériau essentiel de l'identité» (Brousseau, 2011, p. 7). Dans le cas contraire, le risque est grand – et un tel cas de figure serait ironique – qu'au sein même des structures scolaires francophones, l'école francophone mette en place, même à son insu, des pratiques pédagogiques qui entrent

en jeu, à leur niveau et de par leur nature, dans le processus de l'assimilation (Buors et Lentz, 2005, 2009a, 2011). Un tel risque se doublerait d'un second, qui touche aux attitudes face à la langue: autant les exigences de la maîtrise du français sont grandes en milieu minoritaire, autant il importe d'être vigilant quant à la conception de la langue qui est véhiculée à l'intérieur même de l'école francophone. Il y a déjà plus d'une trentaine d'années que Cazabon et Frenette (1980) ont mis en garde contre les effets potentiellement aliénants, voire assimilateurs, en milieu francophone minoritaire, d'une conception normative de la langue, qui «priv[e les locuteurs] non seulement de leur conscience de soi, mais aussi de leur capacité d'expression en les faisant se taire [...] ...en français» (Hallion, 2011, p. 14).

Cette exigence du sens est au cœur du travail pédagogique, car, comme le déclare Britt-Marie Barth, «le sens n'est pas un "déjà-là" [...] il est toujours une construction de l'apprenant» (Barth, 2013, p. 33). Elle ajoute:

[...] le sens de la pédagogie, la *direction*, mais également le sens qu'elle conduit chaque élève à construire, la *signification*. Et le sens du plaisir, la *sensation*, vient du plaisir du sens, du sens partagé (Barth, 2013, p. 10).

Restent deux questions dont les réponses ne cesseront sans doute jamais de devoir être affinées en fonction du contexte constamment changeant de l'éducation francophone en milieu minoritaire: en quoi le travail pédagogique contribue-t-il au sens que les élèves donnent à devenir francophones? Question qui peut être formulée autrement: quelles sont les expériences d'apprentissage qui sont les plus susceptibles de développer chez les élèves la conscience de pouvoir agir dans – et sur – l'espace francophone d'aujourd'hui et de demain? Cette question renvoie à une seconde, plus fondamentale: dans quelle mesure et sous quelles formes le projet de société que représente l'éducation en langue française en milieu francophone minoritaire contribue-t-il à la construction d'un nouvel imaginaire francophone, au moment où la francophonie manitobaine et canadienne est désormais marquée au sceau de la pluralité et de la diversité?⁴⁸ Cette double cohérence constitue elle-même une exigence, dont les défis, entre autres pédagogiques, sont à la mesure de l'enjeu que représente l'éducation en langue française pour l'avenir

de la francophonie en milieu minoritaire et, plus largement, en contexte canadien⁴⁹.

NOTES

1. L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) a produit un ensemble de 12 fascicules relatifs à la construction identitaire. Ces fascicules, disponibles sur le site: <http://www.acelf.ca/ressources/serie-comprendre.php>, forment «[l]a série *Comprendre la construction identitaire* [qui] propose aux intervenantes et intervenants en éducation francophone des fascicules simples sur les principes de base de la construction identitaire et sur les différents sujets s'y rattachant».
2. En stipulant qui sont les ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité, l'article 23 accorde aux parents en milieu minoritaire une garantie constitutionnelle relative à la langue d'instruction de leurs enfants.
3. La gestion scolaire francophone est cependant loin d'être pleinement actualisée dans certains contextes. Ainsi, comme l'a montré la série «Droit comme un F», diffusée en décembre 2015 sur TFO, des luttes politiques et juridiques ont eu lieu dans les dernières années en Saskatchewan, dans les Territoires du Nord-Ouest et en Colombie-Britannique, pour assurer une équivalence quant au financement et aux infrastructures avec les écoles de langue anglaise.
4. L'histoire de l'éducation en langue française au Manitoba, sans doute emblématique de bien des contextes éducatifs canadiens en milieu francophone minoritaire, fait l'objet d'une présentation détaillée dans *Histoire du Manitoba français* (Blay, 2010, 2013, 2016); les tomes 4 et 5 sont à paraître.
5. Cette statistique a été fournie par le Bureau de l'éducation française du Manitoba.
6. Pour une présentation de l'évolution de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et un état des lieux en l'année de son vingtième anniversaire, on pourra se reporter au publi-reportage consacré aux vingt ans de la DSFM publié dans *La Liberté*, l'hebdomadaire francophone du Manitoba (DSFM, 2014).
7. La fermeture, annoncée à l'automne 2014 puis annulée au printemps 2015 à la suite d'une mobilisation francophone, du bureau de Service Canada au Centre de services bilingues situé à Saint-Boniface, constitue un exemple d'une telle situation.
8. Pour Rodrigue Landry (2003), cette population scolaire qui ne fréquente pas l'école francophone en milieu minoritaire constitue

un «potentiel caché», qu'il faut actualiser, selon lui, par divers moyens, dont une campagne nationale de marketing social.

9. Selon les statistiques fournies par le Bureau de l'éducation française du Manitoba, les inscriptions, pour l'année scolaire 2015-2016, dans le Programme d'immersion française de la province atteignent environ 23 450 élèves, une augmentation d'environ 850 élèves par rapport à l'année précédente.
10. Les efforts inlassables de Maria Chaput, sénatrice manitobaine jusqu'en février 2016, pour élargir la définition du mot «francophone» et sa portée dans la *Loi sur les langues officielles*, paraissent aller dans le même sens. Il en est de même pour la *Loi 5: Loi sur l'appui à l'essor de la francophonie manitobaine*. Ce projet de loi a été déposé au printemps 2016 par le gouvernement manitobain et adopté en juin 2016, à la suite d'un vote unanime à l'Assemblée législative du Manitoba. Cette nouvelle loi définit, à l'article 1(2), la «francophonie manitobaine» comme «la communauté au sein de la population manitobaine regroupant les personnes de langue maternelle française et les personnes qui possèdent une affinité spéciale avec le français et s'en servent couramment dans la vie quotidienne même s'il ne s'agit pas de leur langue maternelle» [<https://web2.gov.mb.ca/bills/41-1/b005f.php>].
11. Wilfrid Denis rappelle, à propos de la communauté fransaskoise, que «les origines de [celle-ci] ne reposent pas sur “une souche commune” mais plutôt sur l'intégration, dès la période de 1880 à 1920, de personnes d'origine métisse, québécoise, belge, française, acadienne et franco-américaine» (Denis, 2010, p. 21). Une observation du même ordre pourrait sans doute être faite à propos de la communauté franco-manitobaine.
12. Pour des considérations historiques sur la francophonie de l'Ouest canadien, on pourra se reporter, entre autres, à Allaire (1999, 2014). Quant à un regard plus prospectif, il convient sans doute, comme le font valoir Lafrenière et Dorrington, de «repenser, à l'échelle nationale, la composition et le développement des communautés francophones en milieu minoritaire», en évitant l'écueil suivant: «en effectuant des greffages à une communauté d'accueil qui reste fondamentalement inchangée, on en augmente, certes, les effectifs, mais on risque aussi d'y introduire des incohérences néfastes à son développement» et en actualisant le dessein suivant: «se défaire des restes d'une identité minoritaire victimiste pour mieux assurer la construction d'une communauté fondée sur le principe de la citoyenneté» (Lafrenière et Dorrington, 2011, p. 9, 8, 10).
13. Il est probable que ces deux tendances se sont maintenues, voire amplifiées, depuis 2006.
14. Ces statistiques ont été fournies, au printemps 2015, par la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). La seconde statistique

