

Minorités linguistiques et société Linguistic Minorities and Society



Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire

Gilberte Godin, Rodrigue Landry et Réal Allard

Numéro 18, 2022

Varia

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1089178ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1089178ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Godin, G., Landry, R. & Allard, R. (2022). Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (18), 3–36. <https://doi.org/10.7202/1089178ar>

Résumé de l'article

Le but de cet article est d'analyser les liens entre certains attributs du personnel enseignant en contexte linguistique minoritaire et ses pratiques pédagogiques, ces attributs étant définis comme des « ressources internes ». L'article met d'abord en lumière les liens entre la vitalité linguistique et culturelle d'une communauté et le vécu langagier de ses membres, y compris celui du personnel enseignant. Nos hypothèses proposent que divers types de vécus langagiers du personnel enseignant (enculturant, autonomisant et conscientisant) alimentent ses ressources internes qui, à leur tour, ont des liens avec ses pratiques pédagogiques spécifiques au contexte minoritaire, elles-mêmes enculturantes, autonomisantes et conscientisantes. Les résultats d'analyses de régression multiple montrent que l'engagement communautaire, ressource interne relevant du vécu conscientisant du personnel enseignant, s'avère d'une importance particulière dans la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques enculturantes et conscientisantes.

Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire

Gilberte Godin

*District scolaire
francophone Sud*

Rodrigue Landry

*Institut canadien de recherche
sur les minorités linguistiques*

Réal Allard

Université de Moncton

Résumé

Le but de cet article est d'analyser les liens entre certains attributs du personnel enseignant en contexte linguistique minoritaire et ses pratiques pédagogiques, ces attributs étant définis comme des « ressources internes ». L'article met d'abord en lumière les liens entre la vitalité linguistique et culturelle d'une communauté et le vécu langagier de ses membres, y compris celui du personnel enseignant. Nos hypothèses proposent que divers types de vécus langagiers du personnel enseignant (enculturant, autonomisant et conscientisant) alimentent ses ressources internes qui, à leur tour, ont des liens avec ses pratiques pédagogiques spécifiques au contexte minoritaire, elles-mêmes enculturantes, autonomisantes et conscientisantes. Les résultats d'analyses de régression multiple montrent que l'engagement communautaire, ressource interne relevant du vécu conscientisant du personnel enseignant, s'avère d'une importance particulière dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques enculturantes et conscientisantes.

Abstract

This article analyzes the relationships between teacher attributes (more precisely, internal resources) and teaching practices in linguistic minority contexts. The article first shows how the linguistic experiences of community members (teachers included) are related to the community's linguistic and cultural vitality. It is hypothesized that different types of teacher linguistic experiences (enculturating, autonomizing, and consciousness raising) contribute to the development of internal resources which are related in turn to enculturating, autonomizing, and consciousness-raising teaching practices specific to a minority context. Results of multiple regression analyses show that teacher community engagement, an internal resource related to consciousness-raising experiences, is of particular importance when implementing enculturating and consciousness-raising teaching practices.

Les résultats de méta-analyses de recherches en éducation démontrent l'ampleur de l'effet enseignant sur la réussite des élèves (Fisher *et al.*, 2016). D'autres analyses soulignent l'importance de l'apport de l'enseignant dans l'engagement, la réussite et le bien-être des élèves, notamment Deci et Ryan (2002), Reeve (2002) et Ryan et Deci (2017). Au Canada, le personnel enseignant est appelé à jouer un rôle particulier et central dans les écoles de la minorité francophone vu les défis propres à ces dernières dans la réalisation d'un double mandat : assurer la réussite scolaire et favoriser le développement linguistique et culturel des élèves, y compris la construction identitaire. Ces défis sont essentiellement reliés à des ressources matérielles, pédagogiques, humaines, familiales et communautaires (Gilbert *et al.*, 2004 ; voir aussi FCE, 2014 ; Landry *et al.*, 2004).

Cet article met en exergue les ressources humaines et pédagogiques du personnel enseignant, en particulier les attributs découlant de sa propre socialisation linguistique et culturelle et son investissement dans des pratiques pédagogiques favorables au développement linguistique et culturel des élèves. Ces attributs sont définis comme des « ressources internes » du personnel enseignant, et nous nous concentrons sur trois de celles-ci : son identité ethnolangagière, sa satisfaction au travail et son engagement communautaire. Ces trois ressources du personnel enseignant sont analysées en lien avec des pratiques pédagogiques aptes à favoriser le développement linguistique et culturel des élèves selon des axes proposés pour le contexte francophone minoritaire : enculturation, autonomisation, conscientisation, maîtrise des apprentissages, leadership communautaire et rapport positif à la langue (Cormier, 2005 ; Landry, 1993, 2003a ; Landry *et al.*, 2010). Ces axes pédagogiques tiennent compte de défis contextuels de l'enseignement en situation de faible vitalité linguistique et supposent un travail de synergie entre les divers partenaires scolaires¹. Pour les besoins de cet article, nous regroupons les pratiques pédagogiques analysées en trois catégories suivant les trois types de socialisation langagière définis dans notre cadre théorique.

Défis pédagogiques en contexte linguistique minoritaire et cadre théorique

Le personnel enseignant qui œuvre en situation de faible vitalité linguistique et culturelle affronte des défis qui exigent une pédagogie² particulière (Landry, 1993, 2003a ; voir aussi Cormier, 2005 ; Landry *et al.*, 2010). Cette pédagogie requiert un ensemble d'attributs spécifiques, plusieurs pouvant être acquis par le personnel enseignant dans le cadre de

1. Godin (2017) résume l'ensemble des partenaires clés en éducation en contexte minoritaire francophone par les cinq groupes suivants : les élèves, le personnel enseignant, les parents, les leaders communautaires et les responsables des programmes d'études et de la formation.
2. Selon Raynal et Rieunier (2005), la « pédagogie » fait référence à toute activité destinée à développer des apprentissages précis chez autrui. Le ou la « pédagogue » est la personne qui met en avant ces activités. Il ou elle a comme première préoccupation l'efficacité de son action.

sa formation pédagogique, quoique certains soient tributaires de sa socialisation langagière et culturelle avant cette formation. Appelé à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorisant le développement psycholangagier et identitaire des élèves, le personnel enseignant peut difficilement développer chez ses élèves des dispositions et des qualités qu'il n'a pas lui-même acquises et intégrées lors de sa propre socialisation langagière. Par exemple, appelé à conscientiser les élèves aux défis de vivre en milieu linguistique minoritaire, un personnel enseignant qui n'a pas lui-même été conscientisé sera-t-il apte à reconnaître ce défi et ses enjeux et à mettre en œuvre une pédagogie conséquente (Landry et Rousselle, 2003) ?

Une question fondamentale émerge. Le développement psycholangagier des personnes en contexte minoritaire est-il le résultat d'un certain déterminisme social, c'est-à-dire a-t-il été entièrement façonné par des forces externes comme les structures sociales et la démographie, ou peut-il être régulé, au moins en partie, par une force opposée d'autodétermination qui engage la volonté des individus et la résilience identitaire ? Landry, Allard et Deveau (2006, 2007a, 2008) postulent que ces deux forces sont en opposition constante en situation linguistique minoritaire et que plus les personnes et les collectivités sont « conscientisées » aux défis et aux enjeux d'être minoritaire, plus la force d'autodétermination peut modérer les effets du déterminisme social. Deux modèles ont été proposés pour illustrer la dynamique interactive de ces deux forces opposées. Au niveau des collectivités minoritaires, le modèle de l'autonomie culturelle (Landry, 2008, 2009, 2018 ; Landry *et al.*, 2007a, 2007b) propose des actions collectives et synergiques de trois acteurs sociaux essentiels pouvant agir sur les facteurs de vitalité : les individus et familles membres de la communauté minoritaire, sa société civile et l'État. L'école, qui relève à la fois de l'État et de la société civile, est le principal agent de revitalisation communautaire pouvant agir tant sur la collectivité que sur les individus (Landry, 2018 ; Landry *et al.*, 2010). Au niveau des individus membres de ces groupes minoritaires, le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC) (Landry *et al.*, 2005 ; Landry *et al.*, 2010) décrit les types de vécus langagiers et leur lien avec le développement psycholangagier des individus. C'est ce modèle qui est à la base de la présente recherche.

Le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC)

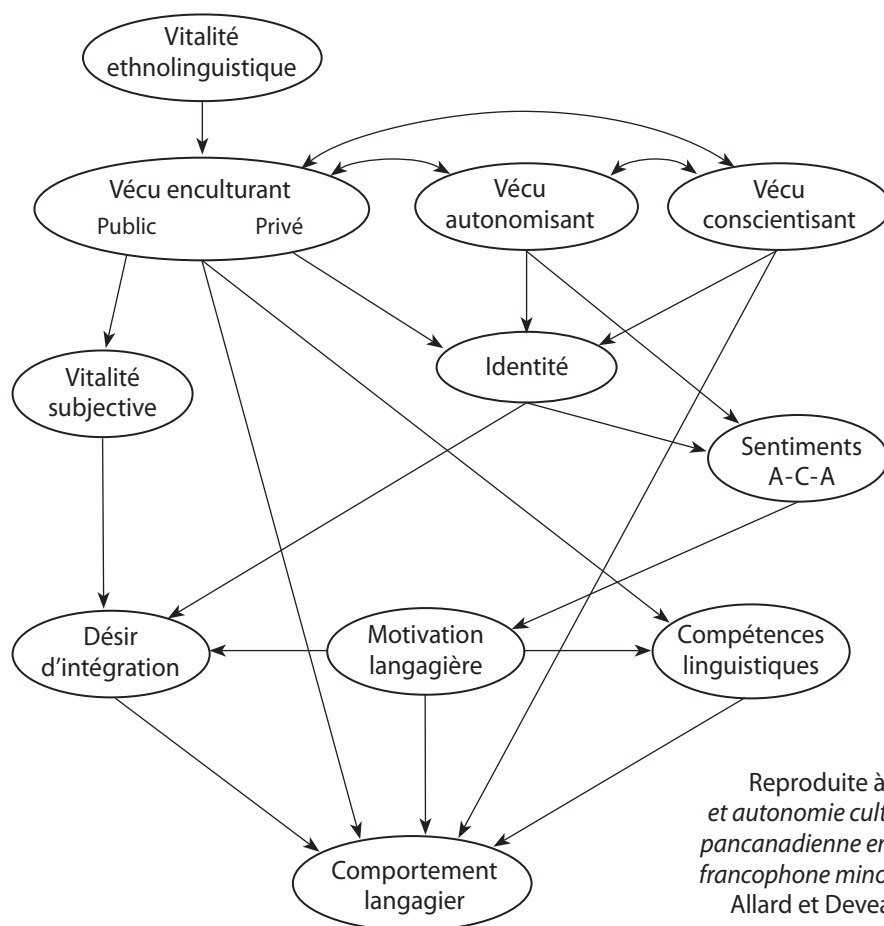
Nous partons de la prémisse que le personnel enseignant est influencé, dans son développement psycholangagier, par les mêmes facteurs qui façonnent celui des élèves. Autrement dit, un modèle théorique qui permet d'expliquer le développement psycholangagier de personnes vivant en situation minoritaire expliquerait à la fois celui du personnel enseignant et celui des élèves. Le personnel enseignant peut avoir une influence marquante sur le développement psycholangagier des élèves en étant conscient des vécus ayant influé sur son propre développement. Cette prise de conscience des ressources internes qui le caractérisent l'aidera à favoriser chez les élèves des vécus langagiers conformes à ceux