- pourrait donner lieu à un constat qui pourrait être formulé ainsi: durant les vingt premières années d'existence de la DSFM, de plus en plus d'élèves y entrant en maternelle ont parlé de moins en moins le français. C'est sans doute la raison pour laquelle la DSFM a mis en place un programme de classes maternelles à temps plein et, dans certaines de ses écoles, de classes prématernelles.
15. Annie Pilote et Marie-Odile Magnan font remarquer que «[c]ette inclusion du bilinguisme dans la conception de soi distingue les jeunes générations de celles qui les ont précédées» (Pilote et Magnan, 2008, p. 54).
 16. Voir Lentz (1993, 2015).
 17. Les initiatives menées en 2015 par la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), en vue de l'élargissement de la liste électorale de la Commission scolaire franco-manitobaine, paraissent aller dans le même sens: permettre à tous ceux qui sont interpellés, d'une manière ou d'une autre, par le projet de société que représente la DSFM d'y adhérer et de leur permettre de participer, par leur vote aux élections des commissaires, à sa mise en œuvre.
 18. Les considérations qui font l'objet de la première partie de cet article font écho à des réflexions communautaires qui se sont déroulées dans le cadre des «États généraux de la francophonie manitobaine 2015» mis sur pied de décembre 2014 à septembre 2015 par la Société franco-manitobaine, organisme porte-parole officiel de la population francophone du Manitoba. En avril 2016 a été déposé le rapport de cette «vaste consultation individuelle et en groupes auprès de la population francophone et francophile du Manitoba» (Moissac, 2016, p. v). On y lit, entre autres, l'énoncé suivant: «Le rêve: vivre en français dans une communauté bilingue et inclusive» (Moissac, 2016, p. 59).
 19. Afin d'alléger le texte, l'expression «Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation de la province du Manitoba» sera remplacée par «Bureau de l'éducation française du Manitoba».
 20. Au printemps 2016, un nouveau cadre est en fin d'élaboration.
 21. Le dispositif curriculaire du français langue première au Manitoba n'a pas toujours été marqué par un tel souci d'articulation. Buors et Lentz (2005) ont montré en effet que les objectifs langagiers et les objectifs culturels/identitaires des programmes d'études de français langue première des décennies 1970 et 1980 étaient conçus et présentés dans une logique d'addition, les seconds s'ajoutant aux premiers.
 22. Il est intéressant de noter l'appréciation qu'a portée une étude, en 2008, de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2008) sur la contribution qu'apporte les

programmes d'études à la construction identitaire des élèves qui fréquentent les écoles francophones en milieu minoritaire: «[L]e Manitoba se distingue [...] par ses intentions claires de cibler le développement culturel et identitaire dans le cours optionnel *Littératures francophones*» (FCE, 2008, p. 6). La même étude recommande que «[L]es programmes d'études de français [...] *privilégie[nt] une approche intégrée de la culture et de l'identité* dans tous les aspects du développement langagier [...]» (FCE, 2008, p. 7). Les programmes d'études des autres disciplinaires scolaires gagneraient sans doute également à inscrire la préoccupation de la construction identitaire dans leur design curriculaire.

23. «*On tombe pas amoureux d'un participe passé, on tombe amoureux de la langue*» déclare une élève franco-manitobaine (Buors et Lentz, 2009a, p. 231).
24. Lentz (1994a et 1996b) propose un exemple concret d'une telle démarche, qui «finalise certains enseignements en les situant dans un cadre qui les organise et leur donne sens en les articulant à des problèmes langagiers déterminés» (Halté, 1992, p. 112) «Les savoirs grammaticaux traditionnels, poursuit Halté, d'une manière générale, font partie de ceux qui sont à reprendre sans arrêt, soit parce qu'ils sont mal compris, soit, plus prosaïquement, parce qu'ils sont oubliés sitôt qu'appris. L'une des raisons de cet oubli chronique est leur défaut d'opérativité concrète: de ce qu'un savoir existe, soit enseignable et partant enseigné, il ne suit pas qu'il soit *pertinent*; de ce que la grammaire de phrase [et du texte] et l'orthographe ont indubitablement *quelque chose à voir* avec l'expression écrite, il ne suit pas nécessairement qu'elles constituent [...] les savoirs les plus performants dans l'apprentissage de l'expression. Fonctionnellement rattachés à des problématiques concrètes d'écriture et de lecture, les savoirs grammaticaux s'ancrent, deviennent opératoires, et l'enseignement grammatical, de plus en plus ressenti par les enseignants comme formel, gratuit, voire franchement inutile, s'en trouve (re)dynamisé» (Halté, 1992, p. 112-113). Dans la même perspective, Marie-Christine Paret (1992) avance des conditions qui favorisent le transfert d'acquisition de connaissances d'ordre grammatical dans les activités de production.
25. Dans une perspective homologue, les «États généraux de la francophonie manitobaine 2015», présentés en note 18, ont pu constituer un creuset potentiellement riche d'expériences langagières articulées à la construction identitaire: par exemple au cycle secondaire, mise sur pied par les élèves eux-mêmes, au sein de l'école, de «cafés-citoyens», débats divers sur l'identité bilingue des jeunes, lecture/écoute/visionnement/production de textes divers associés à la francophonie, production d'un vidéo présentant un montage synthétique de l'ensemble des diverses activités vécues et diffusé sur *YouTube*.