spécifiés et attendus dans la mission de l'école de la minorité, par exemple dans la Politique d'aménagement linguistique et culturel du Nouveau-Brunswick et dans le Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2014, 2016) ou encore dans la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (Gouvernement de l'Ontario, 2004).

Le modèle CLAC établit trois types de vécus langagiers ayant une influence sur le développement psycholangagier (voir figure 1) : le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant. Ces trois types de socialisation langagière sont respectivement inspirés de trois sources théoriques distinctes : la théorie de la vitalité ethnolangagière (Giles *et al.*, 1977), la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2017) et la littérature sur la pédagogie critique (Freire, 1985 ; Shor, 1992) ainsi que sur la conscientisation et l'engagement (Ferrer et Allard, 2002a, 2002b). Il est postulé que chacun des types de vécus langagiers est relié à des aspects distincts du développement psycholangagier des personnes.

Figure 1

Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé



Les éléments distincts des trois vécus langagiers et culturels mis en lumière par le modèle CLAC sont importants pour expliquer le raisonnement qui sous-tend nos hypothèses de recherche. Quoique distincts, les vécus enculturant, autonomisant et conscientisant interagissent et sont reliés entre eux. La figure 1 montre que ces vécus se complètent et influent sur sept variables psycholangagières distinctes, y compris l'usage de la langue. Le vécu enculturant est une variable caractérisée par la quantité et la continuité des contacts dans la langue minoritaire sur un continuum de domaines allant de la sphère privée à la sphère publique. Comme le montre la figure 1, c'est sur le vécu enculturant que la vitalité ethnolinguistique du groupe agit le plus directement et intensément. La vitalité ethnolinguistique a été définie par Giles *et al.* (1977) comme étant les facteurs structurels (démographiques, institutionnels et statutaires) qui déterminent si un groupe linguistique se maintiendra comme une collectivité distincte et active dans un contexte intergroupe. Le vécu autonomisant et le vécu conscientisant sont des aspects qualitatifs du vécu langagier, le premier favorisant un usage autonome de la langue et une motivation intériorisée et le second ayant une incidence sur des comportements langagiers engagés, c'est-à-dire sur l'engagement communautaire des membres d'un groupe linguistique minoritaire. Ces aspects du vécu langagier sont moins directement associés à la vitalité linguistique du groupe et plus susceptibles d'être pris en charge par la minorité elle-même, surtout si ses membres ont été conscientisés à leur situation minoritaire (Allard *et al.*, 2005, 2009).

En résumé, le modèle stipule que le vécu enculturant dans la sphère privée (dans la famille, avec les amis, à l'école et dans les réseaux sociaux), le vécu autonomisant et le vécu conscientisant sont associés à l'identité ethnolangagière des personnes (voir les flèches unidirectionnelles du modèle dans la figure 1). Il a été montré empiriquement, conformément à la définition de Tajfel (1981) de l'identité sociale, que l'identité ethnolangagière comprend deux composantes distinctes mais interreliées : l'autodéfinition et l'engagement identitaire (Deveau *et al.*, 2005). L'autodéfinition est le degré auquel les personnes se reconnaissent comme membres du groupe, par exemple en se disant anglophones, francophones ou autres, tandis que l'engagement identitaire est plutôt la disposition d'une personne à se voir comme semblable aux autres personnes s'identifiant à une langue et à une culture, à adhérer à ce groupe parce que cette catégorie sociale est vue comme source d'estime de soi et à défendre cette langue et cette culture. Il est possible de se définir comme francophone, mais de ne pas se sentir engagé sur le plan identitaire (Deveau, 2008 ; Deveau *et al.*, 2008). Le modèle CLAC accorde une importance centrale à l'identité ethnolangagière dans le développement psycholangagier.

Le vécu enculturant dans la sphère publique (ex. les services publics et le paysage linguistique) est surtout associé à la vitalité linguistique subjective (Bourhis *et al.*, 1981 ; voir aussi Allard et Landry, 1994), c'est-à-dire à la perception du statut de la langue dans la société. À leur tour, l'identité et la vitalité subjective sont associées au désir d'intégrer ou de

faire partie du groupe minoritaire. Ces trois hypothèses ont été confirmées dans des travaux empiriques, tant chez les minorités francophones hors Québec (Landry, Deveau et Allard, 2006) que chez la minorité anglophone au Québec (Landry et Allard, 2016).

Le vécu autonomisant se fonde sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2017), qui énonce que plus les besoins humains fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation ou d'appartenance sont satisfaits, plus la personne développe des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance (sentiments A-C-A). Ces sentiments influent sur la motivation de la personne, qui devient davantage intériorisée (moins dépendante de facteurs externes), intégrée et intrinsèque. Ces hypothèses sont appuyées empiriquement (Deveau, 2007 ; Landry *et al.*, 2009).

Les compétences langagières sont surtout déterminées par la socialisation langagière enculturante, particulièrement par la scolarisation (Landry et Allard, 1996 ; Saindon *et al.*, 2011).

Le vécu conscientisant (qui permet aux personnes d'être conscientisées à l'histoire et aux défis actuels et futurs de la minorité) est d'importance particulière en raison de son influence non seulement sur l'engagement identitaire (Deveau *et al.*, 2005), mais aussi sur les comportements engagés ou l'engagement communautaire de la personne envers la minorité (Allard *et al.*, 2005, 2009). Selon le modèle CLAC, l'engagement communautaire comprend trois niveaux qui se reflètent dans des comportements engagés. Le premier et le plus faible est celui de la valorisation de la langue (ex. encourager quelqu'un à fréquenter l'école de langue française), le deuxième est celui de l'affirmation identitaire (ex. exiger des services dans sa langue dans des endroits publics) et le troisième, celui de la revendication langagière (ex. participer à des actions collectives pour le maintien de droits acquis ou pour revendiquer de nouveaux droits). Ce dernier niveau marque le déclenchement de confrontations ou de compétition sociale avec le groupe dominant (Tajfel et Turner, 1986).

Ensemble, le désir d'intégration communautaire, la motivation langagière intériorisée et les compétences langagières permettent de prédire les comportements langagiers, qui sont de deux types. Les comportements socialisés, qui se résument à l'usage de la langue dans les activités quotidiennes, sont directement influencés par les habitudes langagières acquises depuis la petite enfance (vécu enculturant) mais aussi par l'engagement identitaire et l'engagement communautaire développés chez la personne. Les comportements langagiers engagés, que l'on peut associer à la force de l'engagement communautaire, se résument à des comportements de valorisation de la langue, d'affirmation identitaire et de revendication langagière (Allard *et al.*, 2005) et sont surtout appuyés par la force du vécu conscientisant (Allard *et al.*, 2009 ; Landry *et al.*, 2010). Ces hypothèses du modèle CLAC sont appuyées empiriquement dans une recherche récente (Landry *et al.*, 2021).

Dans la présente étude, toutes les variables du modèle CLAC n'ont pas été mesurées. Une telle opération aurait allongé indûment le questionnaire, qui portait essentiellement sur les pratiques pédagogiques du personnel enseignant. Seules les ressources internes, c'est-à-dire les variables psycholangagières susceptibles de favoriser la mise en œuvre de pratiques pédagogiques particulières, ont été mesurées. Nous qualifions de ressources internes du personnel enseignant leur autodéfinition et leur engagement identitaires, leur satisfaction au travail et leur engagement communautaire francophone. Les deux composantes identitaires, selon le modèle CLAC, résultent du vécu enculturant privé de même que du vécu autonomisant et du vécu conscientisant des participants à l'étude. La satisfaction au travail suppose un vécu autonomisant dans leurs expériences d'enseignement et une satisfaction de base de leurs besoins fondamentaux (sentiments A-C-A) dans le cadre de leurs fonctions. L'engagement communautaire relève selon ce modèle des expériences conscientisantes vécues. Ci-dessous, nous examinons comment chacune de ces trois catégories de ressources internes chez le personnel enseignant peut se traduire, respectivement, dans trois types de pratiques pédagogiques : enculturantes, autonomisantes et conscientisantes³. Ces liens constituent le fondement de nos hypothèses de recherche.