26. «Le *look*», module pédagogique (document inédit) réalisé par Rachelle Desmarais, Suzanne Gagné et Luc Martin, à l'hiver 2011, dans le cadre du cours «Intégration de la langue dans toutes les matières», à la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface.
27. «Le développement durable», module pédagogique (document inédit) réalisé par Michelle Fiola et Nadia Gaudet, à l'hiver 2010, dans le cadre du cours «Intégration de la langue dans toutes les matières», à la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface.
28. On trouvera dans Lentz (2000, 2002, 2004, 2006a) d'autres exemples de projets de communication. Lentz (1994b) a par ailleurs proposé une démarche générique pour la mise en œuvre de projets de communication.
29. L'auteur précise: «[c']est ici, selon moi, que se joue la discussion du "vrai", de "l'authentique" à l'école, que se règle [sic] le gratuit et le factice, le "à quoi ça sert d'apprendre" familier aux élèves qui s'ennuient dans l'école» (Halté, 1982, p. 21).
30. Le projet de formation, qui a donné lieu à un partenariat rassemblant la Division scolaire franco-manitobaine, la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface et le ministère de l'Éducation du Manitoba, a été mené sous l'égide de l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO). En opération de 2007 à 2013, ce programme de recherche-action, financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, a rassemblé neuf partenaires universitaires et plus de quarante partenaires communautaires au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta. Le projet de formation sur «La littératie en sciences» s'est inscrit dans l'axe «Éducation/La lecture et l'écrit dans l'apprentissage des sciences» de ce programme. Rivard et Gueye analysent les commentaires des participants à ce projet de formation; le commentaire suivant gagne à être mis en évidence: «[c']est surtout mon identité comme enseignant de français, comme enseignant français, et en milieu minoritaire, qui a surtout été [...] enrichie par cette expérience» (Rivard et Gueye, 2015, p. 76).
31. La présentation de cette démarche de lecture en sciences reprend, avec quelques ajustements, celle faite dans Lentz (2012b); cette démarche a également fait l'objet d'une présentation plus détaillée dans Lentz (2012a).
32. La présentation de cette démarche d'écriture constitue une version très condensée de celle, plus détaillée, faite dans Lentz (2014c). Cette démarche constitue, d'une certaine manière, l'homologue de la démarche de lecture en sciences présentée plus haut.

33. Comme le propose la *Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture* (CMEC, 2008b), la phase de révision, qui met l'accent sur les transformations à opérer dans un texte, et celle de la correction, qui met, elle, l'accent sur le respect des règles de la langue, gagnent à être effectuées séparément dans la mesure où l'élève ne porte pas le même regard réflexif sur le texte lors de chacune de ces deux phases.
34. Ce travail de réécriture d'un texte en versions successives et améliorées permet aux élèves de voir concrètement les transformations opérées dans un texte; il permet également, sur un plan plus méthodologique, de mettre en place, de concert avec les élèves, un protocole, voire un modèle, d'intervention concrète sur un texte, rendant explicites les «qualités d'un bon texte», et susceptible de jouer sur les images qu'ont les élèves de l'écriture et de l'acte d'écrire. Par ailleurs, le processus de mise en texte en plusieurs versions contribue, selon toute vraisemblance, à une meilleure compréhension conceptuelle de la problématique sur laquelle porte le texte.
35. Renald Legendre définit ainsi le curriculum: «[p]luralité des expériences, planifiées ou non, susceptibles d'être réalisées par un apprenant dans un cadre scolaire, en vue d'atteindre les buts et les objectifs d'un programme d'études» (Legendre, 2005, p. 320).
36. Ces deux démarches, particulièrement celle portant sur la pratique argumentative en sciences, font écho à une vision de celle-ci et, plus largement, de la pratique scientifique: «l'effort argumentatif constitue un enjeu central de la pratique des scientifiques, que ce soit dans le "dialogue" avec la nature (qui contredit parfois leurs suppositions et les incite à reprendre leurs théories) mais surtout dans les interactions avec les collègues et le public. Le discours scientifique est argumentatif, non seulement en ce qu'il se déploie sur le mode de l'étayage de la thèse présentée à travers la référence aux "évidences", mais aussi dans des raisonnements construits autour de l'anticipation de contre-arguments, dans une mise en scène rhétorique particulière. Dans le but d'amener les élèves à se familiariser avec les pratiques du chercheur – en particulier dans sa démarche de construction d'un raisonnement fondé sur la recherche de la preuve –, l'enseignement des sciences se transforme en profondeur: de la "leçon de choses", il devient l'espace de travail de "communautés de chercheurs en herbe" [...] Il s'agit là d'une transformation qui n'a rien de cosmétique, et qui se fonde sur une représentation de la science qui n'est plus celle construite autour de l'idée de "découverte", par un savant solitaire, de faits insoupçonnés; la pratique scientifique ne consiste pas seulement à observer et accumuler, mais à résoudre des problèmes dans des cadres théoriques qu'elle vise à faire évoluer, et le plus souvent au sein de collectivités. Cette transformation de l'enseignement des sciences est aussi liée à la volonté de développer la capacité critique des jeunes citoyens» (Muller Mirza, 2008, p. 8-9).

37. Lentz (2009a, p. 219-220) propose deux autres exemples d'un tel oral de construction de savoirs: lorsque les élèves, en interactions au sein de petits groupes puis de la classe, trient des textes, à partir d'un corpus fourni par exemple, en fonction de leurs caractéristiques textuelles, ils se construisent des connaissances sur le fonctionnement des textes utiles pour la compréhension et la production de textes; lorsque les élèves dégagent, selon la même modalité de travail, les critères d'un texte de qualité à partir de la comparaison entre plusieurs exemples d'un même texte, ils se forgent une représentation des attributs qui déterminent la qualité d'un texte.
38. Le corpus a été recueilli dans le cadre de recherches menées sous l'égide de l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO). En opération de 2007 à 2013, ce programme de recherche-action, financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, a rassemblé neuf partenaires universitaires et plus de quarante partenaires communautaires au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta. L'élaboration de l'outil didactique s'est inscrit dans l'axe «Langue et culture/Étude de la variation du français dans l'Ouest canadien et des pratiques, attitudes et représentations linguistiques en contexte minoritaire» de ce programme. Dans une perspective pédagogique, un tel corpus constitue une ressource précieuse pour un enseignement du français basé sur du «discours authentique» (expression entendue, au sens désormais classique en didactique des langues, de discours qui n'a pas été fabriqué à des fins d'enseignement).
39. Pour de plus amples précisions sur l'outil didactique, son contexte, ses objectifs, ses propositions pédagogiques et ses enjeux, on pourra se reporter à Hallion et Lentz (2015) et à l'outil didactique lui-même (Hallion, Buors, Druwé, Jacques et Lentz, 2013).
40. Cette conception plus complète du bi(pluri)linguisme renvoie au constat que «les élèves francophones en contexte minoritaire au Canada font quotidiennement l'expérience de pratiques linguistiques bilingues, plurilingues et mixtes (mélanges et alternances de langues, emprunts), pratiques qui reflètent leur bi(pluri)linguisme et le milieu socioculturel, et souvent familial, à dominance anglophone et souvent pluriethnique dans lequel ils évoluent» (Hallion et Lentz, 2015, p. 12). Elle gagnerait en outre à s'actualiser dans certains programmes d'études élaborés par les ministères de l'Éducation. Ainsi, au Manitoba, il est surprenant de constater qu'un peu plus de 45 ans après l'officialisation de l'enseignement en français et un peu plus de 20 ans après la mise sur pied de la Division scolaire franco-manitobaine, les programmes d'études d'anglais destiné aux élèves franco-manitobains, bilingues, du cycle secondaire sont, au printemps 2016, exactement les mêmes que ceux destinés à leurs homologues

anglophones, jusqu'à présent majoritairement unilingues, en fonction desquels ils ont été conçus.

41. Par exemple en écriture: un travail pédagogique sur la compétence scripturale, si l'on veut bien s'entendre qu'écrire, c'est un processus de construction et d'expression de soi, de découverte de sa propre voix – notamment «La création littéraire: description et réflexion sur une pratique pédagogique», module pédagogique (document inédit) réalisé par Marion Barde, en 2010, dans le cadre du cours «Didactique du /en français au secondaire», à la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface. Ce processus est doublé d'un travail pédagogique sur la compétence stratégique, si l'on veut bien s'entendre que se donner des stratégies, ici d'écriture, c'est s'outiller pour mieux exprimer sa voix en toute autonomie (CMEC, 2008b).
42. «[...] la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées et [...] elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Outil de structuration et d'expression de la pensée, la langue joue un rôle de premier plan dans la représentation que l'élève se construit du monde et de la place qu'il y tient, d'où *l'obligation d'en assurer une bonne maîtrise*» (Gouvernement du Québec, 2007, chap. 1 «Un programme de formation pour le XXI^e siècle», p. 8; nous soulignons).
43. Dans la même perspective, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex conçoivent «le langage [comme] un ensemble de pratiques socioculturelles, cognitives, affectives dans lesquelles se joue l'élaboration des savoirs, de l'identité du sujet et de son rapport au monde» (Bautier et Rochex, 1998, p. 144).
44. Allusion à la formule de Pierre Foglia (2000): «Il n'y a qu'une seule façon de défendre la langue: lui faire dire quelque chose».
45. Pour exprimer en français le mot anglais «*empowerment*», rendu ici par «pouvoir d'action», Yves Citton (2007, p. 340) a proposé l'«*idiologisme*» suivant: «encapacitation».
46. Ce tableau constitue une mise à jour de celui présenté dans Buors et Lentz (2011).
47. La formule est de Benoît Cazabon, dans une conversation à l'automne 2003 avec l'auteur.
48. Ces questions ont, à l'évidence, de fortes implications sur la formation, initiale et continue, du personnel œuvrant dans le système éducatif francophone en milieu minoritaire. Pour des considérations sur une formation professionnelle en prise avec les enjeux de ce système, on pourra se reporter, entre autres, à Buors et Lentz, (2004, 2011) et à CMEC (2003, 2008b, 2008c).

49. Cet article s'inscrit dans le «vaste et nécessaire chantier» (Lentz, 2009b, p. 12) que représente depuis déjà quelque temps l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire. À ce titre, il fait écho à d'autres travaux dans ce domaine, entre autres Buors et Lentz (2005, 2011), Cazabon (1996b, 2005), Cormier (2011), Dalley (2008), Gauvin (2009), Landry, Allard et Deveau (2011), Lentz (1996a, 2006b), Paiement (2013), ainsi que le projet «Pédagogie à l'école de langue française (PELF)» élaboré par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants [www.pelf.ca], dont l'un des «quatre concepts clés [est] la "sensification", processus par lequel les élèves "donne[nt] du sens" aux actions». Une telle convergence de préoccupations didactiques fait valoir que l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire constitue un espace didactique particulier, qu'il importe de circonscrire pleinement dans ses spécificités et ses enjeux.

BIBLIOGRAPHIE

- ACELF (Association canadienne d'éducation de langue française) (2006) *Cadre d'orientation en construction identitaire*, Québec, ACELF, 35 p.
- ALLAIRE, Gratien (1999) «Le rapport à l'autre: l'évolution de la francophonie de l'Ouest», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 163-189.
- _____ (2014) «Aménagement linguistique avant la lettre: la place du français dans les prairies canadiennes au cours des premières décennies du XX^e siècle», dans BOUFFARD, Sophie et DORRINGTON, Peter (dir.) *Le statut du français dans l'Ouest canadien: la cause* Caron, Montréal, Éditions Yvon Blais, p. 141-176.
- ALLARD, Réal et LANDRY, Rodrigue et DEVEAU, Kenneth (2009) «Le comportement ethnolinguistique d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire», dans BERGERON, Réal, PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et LAFONTAINE, Lizanne (dir.) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 75-98.
- BARRÉ-de MINAC, Christine et REUTER, Yves (2000) «Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège: présentation d'une recherche en cours», *La Lettre de la DFLM*, n^o 26, p. 18-22.
- BARTH, Britt-Marie (2013) *Élève chercheur, enseignant médiateur: donner du sens aux savoirs*, Paris, Retz, 240 p.