L'autodéfinition et l'engagement identitaires et les pratiques pédagogiques enculturantes

Nous l'avons souligné, le vécu enculturant dans la sphère privée est à la base du développement identitaire. Il est intéressant de constater que l'école, institution publique se situant au centre du continuum public-privé et milieu de vie où se créent des liens d'intimité, est fortement associée à l'identité ethnolangagière (Landry et Allard, 1996; Landry, Deveau et Allard, 2006). Il en est de même pour les médias qui, provenant de la sphère publique, sont néanmoins consommés dans la sphère privée (ex. dans la famille, avec des amis ou en solitaire) (Landry *et al.*, 2007c). Toutefois, le vécu enculturant participe souvent au développement d'habitudes langagières dont on peut ne pas être conscient des enjeux et conséquences, d'où son association au déterminisme social, qui favorise l'intériorisation de normes sociales prévalentes (Assoghba, 1999; Landry *et al.*, 2005). Deveau (2007) a montré que le vécu enculturant privé est surtout associé à l'autodéfinition identitaire et que le vécu autonomisant et le vécu conscientisant, tout en étant associés à cet aspect identitaire, sont les plus fortement associés à l'engagement identitaire. L'engagement identitaire serait donc plus susceptible de favoriser une pédagogie mettant en valeur la langue et la culture que la seule autodéfinition identitaire.

3. Pour une présentation plus élaborée des pratiques pédagogiques enculturantes, autonomisantes et conscientisantes, voir Godin (2015).

Dans le cas des élèves de la francophonie canadienne en contexte minoritaire, leur vécu enculturant en français est souvent limité par une faible vitalité linguistique et culturelle (Corbeil *et al.*, 2007 ; Landry *et al.*, 2010), voire même dans la famille en raison d'un taux élevé d'exogamie (Landry, 2003b, 2010 ; Vézina et Houle, 2014). Leurs contacts avec la langue française peuvent néanmoins être accrus par la fréquentation d'une école de langue française et par une pédagogie enculturante appliquée par le personnel enseignant. Par des pratiques pédagogiques enculturantes, nous entendons des attitudes et des comportements du personnel enseignant visant à procurer aux élèves un vécu enculturant en langue française accru et diversifié et à leur transmettre des connaissances, des valeurs et des croyances pour enrichir leur bagage linguistique et culturel. En termes d'enculturation, lorsque l'école représente la seule instance où les élèves vivent en français, on parle parfois plus de production linguistique et culturelle que de reproduction ou de transmission (Gérin-Lajoie, 2001). Les pratiques enculturantes dans les écoles de langue française en contexte minoritaire ont donc à s'adapter au contexte de la communauté linguistique et parfois à compléter les expériences d'enculturation réelles et virtuelles des élèves et du personnel enseignant. Pour la présente étude, voici des exemples de pédagogie enculturante en français : faire lire, écrire, écouter et parler, faire développer le vocabulaire propre à chaque domaine d'intérêt, faire mener des recherches en français, intégrer dans son enseignement des échanges avec la communauté francophone (des experts, des artistes, des personnes renommées...), favoriser les activités hors classe et la créativité. Toutes ces activités, puisées à même les ressources de la communauté (immédiate ou agrandie), nourrissent le bagage identitaire des élèves (Cormier, 2005, 2010).

La satisfaction au travail et les pratiques pédagogiques autonomisantes

Le vécu autonomisant est le fait de vivre des expériences qui favorisent la satisfaction des besoins de base (autonomie, compétence, appartenance), l'auto-détermination et la motivation intériorisée. En contexte minoritaire, le vécu autonomisant d'une personne (avec l'appui de son vécu conscientisant) offre une contrepartie au déterminisme social en lui permettant de prendre en main sa destinée de façon consciente et autodéterminée, en étant en quelque sorte à l'origine de ses actions (Landry *et al.*, 2010). Le vécu autonomisant des élèves en situation linguistique minoritaire, contribuant depuis l'enfance à leurs sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation, a des liens statistiquement significatifs avec leur engagement identitaire (Deveau, 2007 ; Deveau *et al.*, 2005) et semble même associé à des sentiments de bien-être et de satisfaction de vie en contexte minoritaire (Landry *et al.*, 2009).

Les pratiques pédagogiques autonomisantes préconisées par notre cadre théorique se manifestent sous forme d'attitudes et de comportements du personnel enseignant visant à favoriser le vécu autonomisant et la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves. Cela peut se faire en rendant les tâches proposées aux élèves authentiques et signifiantes, en leur

expliquant les raisons des objectifs d'apprentissage visés, en laissant des choix aux élèves dans les activités, en valorisant leurs efforts et accomplissements, en favorisant le travail en groupe, l'accueil et l'appartenance de tous et de toutes (Landry *et al.*, 2010).

Plusieurs recherches ont été effectuées sur les effets d'une pédagogie autonomisante (Ryan et Deci, 2017). Selon ces auteurs, le personnel enseignant qui favorise l'autonomie des élèves fait notamment l'effort de comprendre la perspective des élèves, d'accueillir leurs sentiments, de leur donner l'occasion de prendre des initiatives dans leurs apprentissages et de déterminer eux-mêmes les buts qu'ils valorisent intrinsèquement, c'est-à-dire sans être influencés par des facteurs externes ou par le regard des autres. Le sentiment de compétence des apprenants et des apprenantes est renforcé lorsque ceux-ci se font expliquer la valeur de la tâche (Miller, Das et Chakravarthy, 2011), reçoivent une rétroaction positive (Mouratidis *et al.*, 2008) et bénéficient d'une structure claire et non contrôlante (Reeve et Halusic, 2009; voir aussi Liu, Wang et Ryan, 2016; Vansteenkiste *et al.*, 2012). Vansteenkiste *et al.* (2012) ont montré qu'un appui élevé à l'autonomie des élèves et une structure claire⁴ étaient associés à de hauts niveaux de motivation autonome et à l'apprentissage autorégulé des élèves, à des stratégies efficaces de gestion de temps, à une concentration accrue, à l'apprentissage en profondeur et à la persévérance. Mouratidis *et al.* (2008) ont montré que la rétroaction positive du personnel enseignant favorise l'engagement et le dynamisme des élèves et présente d'autres bienfaits éducatifs en appuyant la satisfaction des besoins psychologiques de base des élèves. Miller *et al.* (2011) ont mis en évidence l'importance pour le personnel enseignant d'expliquer la valeur des activités ou des tâches qu'il propose aux enfants et aux adolescents pour appuyer leur autonomie.

Dans la présente étude, nous faisons l'hypothèse que plus un membre du personnel enseignant vit une situation de travail autonomisante et éprouve un sentiment de satisfaction au travail, plus il tendra à appliquer une pédagogie autonomisante avec ses élèves. De façon générale, le personnel enseignant dont l'autonomie est appuyée dans son travail est plus engagé dans son enseignement et plus susceptible d'appuyer l'autonomie des élèves (Pelletier et Sharp, 2009). À ce titre, Landry *et al.* (2004) montrent le lien entre le vécu autonomisant du personnel enseignant en contexte minoritaire et sa satisfaction au travail. Ils observent que les enseignants et les enseignantes qui vivent une expérience autonomisante à l'école, dans leurs relations avec leurs supérieurs, leurs collègues, leurs élèves et les parents ont une motivation plus autodéterminée qui se traduit dans leurs pratiques, c'est-à-dire qu'ils agissent de leur propre gré et selon des valeurs qui leur appartiennent.

4. Structure claire : À ne pas confondre avec une structure rigide et contrôlante. Pour Reeve et Halusic (2009), dans le cadre d'une structure claire, le personnel enseignant fait fréquemment un rappel des objectifs d'apprentissage visés et met en lumière les activités en cours qui rapprochent les élèves de ces objectifs.

L'engagement communautaire et les pratiques pédagogiques conscientisantes

Le vécu conscientisant peut aller de la simple sensibilisation jusqu'à la conscience critique (Allard *et al.*, 2005). Les expériences conscientisantes peuvent être issues de situations vécues, négatives ou positives, à partir de l'observation de modèles ou à partir d'expériences éducatives fondées sur le dialogue (Allard *et al.*, 2009). Le vécu conscientisant peut mener à des actions transformatrices, advenant que l'élève considère possible cette transformation, et peut mener à des comportements d'affirmation langagière (Ferrer et Allard, 2002a, 2002b). De fait, la théorie de l'identité sociale (Turner et Brown, 1978 ; voir aussi Allard, 2002 ; Tajfel et Turner, 1986) soutient que la mobilisation d'individus ou de groupes vers le changement social nécessite une conscience de l'illégitimité (ce qui est injuste) et de l'instabilité (ce qui peut être changé) de la situation du groupe.

La pédagogie de la conscientisation s'inspire de la pédagogie critique ou de la pédagogie « des opprimés » de Freire (1985), qui a développé et appliqué en 1968 sa pédagogie auprès d'adultes analphabètes au Brésil dans le but de leur permettre de mieux saisir l'importance de la lecture pour leur émancipation personnelle et sociale. Depuis, la pédagogie critique de Freire a été comparée avec d'autres approches en matière de conscientisation critique (p. ex. Butterwick, 1987) et elle a été utilisée dans des interventions menées auprès de divers groupes (pour des exemples, voir Shor, 1992 ; McDonough, 2015). Enfin, dans son analyse de la littérature sur la conscientisation critique, Jemal (2017) mentionne de nombreux domaines d'application de la pédagogie de Freire, dont la santé physique et mentale, le rendement et l'engagement scolaires, et la planification de carrière chez des jeunes Afro-Américains en milieu urbain. Il conclut que la recherche semble montrer la présence d'une relation positive entre la conscientisation critique et la réduction de conséquences négatives associées à l'oppression.

La pédagogie de la conscientisation critique est une pédagogie de remise en question, d'émancipation et même de transformation sociale. Les pédagogues qui la pratiquent, par leur démarche qui combine la réflexion et l'action et qui suppose à la fois une ouverture d'esprit et une ouverture aux perspectives des autres, sont reconnus pour avoir défié une forme de déterminisme social, voire d'oppression (Ferrer et Allard, 2002a, 2002b). En appliquant les principes de la pédagogie conscientisante au contexte francophone minoritaire, Allard *et al.* (2005) font valoir que plus une personne reconnaît l'illégitimité d'une condition vécue et plus elle juge la situation instable, plus elle développera des stratégies pour affirmer son identité et revendiquer ses droits. À l'inverse, une personne qui perçoit une situation comme étant juste ou immuable ne sera pas portée à revendiquer ses droits. Ce processus, qui suppose souvent un dialogue mettant l'accent sur les diverses perspectives par rapport à une même question (Ferrer et Allard, 2002b), peut être vécu naturellement avec les élèves à l'aide de pratiques pédagogiques conscientisantes.