- BAUTIER, Élisabeth (2002) «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique?», *Pratiques*, n^{os} 113-114, p. 41-54.
- BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves (1998) *L'expérience scolaire des «nouveaux lycéens»: démocratisation ou massification?*, Paris, Armand Colin, 302 p.
- BLAY, Jacqueline (2010) *Histoire du Manitoba français* (tome 1: « Sous le ciel de la Prairie, des débuts jusqu'à 1870»), Saint-Boniface, Éditions du Blé, 360 p.
- _____ (2013) *Histoire du Manitoba français* (tome 2: «Le temps des outrages (1870-1916)»), Saint-Boniface, Éditions des Plaines, 409 p.
- _____ (2016) *Histoire du Manitoba français* (tome 3: «De Gabrielle Roy à Daniel Lavoie, 1916-1968»), Saint-Boniface, Éditions des Plaines, 467 p.
- BOUDREAU, Annette et PERROT, Marie-Ève (2005) «Quel français enseigner en milieu minoritaire?: minorités et contact des langues: le cas de l'Acadie», *Glottopol*, n^o 6, p. 7-21. [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf]
- BROUSSEAU, Anne-Marie (2011) «Identités linguistiques, langues identitaires: synthèse», *Arborescences: revue d'études françaises*, n^o 1, 33 p. [<http://www.erudit.org/revue/arbo/2011/v/n1/1001938ar.pdf>]
- BUORS, Paule et LENTZ, François (2004) «La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire: une initiative en francisation», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 16, n^{os} 1-2, p. 113-137.
- _____ (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 20^e 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]
- _____ (2006) «Apprendre en français en milieu franco-minoritaire au Canada: langue, sens et identité», *La Lettre de l'AIRDF*, n^o 38, p. 13-20.
- _____ (2009a) «Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire: de quelques incidences didactiques», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 229-245.

- _____ (2009b) «Apprendre en français en milieu minoritaire: le défi de développer des identités francophones», dans CORTÈS, Jacques *et al.* (dir.) *Dialogues et Cultures: «Faire vivre les identités francophones»* (tome I: «Enjeux socio-politiques»), n° 55, p. 87-97. [Actes du 12^e congrès de la Fédération internationale des professeurs de français, tenu à Québec du 21 au 25 juillet 2008]
- _____ (2009c) «Apprendre en français en milieu francophone minoritaire: se construire un pouvoir d'action», *Québec français*, n° 154, p. 102-107.
- _____ (2009d) «Les littératies multiples: regards sur leur potentiel pour l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire», dans MASNY, Diana (dir.) *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 129-162.
- _____ (2009e) «Les littératies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 127-150.
- _____ (2011) «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, p. 259-285.
- CARDINAL, Linda (1994) «Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire: un bilan critique», *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, p. 71-86.
- CARSTENS, Annick et LENTZ, François (2014) *Guide pédagogique accompagnant l'anthologie de textes littéraires francophones «Paroles francophones de l'Ouest et du Nord canadiens»*, Winnipeg, Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, 96 p. [<http://ustboniface.ca/file/documents---recherche/Guide-pdagogique---CEFCO---Paroles-francophones.pdf>]
- CAZABON, Benoît (1996a) «La pédagogie du français langue maternelle en Ontario: moyen d'intervention sur la langue en milieu minoritaire», dans ERFURT, Jürgen (dir.) *De la polyphonie à la symphonie: méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 295-314.
- _____ (1996b) «Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle», dans CAZABON, Benoît (dir.) *Nos mots, à fleur de pays*, Ottawa, ACREF, p. 80-98. [Actes du 2^e congrès

national de l'ACREF, tenu à Ottawa les 27, 28 et 29 avril 1995]

_____ (2005) *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury, Prise de parole, 204 p.

CAZABON, Benoît et FRENETTE, Normand (1980) *Le français parlé en situation minoritaire* (vol. II: «L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires»), Toronto, Ministère de l'Éducation/Ministère des Collèges et des Universités, 196 p.

CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique (dir.) (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, 252 p.

CITTON, Yves (2007) *Lire, interpréter, actualiser: pourquoi les études littéraires?*, Paris, Éditions Amsterdam, 363 p.

CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada]) (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 (n.p.).

_____ (2004) *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS): rapport analytique*, Toronto, CMEC, 76 p.

_____ (2008a) *Programme pancanadien d'évaluation. PPCE-13 de 2007: rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*, Toronto, CMEC, 137 p.
[<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/124/PPCE2007-Report.fr.pdf>]

_____ (2008b) *Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la douzième année: trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture*, Toronto, CMEC, ensemble multimédia (n.p.).

_____ (2008c) *Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la douzième année: trousse de formation en communication orale*, Toronto, CMEC, ensemble multimédia (n.p.).

COOK-SATHER, Alison (2006) «Sound, Presence, and Power: «Student Voice» in Educational Research and Reform», *Curriculum Inquiry*, vol. 36, n° 4, p. 359-390.

CORMIER, Marianne (2011) «La pédagogie en milieu francophone minoritaire», 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, p. 287-306.

DALLAIRE, Christine (2004) «“Fiers de qui on est...Nous sommes francophones!”: l'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens», *Francophonies d'Amérique*, n° 18, p. 127-147.

_____ (2008) «La stabilité des discours identitaires et la représentation de la culture dans la reproduction de l'appartenance francophone chez les jeunes», *Francophonies d'Amérique*, n° 26, p. 357-381.

DALLAIRE, Christine et ROMA, Josianne (2003) «Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada: bilan des recherches», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone: bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, p. 30-46.

DALLEY, Phyllis (2006) «Héritiers des mariages mixtes: possibilités identitaires», *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 82-94. [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_082.pdf]

_____ (2008) «Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique», dans DALLEY, Phyllis et ROY, Sylvie (dir.) *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 281-300.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine et PENLOUP, Marie-Claude (2007) «Intérêt et usages des documents PFC en langue première», dans DETEY, Sylvain et NOUVEAU, Dominique (dir.) *PFC: enjeux descriptifs, théoriques et didactiques*, Toulouse, UTM CLLE-ERSS, p. 55-64. [Phonologie du français contemporain, Bulletin n° 7] [http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc/931-.html]

DENIS, Wilfrid (2010) ««Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise: de la minorité à la citoyenneté»: une réflexion sur le cadre idéologique», *Revue du Nouvel-Ontario*, n°s 35-36, p. 15-46.

DEVEAU, Kenneth, ALLARD, Réal et LANDRY, Rodrigue (2008) «Engagement identitaire francophone en contexte minoritaire», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon, GILBERT, Anne et CARDINAL, Linda (dir.) *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 73-120.

DEVEAU, Kenneth et LANDRY, Rodrigue (2007) «Identité bilingue: produit d'un déterminisme social ou résultat d'une construction autodéterminée?», dans BOCK, Michel (dir.) *La*

jeunesse au Canada français: formation, mouvements et identité, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 113-134.

DOCHE, Lefco et LENTZ, François (1985) «Écrire en classe une revue pour la jeunesse», *Québec français*, n° 58, p. 66-68.

DORRINGTON, Peter (2015) «La francophonie de l'Ouest: une francophonie imprévisible», *Québec français*, n° 174, p. 40-42.

DSFM (Division scolaire franco-manitobaine) (2014) «La DSFM a 20 ans: apprendre et grandir ensemble depuis 1994» [Publi-reportage], *La Liberté*, vol. 101, n° 25, du 1^{er} au 7 octobre, 12 p.

DUBÉ, Jean-Pierre (2001) *Le Cercle Molière: 75^e anniversaire*, Saint-Boniface, Le Cercle Molière, 66 p.

DUBÉ, Paul (2005) «Pour une réflexion prospective sur la communauté francophone albertaine (en passant par l'école française)», dans DANSEREAU, Estelle, SING, Pamela V., LOKHA, Eileen et DUBÉ, Paul (dir.) *Alberta, village sans mur(s)*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 73-81.

_____ (2015) «Une ré-écriture de l'histoire d'hier et d'aujourd'hui: l'affaire Mahé», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 27, n° 2, p. 211-240.

FCE (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants) (2008) *Apprendre sa communauté*, Ottawa, FCE, 3 fascicules [«Apprendre sa communauté: aperçu général» (18 p.), «Apprendre sa communauté dans les programmes d'études de français» (10 p.) et Apprendre sa communauté par les sciences humaines» (14 p.)] [<http://www.ctf-fce.ca/Pages/Results.aspx?k=apprendre%20sa%20communaut%C3%A9>]

FOGLIA, Pierre (2000) «La Saint-Jean» [Chronique], *La Presse*, 23 juin, [<http://vigile.quebec/archives/00-7/fete-foglia.html>]

GALLANT, Nicole et PILOTE, Annie (2013) «Introduction: l'identité sur mesure», dans GALLANT, Nicole et PILOTE, Annie (dir.) *La construction identitaire des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 3-11.

GAUVIN, Lucie (2008) «Pour une citoyenneté francophone [intervention dans le cadre du panel de réactions à la conférence d'ouverture]», dans LENTZ, François et BÉRARD, Danielle (dir.) *Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, DVD, n.p. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]

- _____ (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 (2001) «Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire: un phénomène complexe», *Francophonies d'Amérique*, n^o 12, p. 61-69.
- _____ (2003a) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 190 p.
- _____ (2003b) «Parcours identitaires de jeunes francophones à l'école secondaire», dans LABRIE, Normand et LAMOUREUX, Sylvie A. (dir.) *L'éducation de langue française en Ontario: enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de parole, p. 169-186.
- _____ (2007) «Le rapport à l'identité dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire», dans HERRY, Yves et MOUGEOT, Catherine (dir.) *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 48-56.
- _____ (2012) «Postface: mieux comprendre le rapport à l'identité», dans LAMOUREUX, Sylvie A. et COTMAN, Megan (dir.) *Prendre sa place: parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*, Ottawa, Éditions David, p. 149-154.
- GOHIER, Christiane (2006) «Éducation et fragmentation identitaire: à la recherche d'un centre de gravité», *Éducation et francophonie*, vol. 34, n^o 1, p. 148-161. [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_148.pdf]
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA (1996) *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 144 p. [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_mb/docs/document_complet.pdf]
- _____ (2006a) *Français langue première, secondaire 4: littératures francophones, communication médiatique: programme d'études*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba/Bureau de l'éducation française, 416 p. [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/dmo_s4/docs/document_complet.pdf]
- _____ (2006b) *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés: l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 108 p.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007) *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
[<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>]
- HALLION Sandrine (2011) «Discours épilinguistiques en francophonie manitobaine: une vue d'ensemble», *Arborescences: revue d'études françaises*, n° 1, 15 p.
[<http://id.erudit.org/iderudit/1001940ar>]
- HALLION Sandrine, BUORS, Paule, DRUWÉ, Marcel, JACQUES, Alain et LENTZ, François (2013) *Le français de chez nous: on en parle! Écouter et se conscientiser pour mieux se dire: l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral*, Winnipeg, Université de Saint-Boniface, Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest et Division scolaire franco-manitobaine, 107 p. [Ouvrage accompagné d'un disque audionumérique]
[<https://www.dsfm.mb.ca/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=691006>]
- HALLION, Sandrine et LENTZ, François (2015) «Écouter et se conscientiser pour mieux se dire: l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 27, n° 1, p. 3-34.
- HALTÉ, Jean-François (1982) «Apprendre autrement à l'école», *Pratiques*, n° 36, p. 5-23.
- _____ (1992) *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.
- JAUBERT, Martine et REBIÈRE, Maryse (2001) «Pratiques de reformulation et construction de savoirs», *Aster*, n° 33, p. 81-110.
- LABELLE, Anna et LENTZ, François (1993a) «Diversité du travail pédagogique et hétérogénéité des images de la langue: quelques réflexions sur une interaction en milieu minoritaire», dans LEBRUN, Monique et PARET, Marie-Christine (dir.) *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 103-109.
- _____ (1993b) «L'interaction travail pédagogique/images de la langue en milieu minoritaire: quelques réflexions didactiques», *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, vol. 49, n° 4, p. 849-864.