S'agissant des comportements langagiers engagés en milieu minoritaire, Landry *et al.* (2004) ont mesuré le degré de participation du personnel enseignant à des activités de promotion de la communauté francophone. Les enseignants et les enseignantes les plus conscientisés dans leur jeunesse se sont avérés les plus engagés dans la communauté francophone.

L'étude d'Allard *et al.* (2005), qui a porté sur l'engagement des élèves dans divers contextes publics et privés, a montré que leurs vécus reflétant l'engagement langagier sont soumis en partie à la vitalité linguistique et culturelle du milieu francophone minoritaire. Par rapport au continuum des comportements progressivement plus engagés (valorisation, affirmation, revendication), les résultats indiquaient aussi qu'en moyenne les élèves ont davantage de contacts avec des personnes qui valorisent la langue et la culture qu'avec des gens qui affirment leur engagement identitaire et culturel. Les élèves ont aussi plus de contacts avec les personnes qui s'affirment sur le plan identitaire et culturel qu'avec celles qui revendiquent leurs droits linguistiques et culturels.

L'étude pancanadienne de Landry *et al.* (2010) a révélé que, toutes régions confondues, les élèves ont plus tendance à valoriser la langue et la culture qu'à s'affirmer sur le plan identitaire et culturel, et davantage tendance à s'affirmer qu'à revendiquer leurs droits. Cette même étude montre que le personnel enseignant représente la catégorie de personnes que les élèves voient le plus souvent valoriser la langue et la culture françaises.

Pour conscientiser les élèves aux injustices sociales et les amener à s'engager tant envers les défis de leur environnement immédiat qu'envers les défis globaux grâce à leurs pratiques pédagogiques, les enseignants et les enseignantes doivent eux-mêmes être conscientisés (Landry et Rousselle, 2003). Par pratiques pédagogiques conscientisantes, nous entendons des comportements et des attitudes de la part du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire visant à créer du vécu conscientisant, à développer chez les élèves un esprit d'analyse critique (Ferrer et Allard, 2002a) et à leur inspirer des actions transformatrices (Freire, 1985 ; Shor, 1992) relativement aux enjeux sociaux associés à leurs vécus langagiers (Landry *et al.*, 2010).

En enseignement en contexte francophone minoritaire, où l'école est appelée à jouer un rôle essentiel souvent associé à la résistance visant à protéger les acquis de la communauté francophone face à la dominance d'un exogroupe (Allard, 2002 ; Landry, Allard et Deveau, 2006), une approche conscientisante peut exposer les élèves, par exemple, à des situations conscientisantes réelles en leur proposant d'en faire une analyse pour déterminer par voie d'échanges et de dialogue si, à leurs yeux, elles posent « problème » (Freire, 1985 ; Shor, 1992). Selon Ferrer et Allard (2002b), le travail du personnel enseignant est de favoriser l'autonomie des élèves et de mettre en place des conditions conscientisantes, comme les projets où ils prennent des décisions dans des situations authentiques, où ils se prêtent à

l'étude de scénarios, où ils participent à des discussions, à des débats et à des délibérations. Une recherche récente auprès d'élèves francophones du secondaire (Landry *et al.*, 2021) montre que le vécu conscientisant est celui qui prédit le mieux l'engagement communautaire.

Hypothèses

Le cadre théorique qui précède nous permet de formuler trois hypothèses de recherche sur l'effet des ressources internes du personnel enseignant, lesquelles alimentent ses pratiques d'enseignement.

Hypothèse 1

La mise en œuvre de pratiques pédagogiques enculturantes en contexte francophone minoritaire est plus fortement reliée à l'engagement identitaire du personnel enseignant qu'à son autodéfinition identitaire.

Hypothèse 2

La mise en œuvre de pratiques pédagogiques autonomisantes en contexte francophone minoritaire est plus fortement reliée à la satisfaction au travail du personnel enseignant (reflet d'un vécu autonomisant) qu'à son identité ethnolangagière ou à son engagement communautaire.

Hypothèse 3

La mise en œuvre de pratiques pédagogiques conscientisantes et enculturantes est plus fortement reliée à l'engagement communautaire du personnel enseignant qu'à son identité ethnolangagière ou à sa satisfaction au travail.

Méthodologie

Échantillon

La base de données qui a servi à nos analyses provient d'une étude (Landry, Allard, Deveau et Cormier, 2007a) réalisée auprès d'un échantillon aléatoire de 4 000 enseignants et enseignantes parmi les quelque 10 000 membres de la section francophone de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). La FCE s'est chargée de l'envoi des questionnaires. Un total de 683 participants et participantes ont répondu au questionnaire, pour un taux de réponse de 17 %. Un élagage de la base de données a réduit ce nombre à 662 membres du personnel enseignant, dont 535 femmes (80 %) et 127 hommes (20 %). Une analyse de fréquence pour tous les items conservés après l'élagage de la base de données

a révélé que les valeurs manquantes ne dépassaient pas 4,9 %, un taux acceptable selon Tabachnick et Fidell (2007). Les participants et les participantes, principalement des enseignants et des enseignantes (97,4 %), comptent aussi quelques directions d'école (1,81 %) et enseignantes ressources (0,75 %), tous ayant la responsabilité d'au moins un groupe-classe de la maternelle à la 12^e année. Le tableau 1 montre leur répartition selon la province ou le territoire. On y voit que l'échantillon est constitué principalement de personnel enseignant travaillant en Ontario (N = 291), au Nouveau-Brunswick (N = 156) et en Nouvelle-Écosse (N = 48). Les autres provinces et territoires affichent un nombre de répondants et de répondantes inférieur à 40. La colonne « Total du personnel enseignant » permet de comparer le nombre de participants et de participantes à l'étude avec le nombre du personnel enseignant en poste par province et territoire.

Tableau 1
Distribution de la population du personnel enseignant
et de l'échantillon par province et territoire

Province ou territoire	Total personnel enseignant	% réel	N échantillon	% de répondants
Ontario	6 512	61,40	291	45,19
Nouveau-Brunswick	2 366	22,30	156	24,69
Manitoba	433	4,24	37	5,90
Colombie-Britannique	380	3,58	14	2,11
Alberta	340	3,20	29	4,59
Nouvelle-Écosse	330	3,11	48	7,25
Saskatchewan	110	1,04	37	5,74
Île-du-Prince-Édouard	73	0,69	12	1,81
Terre-Neuve-et-Labrador	33	0,31	8	1,21
Territoires du Nord-Ouest	19	0,18	4	0,60
Yukon	18	0,17	1	0,15
Nunavut	6	0,06	1	0,15
Valeurs manquantes			24	3,62
Total	10 620	100,28	662	99

Note : tableau reproduit à partir de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 121).

Instrument

Par souci d'espace, la description du questionnaire, qui compte 20 pages, sera succincte⁵. Le questionnaire est composé de trois grandes sections (renseignements personnels, pratiques pédagogiques, caractéristiques psycholangagières du personnel enseignant) divisées en 10 sous-sections (de A à J). Les données sociodémographiques de la base de données ont été recueillies au moyen d'une série de questions générales portant sur le contexte d'enseignement des participants et des participantes, leur lieu d'origine, leur sexe, leur âge, leur langue maternelle, le lieu où ils ont passé la plus grande partie de leur vie ainsi que le nombre d'années qu'ils ont passées dans la profession.

Les sections F à I du questionnaire portent sur les mesures des **variables indépendantes** : l'engagement communautaire du personnel enseignant, son identité ethnolinguistique et ses sentiments à l'égard de l'enseignement. C'est dans ces sections que nous avons sélectionné les questions pour mesurer les caractéristiques psychologiques, linguistiques et culturelles (ressources internes). La réponse à chacune de ces questions était exprimée sur une échelle de sept points (1 = ne correspond pas du tout à 7 = correspond entièrement).

Identité ethnolangagière

Pour l'identité ethnolangagière du personnel enseignant, nous avons retenu trois questions de la section G, par exemple G1a : « Selon ma culture, je considère que je suis francophone » (autodéfinition), et 12 questions de la section H, par exemple H8 : « Je suis le type de personne qui est portée à défendre les droits linguistiques de la communauté francophone » (engagement identitaire).

Engagement communautaire

L'indice d'engagement communautaire du personnel enseignant provient des réponses aux questions de la section F, parmi lesquelles nous avons retenu 10 questions, par exemple F3 : « J'œuvre activement au sein d'une association ou d'un organisme qui revendique les droits linguistiques de la minorité francophone » (revendication).

Sentiments A-C-A

Les sentiments A-C-A (sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance) du personnel enseignant au travail ont été déterminés à partir des réponses à 25 questions de la section I, par exemple I4 : « J'enseigne par choix. »

Les questions qui ont servi à mesurer nos **variables dépendantes** proviennent des sections B, C et E du questionnaire. Toutes les réponses aux items de ces sections ont été

5. La version intégrale du questionnaire, élaborée par Landry, Allard, Deveau et Cormier, (2007b), peut être consultée en annexe de la thèse doctorale de Godin (2015).

fournies sur une échelle Likert allant de 1 à 7 (1 = ne correspond pas du tout et 7 = correspond entièrement).