- LAFONTANT, Jean (2002) «Langue et identité culturelle: points de vue des jeunes francophones du Manitoba», *Francophonies d'Amérique*, n° 14, p. 81-88.
- LAFRENIÈRE, Sylvie et DORRINGTON, Peter (2011) «Repenser la francophonie canadienne», *Revue du Nouvel-Ontario*, n°s 35-36, p. 7-12.
- 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.
- _____ (2012) «Francophonie canadienne hors Québec: vitalité, enjeux et défis», *Diversitas Linguarum*, vol. 34, p. 51-75.
- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (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° 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, ALLARD, Réal et DEVEAU, Kenneth (2011) *École et autonomie culturelle: enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 292 p.
- _____ (2013) «Bilinguisme et métissage identitaire: vers un modèle conceptuel», *Minorités linguistiques et sociétés/Linguistic Minorities and Society*, n° 3, p. 56-79.
[http://www.erudit.org/revue/minling/2013/v/n3/1016688ar.pdf]
- LANDRY, Rodrigue, DEVEAU, Kenneth et ALLARD, Réal (2008) «Dominance identitaire bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire», *Canadian Journal for Social Research/Revue canadienne de recherche sociale*, n° 1, p. 2-10.
- 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.
- LEGENDRE, Renald (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1554 p.
- LENOIR, Yves (1991) *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*, thèse (doctorat en sociologie), Paris, Université de Paris VII, 2 vol. (1523 p.)

- LENTZ, François (1987) «L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en contexte minoritaire: les enjeux d'une pédagogie de la communication», dans THÉBERGE, Raymond et LAFONTANT, Jean (dir.) *Demain, la francophonie en milieu minoritaire?*, Saint-Boniface, Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface, p. 135-148. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 25 et 26 avril 1986]
- _____ (1992) «Planification et articulation: scénarios pédagogiques pour la didactique du français», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 4, n° 1, p. 41-55.
- _____ (1993) «Une division scolaire autre» [Lettre à la rédaction], *La Liberté*, vol. 80, n° 13, du 25 juin au 1^{er} juillet, p. 5.
- _____ (1994a) «Écriture et grammaire: exemple d'un scénario pédagogique intégrateur», *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 15, n° 3, p. 33-40.
- _____ (1994b) «La production culturelle à l'école: quelques implications didactiques en milieu minoritaire», dans FAUCHON, André (dir.) *La production culturelle en milieu minoritaire*. Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 133-146. [Actes du 13^e colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 14, 15 et 16 octobre 1993]
- _____ (1996a) «La didactique du/en français langue maternelle en milieu minoritaire: réflexions sur quelques points critiques», dans CAZABON, Benoît (dir.) *Nos mots, à fleur de pays*, Ottawa, ACREF, p. 145-172. [Actes du 2^e congrès national de l'ACREF, tenu à Ottawa les 27, 28 et 29 avril 1995]
- _____ (1996b) «Écriture et grammaire en immersion: une nécessaire articulation», *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 20, n° 1, p. 18-21.
- _____ (2000) «Le français langue maternelle en milieu minoritaire: des résultats d'apprentissage aux projets de communication», dans CAVANAGH, Gérard (dir.) *Rése@utés au cœur de la pédagogie*, Ottawa, ACREF, p. 162-166. [Actes du 4^e congrès de l'ACREF, tenu à Edmonton les 17, 18, 19 et 20 novembre 1999]
- _____ (2002) «Au secondaire, des projets de communication qui donnent sens à la lecture», dans CAZABON, Benoît et al. (dir.) *Le temps de lire*, Ottawa, ACREF, p. 107-112. [Actes du 5^e congrès de l'ACREF, tenu à Ottawa les 18, 19 et 20 octobre 2001]
- _____ (2004) «Apprentissage par projets au cycle secondaire: exemples et enjeux», dans VANBRUGGHE, Annick (dir.) *Le cahier*

pédagogique, Ottawa, ACREF, p. 107-111. [6^e congrès de l'ACREF, tenu à Moncton les 6, 7 et 8 novembre 2003]

- _____ (2006a) «Au secondaire, un travail pédagogique qui contribue au processus de construction identitaire des élèves», dans *Le cahier pédagogique*, Ottawa, ACREF, p. 77-80. [7^e congrès de l'ACREF, tenu à Vancouver les 21, 22 et 23 avril 2005]
- _____ (2006b) «Apprendre le / en français en milieu minoritaire: quelques enjeux didactiques sur la langue», dans FALARDEAU, Erick, FISHER Carole, SIMARD, Claude et SORIN, Noëlle (dir.) *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?*, AIRDF, 14 p. [Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, tenu à Québec du 26 au 28 août 2004]
[<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>]
- _____ (2009a) «L'oral, pour se dire: remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 211-227.
- _____ (2009b) «Apprendre en français en milieu francophone minoritaire: un enjeu majeur», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 3-21.
- _____ (2012a) «Lire en sciences au secondaire: une démarche pour rendre la pratique de lecture significative», *Spectre*, vol. 41, n^o 2, p. 24-27. [avec la collaboration de Danièle Dubois-Jacques]
- _____ (2012b) ««Impenser» l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire: contexte, pratiques et enjeux», dans SING, Pamela V. et DANSEREAU, Estelle (dir.) *Impenser la francophonie: renouvellement, recherches, diversité, identité...*, Edmonton, Campus Saint-Jean, p. 291-308. [Actes du 22^e colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, tenu au Campus Saint-Jean, Edmonton, les 24 et 25 septembre 2010]
- _____ (2014a) «Projet de formation «La littératie en sciences»: compte rendu des sessions de formation sur la lecture en sciences, années scolaires 2008-2009 et 2009-2010», dans *Lire et écrire en sciences au cycle secondaire: sessions de formation et pratiques pédagogiques*, Winnipeg, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences et Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest, Université de Saint-Boniface, 30 p. [document déposé à la bibliothèque Alfred-Monnin de l'Université de Saint-Boniface]

- _____ (2014b) «Projet de formation «La littératie en sciences»: compte rendu des sessions de formation sur l'écriture en sciences. Années scolaires 2009-2010 et 2010-2011», dans *Lire et écrire en sciences au cycle secondaire: sessions de formation et pratiques pédagogiques*, Winnipeg, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences, Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest, Université de Saint-Boniface, 45 p. [document déposé à la bibliothèque Alfred-Monnin de l'Université de Saint-Boniface]
- _____ (2014c) «Écrire un texte argumentatif en sciences au secondaire: prendre position dans un débat socioscientifique», *Spectre*, vol. 43, n° 3, p. C11-C15.
[http://www.myvirtualpaper.com/doc/spectre/433_aestq_revuespectreweb/2014052101/?referrer=http%3A//www.aestq.org/show.php%3Fid%3D1500#30]
- _____ (2015) «Quelques réflexions en guise de toile de fond des États généraux: 2) Prendre conscience des dynamiques rassembleuses» [Tribune libre], *La Liberté*, vol. 102, n° 25, du 30 septembre au 6 octobre, p. A5.
- 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, n.p. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]
- LEPAGE, Jean-François, BOUCHARD-COULOMBE, Camille et CHAVEZ, Brigitte (2012) *Portrait des minorités officielles de langue officielle: les francophones du Manitoba*, Ottawa, Statistique Canada, 76 p. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2012008-fra.pdf>]
- LOZON, Roger (2001) «Les jeunes du Sud-Ouest ontarien: représentations et sentiments linguistiques», *Francophonies d'Amérique*, n° 12, p. 83-92.
- MASNY, Diana (2001) «Pour une pédagogie axée sur les littératies multiples», dans MASNY, Diana (dir.) *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer*, Outremont, Éditions Logiques p. 15-25.
- _____ (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: bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, p. 157-165.
- _____ (2007) «Les littératies multiples en milieu minoritaire», dans HERRY, Yves et MOUGEOT, Catherine (dir.) *Recherche en*

éducation en milieu minoritaire francophone, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 99-106.

- MASNY, Diana (dir.) (2009) *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 380 p.
- MASNY, Diana et DUFRESNE, Thérèse (2007) «Lire au 21^e siècle: la perspective des littératies multiples», dans DIONNE, Anne-Marie et BERGER, Marie Josée (dir.) *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 209-224.
- MOISAN, Mario (2000) «Valoriser la discussion pour raviver la communication orale», *Québec français*, n° 118, p. 34-38.
- MOISSAC, Danielle de (dir.) (2016) *États généraux de la francophonie manitobaine 2015: Des voix qui rassemblent: parcours identitaires et aspirations de la francophonie manitobaine*, Winnipeg, Université de Saint-Boniface, 71 p.
[<http://www.sfm.mb.ca/rapport-etats-generaux.php>]
- MORISSETTE, Rosée (2002) *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 217 p. [avec la collaboration de Micheline Voynaud]
- MULLER MIRZA, Nathalie (2008) «Préface», dans BUTY, Christian et PLANTIN, Christian (dir.) *Argumenter en classe de sciences: du débat à l'apprentissage*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, p. 7-16.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] et STATISTIQUE CANADA (2000) *La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, 191 p.
[<http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>]
- PAIEMENT, Lise (2013) *Une goutte d'eau à la fois...: vers un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire*, Ottawa, Éditions David, 456 p.
- PARET, Marie-Christine (1992) «La grammaire en classe: laquelle? et pourquoi faire?», *Québec français*, n° 84, p. 32-34.
- PERRENOUD, Philippe (1998) *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 219 p.
- PETITJEAN, André (1980) «Apprendre à écrire un texte de fiction», *Pratiques*, n° 27, p. 89-119.
- PILOTE, Annie (2003) «Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en

milieu francophone minoritaire», *Francophonies d'Amérique*, n° 16, p. 37-44.

_____ (2006) «Les chemins de la construction identitaire: une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone», *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 39-53. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_039.pdf]

_____ (2007) «Construire son identité ou reproduire la communauté?: les jeunes et leur rapport à l'identité collective», dans BOCK, Michel (dir.) *La jeunesse au Canada français: formation, mouvement et identité*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 83-112.

_____ (2010) «Entre l'appartenance communautaire et civique: les jeunes de la minorité francophone au Nouveau-Brunswick», dans PILOTE, Annie et DE SOUZA CORREA, Sílvia Marcus (dir.) *L'identité des jeunes en contexte minoritaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 31-51.

PILOTE, Annie et MAGNAN, Marie-Odile (2008) «L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne: quels défis pour les communautés en situation minoritaire?», *Canadian Journal for Social Research/Revue canadienne de recherche sociale*, n° 1, p. 47-63.

PLESSIS-BELAIR, Ginette (2004) «La communication orale: un outil pour réfléchir», *Québec français*, n° 133, p. 57-59.

_____ (2015) «Préface», dans BERGERON, Réal, DUMAIS, Christian, HARVEY, Bernard et NOLIN, Raymond (dir.) *La didactique du français oral du primaire à l'université*, Côte-Saint-Luc, Éditions Peisaj, p. 7-11.

RIVARD, Léonard P. et GUEYE, Ndeye R. (2015) «Une formation continue en littérature destinée aux enseignants en sciences de la nature œuvrant en situation minoritaire: que disent les divers acteurs?», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 27, n° 1, p. 57-103.

ROCQUE, Jules (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.

ROY, Michel (1981) *L'Acadie: des origines à nos jours, essai de synthèse*, Montréal, Québec-Amérique, 340 p.

TARDIF, Jacques (1992) *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 474 p.

THÉBERGE, Raymond et LENTZ, François (1990) «L'enseignement de la langue maternelle aux francophones de milieu

minoritaires au Canada», dans GAGNÉ, Gilles, PAGÉ, Michel et TARRAB, Elca (dir.) *Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 63-75.

THIBEAULT, Jimmy, DELIC, Emir et HOTTE, Lucie (2011) «Devenir soi avec les autres: identité et altérité dans les littératures francophones au Canada», *Analyses*, vol. 6, n° 1, p. 1-14. [www.revue-analyses.org/index.php?id=1798]

THIESSEN, Dennis (2006) «Student Knowledge, Engagement, and Voice in Educational Reform», *Curriculum Inquiry*, vol. 36, n° 4, p. 345-358.

VANDENDORPE, Christian (1999) *Du papyrus à l'hypertexte: essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Montréal, Boréal, 271 p.

VYGOTSKY, Lev S. (1985) *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales, 416 p. [Traduction de Françoise Sève]

WELLS, C. Gordon (1981) *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 304 p.