Pratiques enculturantes

Vingt questions, principalement tirées des sections C et E, ont servi à créer l'échelle de mesure des pratiques enculturantes, par exemple C1b2 : « Peu importe la matière enseignée, j'amène les élèves à faire de la recherche en français sur Internet. » Dans la section E, nous avons retenu huit questions, par exemple E15 : « Je fournis à mes élèves des occasions de découvrir les éléments de la culture francophone dans les matières scolaires que j'enseigne. »

Pratiques autonomisantes

Pour déterminer les pratiques autonomisantes, nous nous sommes servis de 11 énoncés de la section B du questionnaire qui présentait aux participants et aux participantes des scénarios d'enseignement en les invitant à indiquer à quel degré chacun correspondait à sa situation, par exemple B1c1 : « Inviter les élèves à développer en groupe leurs propres moyens d'améliorer leur rendement. »

Pratiques conscientisantes

Les pratiques conscientisantes ont été définies à partir de 17 énoncés de la section E, par exemple E23 : « Je fournis à mes élèves des occasions d'analyser les causes et les conséquences de l'assimilation linguistique. »

Analyses préliminaires

Variables indépendantes

Le but d'une première analyse factorielle en composantes principales exécutée à partir du logiciel SPSS (version 22) était de trouver un nombre optimal de caractéristiques (ressources internes) distinctes. Nous avons utilisé une rotation Varimax afin de conserver le statut orthogonal (indépendant) des facteurs. Des 50 items reliés aux caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant, trois ont été éliminés, ceux-ci saturant de très près (moins de 0,10 de différence) sur deux facteurs à la fois (Tabachnick et Fidell, 2007). Une seconde analyse factorielle (aussi avec rotation Varimax) a donc été effectuée sur 47 items. La solution à 10 facteurs qui en a résulté a servi à constituer les ressources internes du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire. Notre cadre théorique divise en trois catégories ces ressources : l'identité ethnolinguistique du personnel enseignant, sa satisfaction au travail et son engagement communautaire francophone. Nous reconnaissons que les ressources internes auraient normalement été déterminées par une analyse factorielle à rotation oblique (ce qui permet aux facteurs d'être corrélés entre eux et qui nous semble plus conforme à la réalité), mais l'analyse à rotation Varimax assure l'orthogonalité des facteurs,

ce qui permet de calculer la part de variance que chaque facteur explique des scores reflétant les pratiques pédagogiques, indépendamment des autres facteurs, et d'additionner les parts de variance appartenant à une même catégorie de variables indépendantes (voir résultats).

Variables dépendantes

Les variables dépendantes proviennent de 55 questions du questionnaire reliées à notre cadre théorique. Ici, les analyses factorielles avaient pour but de créer des échelles à partir des items saturant sur les mêmes facteurs. Nous avons soumis ces items à trois différentes analyses factorielles, une pour chaque catégorie de pratiques pédagogiques (enculturantes, autonomisantes et conscientisantes). Cette fois, nous avons opté pour une rotation Promax, qui admet la corrélation entre les facteurs et qui a permis d'éliminer les items qui saturaient de façon presque identique (moins de 0,10 de différence) sur deux facteurs à la fois. Suivant les suggestions de Bourque *et al.* (2019), nous avons utilisé le lambda-6 de Guttman comme indice de consistance interne de chacune des échelles. Les 10 échelles contiennent entre trois et six items (moyenne de 4,4).

Analyses principales

Dans le but de déterminer laquelle des trois catégories de ressources internes permet le mieux de prédire chacune des pratiques pédagogiques, les scores factoriels orthogonaux servent comme variables indépendantes dans des analyses de régression multiple. Puisque les scores factoriels sont orthogonaux (corrélations entre les variables indépendantes = 0), la variance expliquée par un facteur peut être additionnée à celles des autres facteurs de la même catégorie, de sorte que pour chaque catégorie de ressources internes du personnel enseignant on peut estimer la variance totale expliquée et aussi calculer la proportion de la variance totale expliquée associée à chacune des trois catégories de variables indépendantes. Nous utilisons la mesure de la taille de l'effet proposée par Cohen (1988) pour la variance expliquée (R^2) lorsque l'analyse comprend plusieurs variables indépendantes. Cohen définit un R^2 de 0,02 (2 %) comme faible, un R^2 de 0,13 (13 %) comme moyen et un R^2 de 0,26 (26 %) comme fort.

Résultats

Le tableau 2 présente le résultat de l'analyse factorielle des ressources internes du personnel enseignant (variables indépendantes) regroupées en trois catégories suivant notre cadre théorique. La solution factorielle explique 69,2 % de la variance totale de toutes les variables analysées. L'identité ethnolangagière comprend les deux facteurs conformes à la théorie de l'identité sociale : l'autodéfinition et l'engagement identitaire. Six facteurs constituent la satisfaction au travail, qui relève d'un vécu autonomisant en milieu éducatif.

Enfin, deux facteurs constituent l'engagement communautaire des membres du personnel et sont deux variables qui reflètent un vécu conscientisant. Le premier correspond aux deux niveaux inférieurs du continuum d'engagement communautaire (valorisation-affirmation) et le deuxième, au niveau supérieur (revendication).

Tableau 2
Ressources internes du personnel enseignant regroupées en trois catégories de facteurs suivant une analyse factorielle à rotation Varimax, le nombre d'items pour chaque facteur et le pourcentage de variance expliquée par les catégories de facteurs identifiés

Catégories de caractéristiques	Facteurs et nombre d'items (47 items au total)	% de la variance
Identité ethnolinguistique	Autodéfinition (3) Engagement identitaire (12)	27,1
Satisfaction au travail : sentiments (A-C-A)*	Affiliation aux supérieurs (4) Affiliation aux collègues (4) Affiliation aux parents (4) Affiliation aux élèves (4) Autonomie professionnelle (3) Impuissance professionnelle (3)	32,5
Engagement communautaire	Valorisation-affirmation (6) Revendication (4)	9,6
Variance expliquée des données analysées		69,2

* Autonomie – Compétence – Affiliation ou Appartenance

Note : tableau reproduit à partir de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 127).

Le tableau 3 présente les résultats de trois solutions factorielles distinctes résumant les variables dépendantes : les pratiques enculturantes, autonomisantes et conscientisantes. Ce tableau montre que ces analyses permettent de dégager six facteurs qui reflètent des pratiques enculturantes variées. Les échelles constituées à partir de ces facteurs ont des indices de consistance interne (lambda-6 de Guttman) qui varient de 0,70 à 0,87. De plus, deux pratiques autonomisantes ont été relevées (lambda-6 = 0,62 et 0,76) de même que deux pratiques conscientisantes (lambda-6 = 0,96 et de 0,87). Ces mesures ont servi comme variables dépendantes dans les analyses de régression multiple. Une mesure (Appui à l'autonomie)

montre une consistance interne relativement faible ($\lambda_6 = 0,62$), mais nous l'avons conservée pour offrir un aperçu plus complet des pratiques autonomisantes.

Tableau 3
Échelles constituant trois catégories de pratiques pédagogiques
et leurs indices de consistance interne (Lambda-6)

Catégories	Facteurs constituant les échelles et nombre d'items	Lambda-6
Pratiques enculturantes	Recourir aux médias et aux livres en français (4)	0,87
	Faire lire, écrire, parler, écouter, développer le vocabulaire et faire de la recherche en français (5)	0,83
	Faire des activités culturelles en français (5)	0,84
	Favoriser les échanges avec la communauté francophone (3)	0,82
	Favoriser la créativité à l'oral et à l'écrit (4)	0,77
	Favoriser les activités hors classe (3)	0,70
Pratiques autonomisantes	Appui à la compétence et l'appartenance (6)	0,76
	Appui à l'autonomie (5)	0,62
Pratiques conscientisantes	Favoriser la conscientisation ethnolangagière (10)	0,96
	Favoriser l'engagement communautaire (6)	0,87

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 139).

Les résultats présentés dans les prochains tableaux montrent la force de prédiction entre les variables indépendantes (ressources internes du personnel enseignant) et les variables dépendantes (pratiques pédagogiques). Pour chaque pratique, un tableau à deux sections (a et b) est présenté. Le premier présente la variance expliquée par chacun des 10 facteurs de ressources internes établis par l'analyse factorielle (lorsqu'ils sont statistiquement significatifs) et le second résume les résultats des analyses de régression en présentant la variance expliquée par chacune des trois catégories de variables indépendantes selon la perspective de notre cadre théorique : identité ethnolangagière, sentiments A-C-A au travail et engagement communautaire.

Résultats des régressions multiples sur les pratiques enculturantes

Les quatre prochains tableaux (4a-4b et 5a-5b) présentent le sommaire de l'analyse de la régression entre la solution factorielle de 10 facteurs de nos variables indépendantes et les échelles de deux des six pratiques pédagogiques enculturantes, nommées « Faire des activités culturelles en français » et « Favoriser les échanges avec la communauté ». Les 10 facteurs expliquent peu de variance des quatre autres pratiques enculturantes : « Recourir aux médias et aux livres en français » $R^2 = 0,16$, « Faire lire, écrire et faire de la recherche en français » $R^2 = 0,08$, « Favoriser la créativité à l'orale et à l'écrit » $R^2 = 0,03$ et « Favoriser des activités hors classe » $R^2 = 0,09$. Notons que, pour la pratique « Recourir aux médias et aux livres en français », la taille de l'effet dépasse légèrement le seuil d'un effet moyen.

Le tableau 4a montre que sept des 10 facteurs des caractéristiques du personnel enseignant sont liés de façon statistiquement significative ($p < 0,05$) à la pratique enculturante « Faire des activités culturelles en français ».

Tableau 4a
Sommaire de l'analyse de régression des facteurs de ressources internes
du personnel enseignant pour la pratique enculturante
« Faire des activités culturelles en français »

Facteurs	R^2	R^2 ajusté	Changement du R^2	Proportion relative expliquée	Bêta	p
Revendication	0,09	0,09	0,09	0,41	0,30	0,001
Engagement identitaire	0,13	0,12	0,04	0,19	0,20	0,001
Affiliation aux supérieurs	0,15	0,15	0,03	0,14	0,17	0,001
Affiliation aux élèves	0,18	0,17	0,02	0,10	0,14	0,001
Valorisation-affirmation	0,19	0,18	0,01	0,07	0,12	0,004
Affiliation aux collègues	0,20	0,19	0,01	0,06	0,11	0,007
Affiliation aux parents	0,21	0,20	0,01	0,05	0,10	0,015
Total				1,01		

Trois facteurs, Autodéfinition, Autonomie professionnelle et Impuissance professionnelle ne contribuent pas de façon statistiquement significative à la variance expliquée de la pratique « Faire des activités culturelles en français ».

Note : tableau adapté de « Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques » (Godin, 2015, p. 164).

Le tableau 4b montre qu'ensemble les attributs ou les caractéristiques du personnel enseignant ont un effet moyennement fort (21 %), selon Cohen (1988), sur la pratique enculturante « Faire des activités culturelles en français ». C'est l'engagement communautaire qui explique le plus de variance de cette pratique (10 %). Cela équivaut à une proportion

relative de près de la moitié (0,48) de la variance totale expliquée par les 10 facteurs orthogonaux. L'identité francophone explique 4 % de la variance (une proportion relative de 0,19). Les sentiments A-C-A au travail expliquent 7 % ou le tiers de la variance totale expliquée (les sentiments d'affiliation avec les supérieurs, avec les collègues, avec les élèves et avec les parents expliquant chacun une faible partie de cette variance).

Tableau 4b

Variance expliquée et proportion relative de la variance totale expliquée par chacune des catégories de facteurs pour la pratique enculturante « Faire des activités culturelles en français »

Catégorie de facteurs	Variance expliquée	Proportion relative expliquée
Identité ethnolinguistique	0,04	0,19
Sentiments A-C-A au travail	0,07	0,33
Engagement communautaire	0,10	0,48
Total expliqué	0,21	1,00

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 165).

Le tableau 5a montre que quatre des 10 facteurs sont liés de façon statistiquement significative à la pratique enculturante « Favoriser les échanges avec la communauté francophone ». Il s'agit du facteur Revendication et des facteurs Affiliation aux supérieurs, aux élèves et aux parents.

Tableau 5a

Sommaire de l'analyse de régression des facteurs de ressources internes du personnel enseignant avec la pratique enculturante « Favoriser les échanges avec la communauté »

Facteurs	R ²	R ² ajusté	Changement du R ²	Proportion relative expliquée	Bêta	p
Revendication	0,17	0,17	0,17	0,83	0,42	0,001
Affiliation aux supérieurs	0,19	0,19	0,02	0,08	0,13	0,002
Affiliation aux élèves	0,20	0,19	0,01	0,05	0,10	0,011
Affiliation aux parents	0,21	0,20	0,01	0,04	0,09	0,021
Total				1,00		

Les facteurs Autodéfinition, Engagement identitaire, Affiliation avec les collègues, Autonomie professionnelle, Impuissance professionnelle et Valorisation-affirmation ne sont pas liés de façon statistiquement significative à la pratique « Favoriser les échanges avec la communauté ».

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 165).

Le tableau 5b montre que l'ensemble des ressources internes du personnel enseignant a un effet moyennement fort (21 %) sur la pratique enculturante « Favoriser les échanges avec la communauté francophone ». Pour cette pratique, on voit que les facteurs constituant l'engagement communautaire expliquent 17 % de la variance et une large part de la proportion relative de la variance totale expliquée par ce modèle (0,81). De plus, 4 % de la variance est expliquée par les sentiments A-C-A au travail. Aucune variance n'est expliquée par l'identité francophone des enseignants.

Tableau 5b
Variance expliquée et proportion relative de la variance totale expliquée
par chacune des catégories de facteurs pour la pratique enculturante
« Favoriser les échanges avec la communauté »

Catégorie de facteurs	Variance expliquée	Proportion relative expliquée
Identité ethnolinguistique	0,00	0,00
Sentiments A-C-A au travail	0,04	0,19
Engagement communautaire	0,17	0,81
Total expliqué	0,21	1,00

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 166).

Résultats des régressions multiples pour les pratiques autonomisantes

Le tableau 6a montre que huit des 10 facteurs de ressources internes sont liés de façon statistiquement significative ($p < 0,05$) à la pratique autonomisante « Appui à la compétence et à l'appartenance ».

Le tableau 6b montre que l'effet des trois catégories de caractéristiques réunies sur cette pratique autonomisante se rapproche du seuil d'un effet fort (24 %). Les sentiments A-C-A au travail expliquent 18 % de la variance de cette pratique et une large proportion relative (0,75) de la variance totale que le modèle explique pour les scores reflétant cette pratique. L'engagement communautaire (5 %) et l'identité ethnolinguistique (1 %) expliquent le reste de la variance.

Tableau 6a
Sommaire de l'analyse de régression des facteurs de ressources internes
du personnel enseignant avec la pratique autonomisante
« Appui à la compétence et à l'appartenance »

Facteurs	R ²	R ² ajusté	Changement du R ²	Proportion relative expliquée	Bêta	p
Affiliation aux élèves	0,10	0,10	0,10	0,42	0,32	0,001
Valorisation-affirmation	0,14	0,14	0,04	0,16	0,19	0,001
Affiliation aux parents	0,17	0,16	0,03	0,13	0,17	0,001
Autonomie professionnelle	0,20	0,19	0,03	0,11	0,17	0,001
Engagement identitaire	0,21	0,20	0,01	0,05	0,12	0,004
Affiliation aux supérieurs	0,22	0,21	0,01	0,05	0,11	0,005
Affiliation aux collègues	0,23	0,22	0,01	0,04	0,10	0,017
Revendication	0,24	0,23	0,01	0,03	0,09	0,024
Total				1,00		

Seuls les facteurs Autodéfinition identitaire et Impuissance professionnelle n'ont pas de relation statistiquement significative avec cette pratique pédagogique.

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 171).

Tableau 6b
Variance expliquée et proportion relative de la variance totale expliquée
par chacune des catégories de facteurs pour la pratique autonomisante
« Appui à la compétence et à l'appartenance »

Catégorie de facteurs	Variance expliquée	Proportion relative expliquée
Identité ethnolinguistique	0,01	0,04
Sentiments A-C-A au travail	0,18	0,75
Engagement communautaire	0,05	0,21
Total expliqué	0,24	1,00

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 172).

Le tableau 7a montre que quatre des 10 facteurs de ressources internes du personnel enseignant sont liés de façon statistiquement significative ($p < 0,05$) à la pratique autonomisante « Appui à l'autonomie », dont deux facteurs relatifs au vécu autonomisant (Affiliation

aux élèves et affiliation aux parents) ainsi que les facteurs Revendication et Valorisation-affirmation reliés au vécu conscientisant.

Tableau 7a

Sommaire de l'analyse de régression des facteurs de ressources internes du personnel enseignant avec la pratique autonomisante « Appui à l'autonomie »

Facteurs	R ²	R ² ajusté	Changement du R ²	Proportion relative expliquée	Bêta	p
Valorisation-affirmation	0,06	0,06	0,06	0,44	0,25	0,001
Affiliation aux élèves	0,09	0,09	0,03	0,24	0,18	0,001
Revendication	0,12	0,11	0,03	0,19	0,16	0,001
Affiliation aux parents	0,14	0,13	0,02	0,14	0,14	0,001
Total				1,00		

Six des dix facteurs ne sont pas liés de façon statistiquement significative à cette pratique pédagogique : Autodéfinition, Engagement identitaire, Affiliation aux collègues, Affiliation aux supérieurs, Autonomie professionnelle et Impuissance professionnelle.

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 173).

Le tableau 7b montre que, réunies, les trois catégories de ressources internes ont un effet moyen (14 %) sur la pratique « Appui à l'autonomie ». Les sentiments A-C-A au travail en expliquent 5 % et une proportion relative de 0,36 de la variance totale expliquée. Les facteurs constituant l'engagement communautaire expliquent 9 % de la variance de cette pratique pédagogique et une proportion relative de 0,64 de la variance totale expliquée.

Tableau 7b

Variance expliquée et proportion relative de la variance totale expliquée par chacune des catégories de facteurs pour la pratique autonomisante « Appui à l'autonomie »

Catégorie de facteurs	Variance expliquée	Proportion relative expliquée
Identité ethnolinguistique	0,00	0,00
Sentiments A-C-A au travail	0,05	0,36
Engagement communautaire	0,09	0,64
Total expliqué	0,14	1,00

Note : tableau adapté de « *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* » (Godin, 2015, p. 174).

Résultats des régressions multiples pour les pratiques conscientisantes

Le tableau 8a montre que trois des 10 facteurs de ressources internes du personnel enseignant sont liés de façon statistiquement significative ($p < 0,05$) à la pratique pédagogique conscientisante « Favoriser la conscientisation ethnolinguistique », soit les facteurs Revendication et Valorisation-affirmation et le facteur Affiliation aux supérieurs de la catégorie Sentiments A-C-A au travail.

Tableau 8a
Sommaire de l'analyse de régression des facteurs de ressources internes
du personnel enseignant avec la pratique conscientisante
« Favoriser la conscientisation ethnolinguistique »

Facteurs	R ²	R ² ajusté	Changement du R ²	Proportion relative expliquée	Bêta	p
Revendication	0,17	0,17	0,17	0,86	0,41	0,001
Affiliation aux supérieurs	0,19	0,18	0,02	0,10	0,14	0,001
Valorisation-affirmation	0,20	0,19	0,01	0,04	0,09	0,001
Total				1,00		

Les facteurs suivants n'expliquent aucune variance statistiquement significative de cette pratique : Autodéfinition, Engagement identitaire, Affiliation aux élèves, Affiliation aux parents, Affiliation aux collègues, Autonomie professionnelle et Impuissance professionnelle.

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 175).

Comme le montre le tableau 8b, les trois catégories de ressources internes ont un effet moyennement fort, expliquant 20 % de la variance pour cette pratique conscientisante. L'engagement communautaire du personnel enseignant explique 18 % de la variance de cette pratique et la majeure partie de la variance totale expliquée en termes de proportion relative (0,90).

Tableau 8b
Variance expliquée et proportion relative de la variance totale expliquée
par chacune des catégories de facteurs pour la pratique conscientisante
« Favoriser la conscientisation ethnolinguistique »

Catégorie de facteurs	Variance expliquée	Proportion relative expliquée
Identité ethnolinguistique	0,00	0,00
Sentiments A-C-A au travail	0,02	0,10
Engagement communautaire	0,18	0,90
Total expliqué	0,20	1,00

Note : tableau adapté de « *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* » (Godin, 2015, p. 176).

Cinq des 10 facteurs de ressources internes du personnel enseignant sont liés de façon statistiquement significative ($p < 0,05$) à la pratique conscientisante « Favoriser l'engagement communautaire » (voir tableau 9a). Il s'agit du facteur Revendication, des deux facteurs de l'identité ethno-langagière (autodéfinition et engagement) et de deux des six facteurs de la catégorie Sentiments A-C-A au travail (affiliation aux supérieurs et affiliation aux élèves).

Tableau 9a
Sommaire de l'analyse de régression des facteurs de ressources internes
du personnel enseignant avec la pratique conscientisante
« Favoriser l'engagement communautaire »

Facteurs	R ²	R ² Ajusté	Changement du R ²	Proportion relative expliquée	Bêta	p
Revendication	0,22	0,22	0,22	0,84	0,47	0,001
Affiliation aux supérieurs	0,24	0,24	0,02	0,07	0,13	0,001
Affiliation aux élèves	0,25	0,25	0,01	0,04	0,11	0,006
Autodéfinition francophone	0,26	0,25	0,01	0,03	0,08	0,030
Engagement identitaire	0,27	0,26	0,01	0,02	0,08	0,038
Total				1,00		

Les cinq facteurs suivants ne sont pas liés de façon statistiquement significative à cette pratique : Affiliation aux parents, Affiliation aux collègues, Autonomie professionnelle et Valorisation-affirmation.

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p 177).

Le tableau 9b montre que la variance totale expliquée par les trois catégories de ressources internes du personnel enseignant pour la pratique conscientisante « Favoriser l'engagement communautaire » est de 27 %, un effet fort selon Cohen (1988). L'engagement communautaire du personnel enseignant explique 22 % de la variance, ce qui constitue une très forte proportion relative (0,81) de la variance totale expliquée pour cette pratique.

Tableau 9b
Variance expliquée et proportion relative de la variance totale expliquée
par chacune des catégories de facteurs pour la pratique conscientisante
« Favoriser l'engagement communautaire »

Catégorie de facteurs	Variance expliquée	Proportion relative expliquée
Identité ethno-linguistique	0,02	0,07
Sentiments A-C-A au travail	0,03	0,11
Engagement communautaire	0,22	0,81
Total expliqué	0,27	0,99

Note : tableau adapté de *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Godin, 2015, p. 178).

Discussion et conclusion

Les trois hypothèses de l'étude sont généralement appuyées, mais le total de la variance expliquée par les caractéristiques du personnel enseignant varie selon les pratiques pédagogiques. La première hypothèse, « La mise en œuvre de pratiques pédagogiques enculturantes en contexte francophone minoritaire est plus fortement reliée à l'engagement identitaire du personnel enseignant qu'à son autodéfinition identitaire » est corroborée par les résultats pour la première pratique enculturante « Faire des activités culturelles en français ». Comme le terme l'indique, l'engagement identitaire découlant surtout du vécu autonomisant et du vécu conscientisant révèle un niveau « d'engagement » supérieur à l'autodéfinition identitaire, qui ne consiste qu'à se reconnaître comme membre d'une catégorie sociale donnée. Pour cette première pratique, l'engagement identitaire explique peu de variance (4 %) alors que l'autodéfinition identitaire n'y est pas associée de façon statistiquement significative. L'hypothèse n'est pas appuyée pour la seconde pratique enculturante « Favoriser les échanges avec la communauté francophone ». Ce manque de relation entre l'identité ethno-langagière du personnel enseignant et cette pratique pourrait être dû à la nature plutôt communautaire de cette pratique, celle-ci faisant vraisemblablement appel à un engagement du personnel enseignant qui dépasse l'engagement identitaire. En effet, pour les deux pratiques pédagogiques enculturantes, c'est la ressource interne Engagement communautaire – le facteur Revendication seulement, toutefois – qui s'avère le principal indicateur. Il explique respectivement une proportion relative modérée et forte de la variance totale expliquée de ces deux pratiques enculturantes (voir tableaux 4b et 5b). En ce sens, les résultats sont conformes à ceux obtenus dans le cas de la troisième hypothèse, que nous examinons ci-dessous.

Conformément aux résultats de Landry *et al.* (2004) montrant le lien entre le vécu autonomisant du personnel enseignant et sa satisfaction au travail, la seconde hypothèse, « La mise en œuvre de pratiques pédagogiques autonomisantes en contexte francophone minoritaire est plus fortement reliée à la satisfaction au travail du personnel enseignant (reflet d'un vécu autonomisant) qu'à son identité ethno-langagière ou à son engagement communautaire », est partiellement appuyée par les résultats. Les ressources internes autonomisantes (la satisfaction au travail du personnel enseignant) permettent mieux de prédire les pratiques autonomisantes « Appui à la compétence et à l'appartenance » (proportion relative forte de la variance totale expliquée) que les deux autres catégories de ressources internes. La seconde pratique pédagogique, « Appui à l'autonomie », est toutefois plus fortement associée à l'engagement communautaire (proportion relative modérément forte de la variance totale expliquée) qu'à la satisfaction au travail du personnel enseignant (proportion relative modérément faible de la variance totale expliquée). D'ailleurs, il est intéressant de constater que celle-ci est la seule pratique pédagogique qui est reliée statistiquement au facteur Valorisation-affirmation (composante de l'engagement communautaire). Ce facteur explique à lui seul une proportion relative modérée de la variance totale expliquée. Ce facteur

aurait-il, tel que mesuré, une affinité avec le vécu autonomisant ou avec l'autonomie du personnel enseignant? Pour le moment, on peut supposer que l'affirmation publique de son identité traduit un certain degré d'autodétermination et non seulement un engagement communautaire. Bref, ces résultats appuient au moins partiellement notre cadre théorique voulant que plus le personnel enseignant vit de l'autonomie dans son travail, plus il sera porté à appliquer des pratiques autonomisantes avec ses élèves.

La troisième hypothèse, « La mise en œuvre de pratiques pédagogiques conscientisantes et enculturantes est plus fortement reliée à l'engagement communautaire du personnel enseignant qu'à son identité ethnolangagière ou à sa satisfaction au travail », est fortement appuyée par les résultats des analyses. Selon le modèle CLAC, l'engagement communautaire, principalement les comportements de revendication, s'exprimant dans des comportements langagiers engagés dans la communauté minoritaire, indique le niveau le plus « complet et engagé » du développement psycholangagier. Un tel engagement communautaire est le reflet d'un niveau élevé non seulement de vécu enculturant, mais aussi de vécu autonomisant et de vécu conscientisant. Autrement dit, ce personnel enseignant est à la fois autonome et conscientisé. Les résultats montrent que l'engagement communautaire, plus spécifiquement le comportement engagé « Revendication », explique beaucoup mieux la première pratique conscientisante, « Favoriser la conscientisation ethnolangagière » que la satisfaction au travail qui l'explique de façon faible et l'identité, qui ne l'explique aucunement (voir tableau 8b). De plus, l'engagement communautaire, encore une fois, en particulier son aspect « Revendication », explique mieux la seconde pratique conscientisante « Favoriser l'engagement communautaire » avec une forte proportion relative de la variance totale expliquée, que la satisfaction au travail (faible) et l'identité (faible) (voir tableau 9b). En outre, comme il a déjà été souligné, c'est l'engagement communautaire qui explique les plus fortes proportions de variance des pratiques enculturantes.

En résumé, nos résultats s'accordent avec ceux des recherches empiriques recensées dans notre cadre théorique, mais ils sont, à notre avis, les premiers à montrer les effets différenciés des ressources psycholangagières particulières du personnel enseignant en lien avec des pratiques propres à une pédagogie adaptée au milieu francophone minoritaire.

Rappelons ici que l'échantillon utilisé pour nos analyses était constitué uniquement de membres du personnel enseignant d'écoles de langue française en contexte minoritaire au Canada qui ont librement accepté de répondre au questionnaire. L'homogénéité de cet échantillon de type volontaire a pu affaiblir la variabilité des réponses et nuire au potentiel de prédiction (Tabachnick et Fidell, 2007) des caractéristiques du personnel enseignant sur ses pratiques.

Les pratiques pédagogiques enculturantes, autonomisantes et conscientisantes ont toutes le potentiel d'être bénéfiques aux élèves en situation francophone minoritaire. Lorsque la

vitalité de la communauté est faible, les pratiques pédagogiques enculturantes peuvent compenser à un certain degré le faible niveau d'enculturation dans la langue et la culture minoritaires provenant de la société. La scolarisation dans la langue minoritaire a un effet certain sur les compétences langagières et la construction identitaire des élèves (Landry et Allard, 1996), mais compense difficilement un degré élevé de métissage identitaire (Landry *et al.*, 2013). Toutefois, pour que les jeunes deviennent des citoyens autonomes et engagés dans leur communauté minoritaire, il semble que ce soient les pratiques pédagogiques autonomisantes et surtout les pratiques conscientisantes (voir Landry *et al.*, 2021) qui soient les plus susceptibles d'avoir des effets durables sur leur engagement. Les diplômés de l'école de la minorité, lorsqu'ils vivent des expériences marquantes de conscientisation, peuvent devenir eux-mêmes des piliers de la société civile de la minorité (des leaders communautaires, des parents) et contribuer à la continuité linguistique et culturelle ainsi qu'à l'autonomie culturelle de cette minorité (Landry *et al.*, 2010).

La façon dont le personnel enseignant en formation initiale ou continue peut améliorer sa pédagogie pour le contexte minoritaire demeure peu documentée et mériterait des recherches plus exhaustives. Rappelons cependant qu'en raison de la double mission de l'école en milieu minoritaire, de la complexité de l'enseignement et des défis spécifiques à l'enseignement en contexte minoritaire, les pratiques pédagogiques pour ce milieu ne peuvent relever uniquement du personnel enseignant. Une formation adéquate pour l'enseignement en contexte minoritaire doit inclure activement tous les principaux partenaires scolaires, c'est-à-dire toutes les personnes investies de près dans l'éducation des élèves (Landry *et al.*, 2010). Selon Godin (2017), ces partenaires activement investis peuvent être les élèves eux-mêmes, le personnel enseignant, les parents, les leaders communautaires et les responsables de la formation et des programmes d'études. Chacun de ces partenaires peut (certains diront « doit ») respectivement jouer un rôle concret et actif et notamment participer comme partie prenante à une forme d'autoévaluation de l'école de la minorité par rapport aux attentes émises par l'ensemble des partenaires scolaires. Les résultats de la présente étude pourraient servir de référence et de réflexion sur l'appréciation des pratiques en place tant chez le personnel scolaire que chez les autres partenaires souvent en quête de moyens pour appuyer la communauté dans son désir de demeurer une entité distincte et active en situation minoritaire. Par exemple, les divers partenaires scolaires pourraient s'inspirer des résultats qui montrent que les facteurs identitaires sont insuffisants pour promouvoir un véritable engagement communautaire et que les pratiques pédagogiques autonomisantes et conscientisantes du personnel enseignant rejoignent directement et plus fortement le mandat de l'école de la minorité francophone dans son rôle consistant à développer l'engagement linguistique et culturel des jeunes francophones.

Remerciements

La présente recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (410-00-0760) accordée à Rodrigue Landry, Réal Allard, Kenneth Deveau et Marianne Cormier en 2007. Un merci spécial à la section francophone de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) qui a coordonné l'envoi des questionnaires à un échantillon de ses membres. Nous remercions également le personnel enseignant qui a participé à l'étude et les évaluateurs ou les évaluatrices de l'article pour leurs précieux commentaires.

Références

- Allard, R. (2002). Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada : exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du psycholangagier. *Francophonies d'Amérique*, (13), 7-29. <https://doi.org/10.7202/1005245ar>
- Allard, R. et Landry R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117-144. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1994.108.117>
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolangagière et comportement engagé en milieu minoritaire, *Francophonies d'Amérique*, (20), 95-109. <https://doi.org/10.7202/1005339ar>
- Allard, R., Landry, R et Deveau, K. (2009). Le comportement ethnolangagier engagé d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 75-98). Presses de l'Université du Québec.
- Assogba, Y. (1999). L'évolution du concept de la socialisation : d'une société boussolée à une société déboussolée. *Apprentissage et socialisation*, 19 (2), 23-44.
- Bourhis, R., Giles, H. et Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a « subjective vitality questionnaire » for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (2), 45-166. <https://doi.org/10.1080/01434632.1981.9994047>
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Butterwick, S. J. (1987). *Learning liberation: A comparative analysis of feminist consciousness raising and Freire's conscientization method* [thèse de maîtrise inédite], University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Corbeil, J.-P., Grenier, C. et Lafrenière, S. (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Statistique Canada.

- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Cormier, M. (2010). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones... . *Revue du Nouvel-Ontario*, (35-36), 163-187. <https://doi.org/10.7202/1005969ar>
- Deci, E., et Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester.
- Deveau, K. (2007). *Identité francophone en milieu minoritaire : définition et validation d'un modèle empirique de la construction identitaire et de l'autodétermination langagière* [thèse de doctorat inédite], Université de Moncton, Moncton, Canada.
- Deveau, K. (2008). Construction identitaire francophone en milieu minoritaire canadien : « Qui suis-je », « Que suis-je ». *Francophonies d'Amérique*, (26), 383-403. <https://doi.org/10.7202/037990ar>
- Deveau, K., Allard, R. et Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en contexte minoritaire. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (73-120), Fides.
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2005). Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolangagière. *Francophonies d'Amérique*, (20), 79-93, <https://doi.org/10.7202/1005338ar>
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (FCE) (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone*. https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Enjeux_enseignement_FCE.pdf
- Ferrer, C., et Allard, R. (2002a). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire : première partie. *Éducation et francophonies*, 30(2), 65-94
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002b). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire : deuxième partie. *Éducation et francophonies*, 30(2), 95-133.
- Freire, P. (1985). *La pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Fisher, D., Frey, N. et Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy*. Routledge.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 29(1), 125-140. <https://doi.org/10.7202/1079570ar>
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone* [rapport de recherche]. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et sur les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. et Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (p. 307-334), Academic Press.

- Godin, G. (2015). *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* [thèse de doctorat inédite], Université de Moncton, Moncton, Canada.
- Godin, G. (2017). Écoles de la minorité francophone : vers une appréciation critique des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Dans G. Allaire, P. Dorrington et M. Wade (dir.), *Résilience, résistance et alliances : penser la francophonie différemment* (p. 45-68), Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Jemal, A. (2017). Critical consciousness: A critique and critical analysis of the literature. *The Urban Review*, 49(4), 602-626. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0411-3>
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination : vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *The Canadian Modern Language Review* = *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 887-927. <https://doi.org/10.3138/cmlr.49.4.887>
- Landry, R. (2003a). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives* (p. 135-156). Association canadienne d'éducation de langue française et Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- Landry, R. (2003b). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale. Là où le nombre le justifie... IV* [étude réalisée pour le compte de la Commission nationale des parents francophones]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. (2008). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, (26), 149-183. <https://doi.org/10.7202/037980ar>
- Landry, R. (2009). Autonomie culturelle et vitalité des communautés de langues officielles en situation minoritaire, *Revue de la Common Law en français*, (11), 19-43.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie... V*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. (2018). Les acteurs essentiels de la revitalisation langagière, *Canadian Diversity=Diversité canadienne*, 15(1), 12-17.
- Landry, R. et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolangagière : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (p. 61-88). Leipziger Universitätsverlag.
- Landry, R. et Allard, R. (2016). Bilinguisme et construction identitaire d'élèves d'écoles de langue anglaise au Québec. *Minorités linguistiques et société* = *Linguistic Minorities and Society*, (7), 18-47. <https://doi.org/10.7202/1036415ar>

- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2006). Revitalisation ethnolangagière : un modèle macroscopique. Dans A. Magord (dir.), *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines* (p. 105-124), Peter Lang.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007a). A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 225-253. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.032>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007b). Bilingual schooling of the Canadian Francophone minority: A cultural autonomy model. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 133-162. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.029>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007c, été). Médias et développement psycholangagier francophone en contexte minoritaire. *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, 9-13.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2008, automne). Un modèle macroscopique du développement psycholangagier en contexte intergroupe minoritaire, *Diversité urbaine*, n° spécial, 45-68. <https://doi.org/10.7202/019561ar>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine canadien. http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société = Linguistic Minorities and Society*, (3). <https://doi.org/10.7202/1016688ar>
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (20), 63-78. <https://doi.org/10.7202/1005337ar>
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., Cormier, M. (2007a). *La pédagogie en milieu francophone minoritaire : un profil national* [document inédit]. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., et Cormier, M. (2007b). *La pédagogie en milieu francophone minoritaire : une étude nationale* [questionnaire inédit]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et St-Onge, S. (2021). Minority language learning and use: Can self-determination counter social determinism? *Journal of Language and Social Psychology*, 41(3), 240-269. <https://doi.org/10.1177/0261927X211041153>
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Langue publique et langue privée en milieu ethnolangagière minoritaire : les relations avec le développement psycholangagier. *Francophonies d'Amérique*, (22), 167-184. <https://doi.org/10.7202/1005385ar>
- Landry, R., Deveau, K., Losier, G. F. et Allard, R. (2009). Identité ethnolangagière, autodétermination et satisfaction de vie en contexte francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (28), 47-70. <https://doi.org/10.7202/044982ar>

- Landry, R., LeTouzé, S., Gilbert, A. et Thériault, J. Y. (2004). *Le point de vue des enseignantes et des enseignants sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : rapport d'enquête*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et sur les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Landry, R., et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*. Éditions de la francophonie. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Landry_Rodrigue/Education_et_droits_collectifs/Education_et_droits_collectifs.pdf
- Liu, W. C., Wang, J. C. K. et Ryan, R. M. (dir.) (2016). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using Self-Determination Theory*. Springer.
- McDonough, K. A. (2015). *Performing critical consciousness in teaching: Entanglements of knowing, feeling and relating* [thèse de doctorat, University of Massachusetts, Massachusetts, États-Unis]. https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/383
- Miller, J. G., Das, R. et Chakravarthy, S. (2011). Culture and the role of choice in agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 46-61, <https://doi.org/10.1037/a0023330>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel : un projet de société pour l'éducation en langue française*.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2016). *Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Francophone/Profil%20de%20sortie%20dun%20eleve.pdf>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Sideridis, G. D. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Pelletier, L. G. et Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7, 174-183. <https://doi.org/10.1177%2F1477878509104322>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Les éditions sociales.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to education settings. Dans E. Deci et R. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 183-203), University of Rochester.
- Reeve, J. et Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154. <https://doi.org/10.1177%2F1477878509104319>
- Ryan, R. et Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Saindon, J., Landry, R. et Boutouchent, F. (2011). « Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social. *Canadian Journal of Applied Linguistics = Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 64-85. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19867>

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. et Turner, J. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. Dans S. Worchel et W. G. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations*, 2^e éd. (p. 33-53). Nelson-Hall.
- Turner, J. C., et Brown, R. J. (1978). Social status, cognitive alternatives, and intergroup relations. Dans H. Tajfel (dir.), *Differentiation between social groups*. Academic Press.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. et Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vézina, M. et Houle, R. (2014). La transmission de la langue française au sein des familles exogames et endogames francophones au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 399-438, <https://doi.org/10.7202/1027984ar>

Mots clés

pédagogie, minorité linguistique, vitalité ethnolangagière, identité, conscientisation

Keywords

pedagogy, linguistic minority, ethnolinguistic vitality, identity, consciousness raising

Correspondance

gilbertegod@gmail.ca

rodrigue.landry@umoncton.ca

real.allard@umoncton.ca